

ESCRIBIR PARA DESCRIBIR, PARA PENSAR, PARA DISFRUTAR...¹

Miguel A. Zabalza
Santiago de Compostela

I.- Escribir...

Escribir constituye una de esas competencias que nos hacen humanos y que, por tanto, nos permiten disfrutar de esa posición superior en la escala de los seres vivos. También la lectura nos concede ese privilegio, pero la escritura lo logra, si cabe, en mayor medida.

Lo podemos comprobar con facilidad si observamos a los niños pequeños. Ellos y ellas descubren en primer lugar las formas y los nombres de las letras y disfrutan compartiendo su aprendizaje y repitiendo con placer los carteles y avisos que se van tropezando en sus paseos. Es un proceso que culmina cuando ya son capaces de reconocer no solo letras aisladas sino secuencias de letras e hilvanarlas y dotarlas de sentido. Ese mismo itinerario se recorre con la escritura, pero en este caso el placer es mayor y más intenso puesto que lo que van consiguiendo es poder expresar gráficamente lo que ellos sienten y quieren. A través de la lectura penetran en las ideas de otros. La escritura les permite expresar lo que ellos desean decir, les permite crear, sentirse inmersos en la obra que ellos y ellas han producido.

La escritura en la vida de los adultos juega un papel similar. Leemos más que escribimos, lo que parece lógico, porque nuestras ideas van a ir construyéndose a partir de los nuevos estímulos e informaciones que vamos incorporando a nuestros esquemas mentales (recuerdo a un docente universitario que decía que para que un estudiante pudiera escribir una página debería haber leído antes 100). Pero es al escribir cuando no solo expresamos nuestros pensamientos, sino que lo vamos construyendo hasta configurar nuestro propio discurso. Al escribir, no solo expresamos ideas, sino que las construimos. Bereiter (1980) la describía como la *función epistémica* de la escritura refiriéndose al hecho de que las representaciones del pensamiento se modifican y reconstruyen a medida que las vamos codificando mediante signos de escritura.

Por eso nos cuesta tanto escribir. A veces tenemos clara la idea o experiencia que deseamos contar, pero resulta complejo darle forma escrita, encontrar las palabras que reflejen bien lo que queremos decir. Y el mensaje se va reformulando, se va concretando en signos específicos. Y a medida que vamos

¹ Como este texto conversa de modo particular com os autores citados, as reflexões que desenvolve, os exemplos que ilustram as abordagens, foi respeitada e, portanto, mantida a forma eleita pelo autor em relação às referências e citações (N. da coord.).

incorporando ciertas expresiones, ellas mismas nos van permitiendo incorporar nuevos matices que mejoran el texto. Algo parecido a lo que seguramente sucede a quienes utilizan la pintura para representar sus ideas o sentimientos: a medida que van avanzando en la pintura su idea inicial se va perfilando, se van añadiendo detalles, se va perfeccionando la imagen. Al final, escritor o pintor, se encuentran con una pintura o un texto que no es la expresión literal de la idea inicial sino una reconstrucción de la misma.

Es por ello que escribir requiere pensar, porque la tarea que realizamos al escribir no es solo la de expresar lo que ya teníamos pensado sino que estamos construyendo y reconstruyendo ese pensamiento. Decían Yinger y Clark (1981)² que el acto de escribir implica un conjunto de operaciones mentales y motrices que lo convierten en algo muy parecido al propio proceso de aprendizaje. Se trata de una idea que ya habían destacado otros autores como Emig (1977)³ que tituló uno de sus artículos “*Writing as a mode of learning*”; y también lo hizo Holly (1989)⁴ quien, a su vez, tituló su trabajo “*Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*”. La escritura funciona como medio de autoexpresión y como medio de comunicación. En ambos casos, la escritura requiere un proceso de construcción del discurso más complejo, estructurado y pensado que la comunicación oral y, por tanto, permite madurar y mejorar la expresión final de nuestro pensamiento.

Desgraciadamente no siempre sucede esto, al menos en los modernos sistemas de comunicación a través de las redes sociales. Con frecuencia, más que construir un mensaje sosegado, las personas escriben lo primero que les viene a la cabeza: escriben como hablan, o incluso peor pues el hablar nunca es anónimo, mientras el escribir en una red social ofrece ese supuesto anonimato que facilita la irracionalidad.

