

La
escritura
como
búsqueda de
sentido

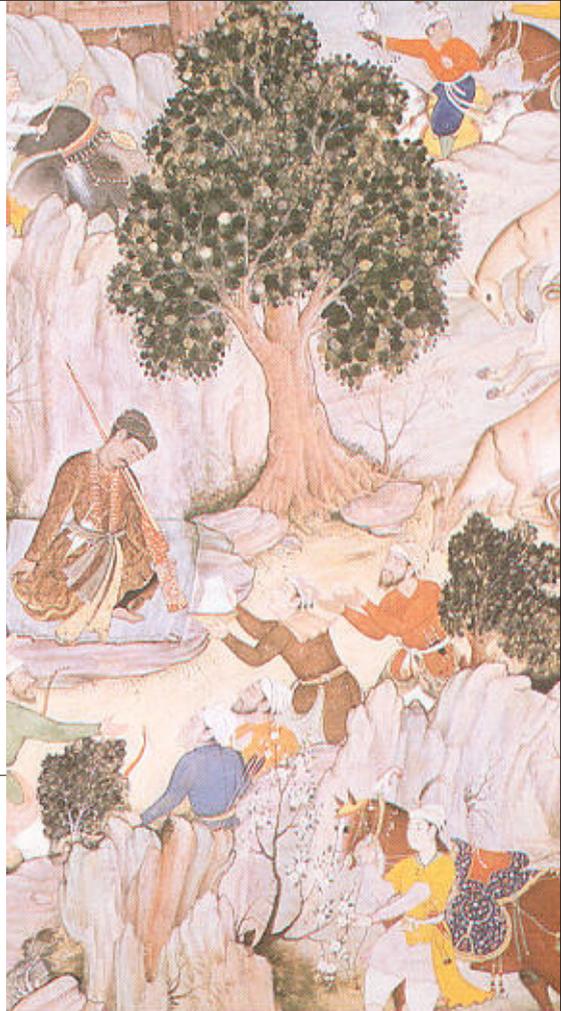
Wilfran Pertuz Córdoba

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios Superiores
en Educación
Universidad del Norte

nº 5, diciembre, 2004
ISSN 1657-2416

zona próxima



Akbar encontrado por su séquito, arte mongol, s. XVII

WILFRAN PERTUZ CÓRDOBA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE
DIRECCIÓN POSTAL: A.A 1569, BARRANQUILLA (COLOMBIA)
(wilfran@ufl.edu)

RESUMEN

En este artículo se presentan algunas de las recomendaciones que se hacen para la enseñanza de la descripción en diferentes materiales escolares y se propone que el tratamiento de las operaciones discursivas en la escuela se inscriba en el marco del análisis del discurso. Se muestra además que en el ámbito escolar se le confiere a la descripción un rango de esquema factible de realizarse a partir de una serie de pasos asignados; que ella no tiene valor por sí misma sino sólo a partir de las relaciones que establece con la narración. En otras palabras, no se le considera una operación discursiva, y mucho menos como una competencia con funcionamientos, mecanismos y estrategias particulares que es necesario potenciar en los sujetos.

De los resultados obtenidos se destaca que el funcionamiento descriptivo se presenta en la práctica discursiva muy relacionado estructuralmente con la narrativa, de ahí la dificultad metodológica de separarlas y diferenciarlas que aún prevalece en los materiales escolares.

PALABRAS CLAVE: Descripción, narración, análisis del discurso.

ABSTRACT

This article shows some of the suggestions made to teach description in different school materials, and it proposes that the management of discursive operations in school be inscribed in discourse analysis framework. It also shows that in school background, description is given a status of a schema feasible of actualizing through a series of assigned steps. In this case, description does not have value in itself but it acquires value through the relations established with narration. In other words, it is not considered either a discursive operation or a competence with particular functioning, mechanisms and strategies, which has to be encouraged and developed in people. Findings highlight that the descriptive functioning, in the discursive practice, is presented structurally closely related to narrative. This is the reason for the methodological difficulty of separating and differentiating them exists in school materials yet.

KEY WORDS: Description, narration, discourse analysis.

Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra implica una secuencia no lineal de etapas y actos creativos

James B. Gray

La escritura se encuentra en un lugar de reflexión permanente que da paso a continuas recontextualizaciones y miradas en el ámbito de la investigación y la academia de los contextos escolares y universitarios del país. Esto debido a la naturaleza escurridiza de la escritura para concebirla, materializarla y proyectarla en textos acabados que dirigidos a potenciales lectores dimensionan su intención comunicativa como concreción del diálogo escritor-lector. Sin embargo, esta acción dialógica no tiene lugar cuando este último, el lector, no percibe, olvida o simplemente no comprende el complejo acto de escribir. Éste inicialmente es vacilante, de indagación, de búsqueda, para adentrarse luego poco a poco en la complejidad del proceso que implica la transformación de pensamientos en textos.