Pero, la verdad es que el proceso de escribir es, de suyo, demorado y exige ir pensando aquello que uno quiere expresar gráficamente. El itinerario que el acto comunicativo recorre desde la “idea” inicial (lo que se quiere decir) hasta la confección de los “signos escritos” a través de los cuales vamos a codificarla (nuestro texto) es largo y trabajoso. Por eso suele decirse aquello de que “si quieres clarificar una idea o pensamiento, trata de ponerlo por escrito”. A esa laboriosidad constructiva se le añade, en el caso de la escritura un plus de

² YINGER, R.J. & CLARK, Ch. M. (1981). *Reflective Journal Writing: theory and practice*. Paper. Occasional Series, nº 50. I.R.T. East Lansing, Mich.: Michigan State University

³ EMIG, J. (1977). Writing as a mode of Learning, en *College Composition and Communication*, 28, 122-128.

⁴ HOLLY, M. L. (1989). *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

racionalidad y lógica. Es decir, se trata de un proceso de transformación (de la idea, pensamiento, sentimiento, vivencia) en el que juega un gran protagonismo nuestra mente racional. Por eso se aconseja que en lugar de irritarse o dejarse llevar por las emociones busquemos controlarlas poniendo por escrito nuestros sentimientos. Cuesta, desde luego, porque supone que algo que se produce en el mundo de lo emocional, nosotros lo filtramos a través de nuestra estructura racional para construir un texto escrito. Lo que podría expresarse a través de un grito, un enfado o una conducta de *acting out*, necesitamos recodificarlo y transformarlo en un texto. Racionalizamos la emoción y, con ello, recuperamos el control sobre ella.

Es por eso que la escritura juega un importante papel en los procesos terapéuticos. En las terapias de pareja suelen decirles a los pacientes que cuando surja un conflicto entre ellos, en lugar de gritarse y agredirse mutuamente, se lo digan al otro a través de un escrito. Tiene menos encanto como descarga emocional, pero resulta más eficaz como recurso de comunicación. Por ese mismo motivo los diarios personales son tan apetecidos por los adolescentes, porque a través de la escritura pueden expresar sus emociones desbordadas y, contándolas, las van racionalizando y haciéndolas más controlables. Y motivos similares son los que aconsejan escribir cuando atravesamos por circunstancias tensas o momentos de descontrol en nuestra vida o en nuestro trabajo. Escribir es siempre una actividad que ayuda a reconstruir las vivencias y emociones convirtiéndolas en una narrativa y es en esa transformación como vamos aplicando una nueva lógica a los fenómenos más vivenciales e incontrolados.

Yinger, R.J. y Clark, Ch.M. (1981)⁵ identifican 4 características de la escritura que nos viene bien recordar antes de entrar a considerar el trabajo con diarios: (a) es un proceso *autorepresentativo e integrador*; (b) ofrece una *retroalimentación inherente* a la actividad; (c) implica una *construcción de significados*; (d) es un proceso *activo y personal*.

El proceso de escritura es (a) *multi-representativo e integrador* porque en el transcurso de la narración escrita, quien escribe maneja diferentes formas de acceder a la realidad: crea, piensa, imagina, fabula y, a la vez, maneja imágenes (ojos, manos e ideas trabajan simultáneamente y en interacción). Al escribir obtenemos un (b) *feedback* automático. Retroalimentación que se produce en la doble función de reforzar e informar. Como uno puede leer lo que va escribiendo, y eso que va escribiendo es modificable (cosa que no sucede con el habla), el escritor va ajustando su producción y corrigiendo lo que precise de corrección. Es decir, sabemos en cada momento lo que vamos escribiendo y podemos chequear en qué medida nuestro texto se acomoda al

⁵ YINGER, R.J. & CLARK, Ch. M. (1981). *Reflective Journal Writing: theory and practice*. Paper. Occasional Series, nº 50. I.R.T. East Lansing, Mich.: Michigan State University.

objetivo que teníamos al hacerlo. Cuando escribimos vamos realizando (c) una construcción *de significados* puesto que todo proceso de escritura es un proceso de significación. Quien escribe pretende transmitir un significado que trata de representar a través de los signos pertinentes. Esa construcción del significado requiere de una interacción constante entre el repertorio de signos del escritor y los signos que él o ella va a utilizar en su escritura. Los ajustes a los que antes se aludía van precisamente en ese sentido de búsqueda de representaciones que transmitan real y eficazmente (al menos desde la perspectiva de quien escribe) lo que uno quisiera decir. Finalmente, escribir es un (d) *acto personal*. También se puede dictar, claro. O escribir al dictado, pero a ese tipo de escritura no nos referimos ahora. Cuando alguien escribe, la escritura, por su propia naturaleza, requiere de implicación personal (cognitiva y motora). La “autoría” es siempre una actividad que concede protagonismo a quien escribe y como contrapunto, exige una intensa implicación en la tarea.

En consecuencia, escribir es un acto complejo, una “actividad densa” en la que los humanos nos implicamos de forma intensa para lograr codificar nuestra experiencia y/o nuestras ideas, sentimientos o vivencias y convertirlas en un texto.

II. La escritura en la vida de los docentes

Quienes se dedican a la docencia tienen una vinculación estrecha y múltiple con la escritura. Por un lado, parte de su cometido profesional es enseñar a los estudiantes a escribir adecuadamente. Y como la competencia de la expresión escrita se prolonga a lo largo de todas las etapas educativas, todos los docentes, de la escuela infantil a los cursos de doctorado, están comprometidos con su enseñanza y perfeccionamiento. Por otra parte, los propios docentes están llamados a escribir ellos mismos, puesto que el escribir va a ser para ellos y ellas una herramienta de trabajo y de crecimiento profesional. Es a esta última dimensión de la escritura a la que queremos referirnos aquí.

Escribir sobre lo que uno está haciendo como profesional (en clase o en otros contextos) es un procedimiento excelente para hacerse consciente de nuestros patrones de trabajo. Es una forma de “descentramiento” perceptivo que nos permite ver en perspectiva (una perspectiva diferente a la que tenemos habitualmente mientras actuamos) nuestro modo particular de actuar. En este sentido, la escritura forma parte de los recursos de documentación y de reflexión que los docentes podemos poner en marcha.

Suele decirse, aunque quizás no sea cierto, que el profesorado escribe poco. Ya digo, puede que no sea cierto que escribimos poco, pero con seguridad es cierto que escribimos poco sobre lo que hacemos. Sin embargo, hablamos bastante de lo que hacemos. Y esa es otra diferencia entre lo oral y la escritura. Como otros profesionales con respecto a sus propios trabajos,

también los docentes llegamos a ser cansinos hablando de lo “nuestro”. Es fácil identificar a la gente de educación porque tendemos a tener fijación en cuanto a las temáticas que se incorporan a la conversación e, incluso, sobre la forma de tratarlas. Escribir nos resulta más costoso porque resulta una actividad más exigente.

Escribir nos ayuda a *documentar* lo que estamos haciendo. A través de las anotaciones que vamos recogiendo, podemos ir acumulando información y evidencias sobre los múltiples aspectos que caracterizan el quehacer docente. Y la escritura nos permite, además, diferenciar entre la doble dimensión de nuestra actividad: la dimensión *objetiva* de los hechos y circunstancias que forman parte de la docencia y la dimensión *subjetiva* de nuestra visión y valoración de dichos hechos. La primera de dichas dimensiones requiere de textos descriptivos, la segunda de textos más personales y valorativos. Por otra parte, si la escritura que desarrollamos se convierte en una actividad sistemática y duradera en el tiempo, ello nos va a permitir, a su vez, abordar otra doble dimensión de la actividad docente: la dimensión *fáctica* de cada hecho en cuanto evento singular y la dimensión *evolutiva* en cuanto quehacer que se va modificando con el paso del tiempo. Es decir, la escritura nos va a permitir reconstruir tanto los hechos en los que vamos participando como la evolución que nuestra actuación han ido teniendo a lo largo del tiempo, es decir, nuestro “estilo docente”. Dicho en términos comunicacionales, la *semántica* (el contenido, las cosas que referimos) y la *sintaxis* (la secuencia, relación y evolución de dichos hechos) de nuestra docencia.

La escritura nos lleva, en simultáneo, a la *reflexión*. Salvo que se trate de una escritura mecánica o una simple copia de textos ajenos, el escribir, en cuanto actividad intelectual, ya incluye por sí misma la reflexión. Es cierto, sin embargo, que el nivel y la profundidad de dicha reflexión varía mucho de unos tipos de textos a otros. Escribir es una acción consciente e intencional y, por tanto, eso significa que constituye una actividad en la que participa tanto la parte mental como la motriz de quien escribe. A mayor participación de lo mental y lo analítico, mayor potencia reflexiva va a tener la escritura.