Esta incompreensión generalizada sobre el acto de escribir, desafortunadamente, aún campea en los contextos escolares y universitarios a pesar de que existen densos y profusos trabajos de investigación como marco de referencia para mejorar los procesos de escritura; pero el problema principal al que

se enfrentan los docentes y los estudiantes frente al aprendizaje de la escritura es cómo hilvanar esas teorías de tal modo que exista un empalme real entre éstas y el hacer pragmático de la escritura. De ahí que articular teoría y práctica escritural en el aula de clases represente un reto muy grande para docentes y estudiantes, puesto que es una tarea ardua, lenta y progresiva que exige igual compromiso de ambas partes.

En los diferentes contextos educativos, la escritura debe tener una connotación integral y procesal. Muy a menudo se les dan a los estudiantes de educación básica y media de forma aislada los elementos que necesitan para escribir (ortografía, gramática, coherencia, cohesión, etc.), y para agravar esta situación se hace de manera descontextualizada. Esto no permite a los estudiantes ver más allá de cada fragmento, lo cual les impide valorar la escritura como un todo. No obstante, a menudo los docentes pretenden que sean los estudiantes por sí solos quienes en su mente hagan el proceso de integración, lo cual sólo es posible si la orientación docente funciona como puente para que ellos vayan haciendo las conexiones y relaciones con base en sus intereses y saberes previos. Tampoco se pretende afirmar que la escuela básica y media resuelva todos los problemas de escritura. Debe sí, otorgar a los estudiantes, en su tránsito por ella, los fundamentos

teóricos, prácticos y significativos que les permitan ir consolidando poco a poco el código escrito para que sean eficientes frente al papel en blanco. Proceso que debe continuar en la universidad, puesto que se constituye en ese espacio vital donde el estudiante reconstruye los saberes de diferentes disciplinas en el marco de una carrera de pregrado, para luego acceder al mundo laboral. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura no termina en la universidad, pues continúa durante toda la vida.

En consecuencia, es necesario asumir la escritura como un proceso vital; como una intención capaz de trastocar nuestro interior; como una reacción en cadena cuyo epicentro sea el punto central del pensamiento, para que se abra paso buscando sentido y libertad, a través de un código que la vivifique y la haga indeleble. Pero no en un acto único e irreplicable, sino a través de múltiples réplicas que en su ir y venir posibiliten la cualificación del proceso. Proceso que permita la interacción, la comunicación y el aprendizaje de la lengua y otras áreas del conocimiento, porque

... escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o «firmar el documento de identidad». Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos

usar la escritura para entender mejor cualquier tema (Cassany, 1995:32).

El lenguaje media en todas las actuaciones del hombre, puesto que «somos seres lingüísticos» (Echeverría, 1996), la lengua es nuestra esencia. De ahí que todos nuestros desempeños en el campo social, laboral, familiar y personal estén atravesados por el lenguaje. Este funciona como un adhesivo que nos permite acceder a realidades integrales, porque «el lenguaje es mediación de la acción humana en la que se va tejiendo una permanente construcción social. La estructura dialógica del lenguaje pone en movimiento el encuentro de experiencias cognoscitivas de los sujetos...» (Bojacá y otros, 2000: 109).

En este orden de ideas, en la escuela y la universidad la escritura permea casi todos los procesos de aprendizaje. Está presente en otras áreas del conocimiento como matemáticas, física, ciencias sociales, ciencias naturales, etc., y éstas se sirven de ella; pero no le dan el lugar de privilegio que le corresponde. La tratan de manera utilitarista y subsidiaria, porque los docentes de otras disciplinas, diferentes de la de lenguaje, piensan que pueden generar procesos de aprendizaje, sin tener en cuenta que el lenguaje en general y la escritura en particular median en los procesos de aprendizaje. Por eso,

cuando el estudiante escribe aprende sobre la lengua y su complejidad, sobre gramática, sobre ortografía, sobre coherencia, sobre cohesión, sobre adecuación, etc. La escritura es un eje aglutinador, no sólo de los saberes de la lengua, sino de los conocimientos de las distintas áreas del saber. El acto de escribir remite al estudiante a un sinnúmero de interpretaciones que amplían su cosmovisión, facilitándole el desempeño en el mundo de hoy cada día más globalizado.

Por otra parte, dentro del contexto pragmático de la escritura, a menudo los docentes muestran un alto grado de indefensión ante la complejidad textual. La mayoría de las veces éstos ni siquiera son conscientes de esa complejidad porque la «mirada formal» sobre la escritura sólo les permite ver su horizonte externo; éste también es importante, por supuesto, pero lo es aun más ese fondo difuso, descentrado, lleno de incertidumbre y de duda representada por los procesos mentales que se desencadenan cuando alguien escribe un texto auténtico. El texto auténtico es aquel que da cuenta de los procesos de pensamiento que abren brechas, sendas, caminos para configurarse en un papel en blanco. Esa configuración se hace tangible cuando quien escribe es capaz de trascender el freno que impone la formalidad textual para que las ideas afloren con fuerza y naturalidad. Esas ideas después de

un proceso de acomodación, guiado por la búsqueda de sentido, se cohesionan en un marco coherente de significación a partir de los esquemas de quien escribe.

Sin embargo, para acceder a la redacción de un texto auténtico en el marco de la escritura como proceso, es necesario prestar especial atención a su planeación, uno de los aspectos más importantes. Paradójicamente, muchas veces es el más descuidado y venido a menos. El éxito textual depende en gran medida de esa fase de gestación, de incubación, donde las ideas van y vienen. Se atropellan. Se entrecruzan. Se rechazan por su antagónica esencia. En esa «batalla» sobreviven las más fuertes, coherentes y afines para convertirse en esas ideas básicas que sostienen la esencia estructural del texto.

Esa esencia estructural, una vez configurada, debe ser pulida, decantada, filtrada mediante un proceso de transformación de los borradores o reescritura, válido tanto en la escuela como en la universidad. Generalmente este subproceso de la escritura no es tomado en cuenta por los escritores aprendices, mas sí por los experimentados. Aquéllos tienen una idea muy superficial e ingenua sobre la escritura. Aún no se han sumergido en su vasta complejidad, porque

Muchas y muchos estudiantes creen que escribir consiste

simplemente en fijar en un papel el pensamiento huidizo o la palabra interior. Entienden la escritura sólo en una de sus funciones: la de guardar información. Cuando tienen que elaborar un texto, apuntan las ideas a medida que se les ocurren y ponen punto y final cuando se acaba la hoja o se seca la imaginación.

Al contrario, las escritoras y escritores con experiencia saben que la materia en bruto del pensamiento debe trabajarse como las piedras preciosas para conseguir su brillo. Conciben la escritura como un instrumento para desarrollar ideas. Escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura. Las ideas son como plantas que hay que regar para que crezcan (Cassany, 1995 :61).

Cuando un escritor aprendiz asume la escritura de un texto se desencadena en medio del proceso escritural una «lucha»: por un lado, el hombre social, según Chomsky (Halliday, 1994:28), que tiende a usar el lenguaje de manera inconsciente, espontánea, donde las ideas fluyen libremente; por el otro, están las rígidas normas que impone la formalidad gramatical que lo frena y muchas veces le impide expresar las ideas como él quiere. De esa «lucha» aparece un texto vacilante, que como docentes podemos ayudar a mejorar mediante la transformación de borradores. Cada vez que ese mismo

estudiante asume la producción de otro texto se desencadena el mismo proceso, la misma «lucha»; pero con el tiempo, a través de las prácticas escriturales, va apropiándose de los aspectos formales. La agresividad de la «lucha» va cediendo, se da una tregua, una especie de equilibrio entre el hombre social y los aspectos formales de la lengua; sin embargo, este fenómeno siempre está latente en toda persona (sin excepción); en cualquier momento aflora ese antagonismo que nunca terminal porque el proceso de la escritura es inacabable.

En este contexto, debe existir una interlocución permanente entre el docente y el estudiante, que permita suavizar la «lucha». La interacción dentro del proceso debe constituirse en una especie de «espacio neutro» desde donde ambos actores puedan ponerse de acuerdo o respetar el derecho a disentir sobre los aspectos ideológicos de un texto, desde la perspectiva del estilo, fundamentados en la argumentación.

La escritura desde la gestación hasta bien avanzado el proceso de consolidación es un producto imperfecto, inacabado. Es necesario someterla a una etapa de maduración, para finalmente conseguir ese producto que reúna las condiciones para ser puesto a consideración de los lectores o para ser publicado, aunque en un texto supuestamente acabado, incluso publicado,

siempre existe la posibilidad de volver sobre él para posteriores revisiones. Las transformaciones y autotransformaciones de borradores constituyen una herramienta fundamental para decantar la escritura, para reparar en ella las imperfecciones que la hacen huidiza, resbaladiza. Tal vez ese hecho es el que desencadena la enorme satisfacción cuando se la logra atrapar en un papel en blanco, muestra incontrovertible e indeleble del pensamiento.