La competencia reflexiva va vinculada a otras muchas competencias del ser humano que le sirven de base: la curiosidad, la observación, la capacidad de leer las situaciones, la indagación (el hacerse preguntas o plantearse hipótesis), la documentación. Reflexionar no es lo mismo que meditar o ponerse en estado zen; no es darle vueltas a la cabeza girando en torno a ideas indefinidas e inconexas como el burro atado a la noria; reflexionar es más que pensar, más que hablar o hacer algo. La reflexión tiene un contenido y tiene un propósito

(aunque pudiera no estar claramente definido); requiere, también, de un cierto procedimiento (en alguna fase del cual ha de entrar, necesariamente, la escritura). Reflexionar es poder volver sobre ideas y/o evidencias para analizarlas desde posiciones o miradas diversas; es analizar los pros y los contras de algo; es contrastar unas informaciones con otras; es construir una decisión a partir de evidencias; es buscar equilibrios entre diferentes posicionamientos, ideas o alternativas contrapuestas.

En nuestros trabajos con diarios, nosotros hemos establecido una escala de nivel reflexivo de los escritos. La escala tiene 5 niveles y la utilizamos como una guía que nos ayude (y ayude a nuestros estudiantes) a revisar los textos que escribimos. Cuando un texto se limita a recoger, por ejemplo, la simple estructura de un evento o situación (por ejemplo, el horario o programa de un evento o jornada) entendemos que su nivel de reflexión es 0. Esa escritura aporta nada de quien la hace. El nivel 1 incluye aquellos textos en los que el autor ha ido describiendo la situación que nos narra. Es una descripción simple, mera transcripción de los hechos. El autor ha tenido que construir el texto y, por tanto, ha procesado la información, la ha convertido en texto, pero de reflexión tiene poco. El nivel 2 se refiere a descripciones más elaboradas, con detalles, con diferenciación de elementos principales y secundarios. Ya hay mayor presencia del narrador. El nivel 3 implica una clara incorporación del autor del texto al contar la situación, incluye hipótesis y alternativas a lo sucedido (esto podría hacerse de otra manera), valoraciones, inferencias personales, etc. El nivel 4 implica un mayor nivel de análisis a través de comparaciones con otras situaciones o referencias que el autor posee (lo que otros han contado, lo que ha podido estudiar en clase, lo que ha vivido en otras experiencias, etc.). Finalmente, el nivel 5 incluye un esfuerzo real de contraste entre lo narrado y la literatura científica (se documenta sobre las cuestiones de las que habla, sobre el suceso que comenta, sobre el problema o incidente que ha vivido). Supone el nivel máximo de desarrollo reflexivo y el patrón de actuación que un profesional reflexivo ha de ser capaz de utilizar en su vida diaria.

Es en ese sentido que la escritura propicia la reflexión. Porque se reflexiona mejor a partir de un texto escrito en el que hemos plasmado previamente nuestras ideas y datos. El propio proceso de escribir ya incluye, de por sí, el reflexionar. El proceso de convertir nuestra idea o posición en un texto requiere componer bien la estructura y el significado de lo que escribimos, matizar los detalles relevantes, diferenciar entre los diversos elementos textuales (los datos, los razonamientos, las opiniones, los juicios, etc.). La capacidad reflexiva es un patrimonio de los seres humanos, pero no se nace sabiendo reflexionar ni la alcanzamos como mera consecuencia de nuestro proceso evolutivo. A reflexionar se aprende y en ello tenemos mucho que ver los docentes. Razón de más, para que resulte evidente la idea tan socorrida en la actualidad de que la docencia es un ámbito de profesionales reflexivos (Schön,

1992⁶). Si entre nuestras funciones, una de las más relevantes tiene que ver con potenciar la capacidad reflexiva de nuestros estudiantes, cae de cajón que ésa ha de ser, también, una de nuestras principales competencias. Y, con ello, volvemos al principio. Difícilmente vamos a encontrar una forma más clara y sistemática de reflexión que la escritura.

La verdad es que todos los enfoques formativos referidos a la formación del profesorado han insistido desde hace años en esta condición de la competencia reflexiva. Y eso sucede porque se ha comprobado que el perfil profesional del profesorado se acomoda mal con el de ejecutor de tareas previamente protocolizadas (los protocolos resultarían rígidos e incapaces de tener previstas todas las posibles incidencias del proceso). Por el contrario, la capacidad de reflexión, unida a una planificación abierta, aparecen como una condición profesional necesaria para llegar a ser un buen profesor o profesora. A ello se refería Yinger (1986)⁷ al describir cuáles son, desde esta perspectiva, las "destrezas del práctico":

"Las destrezas para estas situaciones [se refiere a las situaciones prácticas complejas, inciertas, inestables, etc.] no residen en la aplicación sistemática de modelos predeterminados o técnicas estandarizadas. Estas situaciones requieren el uso ingenioso de las destrezas del práctico, destrezas tales como el descubrimiento del problema y su formulación; y el diseño, invención y adaptación flexible de intervenciones" (p. 115).

Eso es lo que sucede en la enseñanza. Las situaciones docentes poseen una naturaleza singular y dependiente de cada situación. Son muchas las variables que interactúan en los procesos didácticos. Aunque al profesor o profesora puedan plantearse problemas generales relacionados con la educación y las escuelas, cada uno de ellos (de los problemas) se le presentan en un contexto singular y con unas características particulares que ha de afrontar en un contexto específico de condiciones. De esa incertidumbre es de donde nacen los dilemas prácticos. James (1969)⁸ lo expresó en su día de una manera muy expresiva:

"En sentido estricto, cada dilema real se produce en una situación que es única. Y la exacta combinación de ideales realizados e ideales defraudados

⁶ SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁷ YINGER, R. J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional", en VILLAR, L.M. (1986) : Pensamientos de los profesores y Toma de decisiones. Servicio de Publicaciones de la univ. de Sevilla. Sevilla: op. cit. pag. 113-141.

⁸ JAMES, W. (1969): "The Moral Philosopher and the Moral Life", en ROTH, J.K.: The Moral Philosophy of Williams James". New York: Crowell Comp.

que cada decisión crea es, en cada caso, un universo sin precedentes para el que no existe una regla anterior que sea plenamente adecuada" (p. 187).

Eso es, precisamente, lo que caracteriza al profesor como profesional práctico y racional (alguien que piensa lo que hace, que busca sentido a su actuación): sus acciones se desarrollan en un contexto indeterminado cuyas vinculaciones con las normas generales y cuyo sentido singular ha de ser capaz de discriminar para adaptar a esa conjunción dialéctica sus decisiones. En ese sentido, se habla del profesor como práctico, esto es, que pone su conocimiento en acción en situaciones concretas, y se habla de la enseñanza como actividad exploratoria en la que se va conjugando lo deseable con lo posible y lo conveniente en cada situación. Ése, es, por otra parte, el concepto de "investigación" aplicado a la enseñanza (Stenhouse, 1984)⁹ y significa que los buenos profesionales pueden convertir su actuación como tales en un proceso de investigación. Idea o ideal al que también se ha dado mucha importancia en los últimos años a la hora de orientar la tarea de la formación inicial y permanente del profesorado.

El argumento que he ido desgranando hasta aquí viene a proponer, en síntesis, que la enseñanza es, en sí misma, un evento complejo que los profesores codifican y afrontan en términos de "espacios problemáticos" a los que pretenden dar respuestas prácticas. Tal planteamiento de la enseñanza conlleva, a su vez, una concepción del profesor como profesional racional y, en su nivel más desarrollado, como investigador de su práctica. En el fondo de este planteamiento subyace todo un discurso en torno a la racionalidad y la reflexión de la actuación docente y a cómo ello, por sí mismo, supone una mejora cualitativa de la enseñanza con respecto a formas de enseñanza no deliberativas o puramente rutinarias.

Se ha dicho de la escritura que, en el fondo, acaba convirtiéndose en un diálogo. Un diálogo a diversas bandas en función del tipo de texto que estemos construyendo. Más que una copia del pensamiento ajeno, más que un soliloquio gráfico sin objetivos, escribir (en tanto que reflexionar) es un diálogo. Un diálogo con la audiencia a la que va dirigido el texto. Puede ser un diálogo consigo mismo (muchos diarios y muchos escritos los son) y con los diversos "yo" que residen en nosotros (las distintas posiciones e identidades de nuestro yo, de las que hablan Meijers y Hermans, 2018¹⁰), diálogo con los colegas, diálogo con los datos de

⁹ STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

¹⁰ MEIJERS, & H. HERMANS (Eds.) (2018). *The Dialogical Self theory in Education* New York: Springer.

la realidad, diálogo con el conocimiento disponible en la comunidad científica. Reflexionar así es justamente lo que no hace el profesional (sea cual sea su profesión) que convierte su profesión en un mero quehacer, en pura práctica (más todavía si esa práctica la