La transformación de las diferentes versiones de un mismo texto, mediante observaciones y recomendaciones del profesor, debe convertirse en pieza fundamental de los procesos de escritura; esto permite, de paso, al maestro apoyarse en la etnografía y registros que le permitan descubrir en un contexto micro, como el aula de clases, problemas macro relacionados con la escritura para buscarles soluciones de fondo. Además, con los borradores, el profesor puede ir contextualizando de manera concreta y funcional lo que los estudiantes necesitan saber acerca de la formalidad de la lengua para que se concienticen del uso de ésta y se apropien paulatinamente de las habilidades metacognitivas necesarias para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento del código escrito.

Sin embargo, la experiencia pedagógica de los últimos años me ha mostrado que si bien es cierto

que con las observaciones que el profesor hace en los diferentes borradores, muchos alumnos cualifican su escritura, también lo es que otro gran número de ellos no lo hace porque asumen las recomendaciones del docente de manera mecánica, no internalizan el proceso, lo cual se evidencia porque repiten a menudo las mismas falencias en los diferentes borradores de un mismo escrito.

Se hace necesario concientizar al educando de que su crecimiento escritural no es responsabilidad exclusiva del docente, que él debe participar activamente en el proceso para poder conseguir resultados positivos. En este sentido, es necesario guiar a los estudiantes hacia la autotransformación de borradores por medio de un sistema de convenciones o «marcas de corrección» (Cassany, 1996:71) determinado con los estudiantes, que recoja las falencias más sentidas del curso, a través de la observación directa y el registro por parte del docente. Mediante las convenciones, el profesor puede señalar al estudiante en qué párrafo, oración o palabra existen fallas (también puede tomarse el texto como totalidad) para que éste desentrañe, individualmente, con la ayuda de compañeros o profesor, el error que se señala con la convención. Este sistema exige al estudiante un compromiso más decidido frente a la escritura y de paso libera al docente de la idea de que es el único

responsable de los aciertos o fracasos escritura les de sus estudiantes. De esta manera se trabajan las diferentes versiones de un texto pero con las convenciones, las observaciones y recomendaciones del profesor se dejan solamente para casos que se salgan del marco convencional.

La autotransformación de borradores dota al alumno de una mirada escudriñante que le permite poco a poco descubrir errores. Es necesario aclarar que este proceso parte de cero; la primera mirada de los alumnos ante sus textos es «vacía», parecen no ver ningún error de escritura; luego, comienzan a apropiarse conscientemente de ese conocimiento inconsciente que tienen de su propia lengua y ya son capaces de entrar en «crisis», dudan y se centran inicialmente sólo en los errores ortográficos. Más adelante entran nuevamente en «crisis» y ya son capaces de develar otra clase de carencias, como errores de sintaxis, coherencia, cohesión, etc.; poco a poco van adentrándose en la complejidad formal de la escritura.

Es necesario aprovechar las «crisis» para que los educandos se apropien de soportes teóricos que les permitan reconocer los aspectos formales que deben tenerse en cuenta a la hora de escribir, aunque haciéndoles comprender que nunca deben perder de vista que la explosión de ideas que impregna un texto es lo principal; la formalidad textual también lo es,

pero puede asumirse en un segundo momento. Nunca deben invertir la jerarquía de estos dos aspectos, en última instancia igualarlos para lograr el equilibrio entre el contenido y el aspecto formal del texto.

Para concluir, como dice Frank Smith (1994), el niño desde su nacimiento ingresa al «club de hablantes»; son sus padres, hermanos mayores y otros adultos con quienes vive los que lo acompañan en ese proceso de la oralidad, lo guían, lo estimulan, lo ayudan sin hacerlo sentir mal por sus errores y equivocaciones al hablar; por el contrario, le festejan algunas veces esas graciosas faltas. Como docentes de lenguaje, debemos permitir que los estudiantes entren al «club de la escritura» de la misma forma, sin sanciones que los traumatizen y bloqueen, estimulándolos en todo momento; como miembros veteranos del «club» debemos iluminar ese recorrido a través de la transformación de borradores y posteriormente incentivarlos para darles los elementos formales de la escritura necesarios para la autotransformación de borradores; ello posibilita que se involucren directamente en su crecimiento escritural. De esta forma se articula de manera auténtica el mundo de las ideas con la formalidad textual en aras de la consolidación de la escritura como competencia comunicativa.

Referencias

BOJACÁ, B. y otros (2000)
Relación entre concepciones de lenguaje y la
lengua escrita. Revista *Enunciación*. Bogotá:
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CASSANY, D. (1995)
La cocina de la escritura. Barcelona:
Anagrama.

— (1996)

Reparar la escritura. Barcelona: Grao Servicios Pedagógicos.

ECHEVERRÍA, R. (1996)

Ontología del lenguaje. Chile: Dolmen Estudio.

HALLIDAY, M. (1994)

El lenguaje como semiótica social. Bogotá: F.C.E.

SMITH, F. (1994)

De cómo la educación le apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique.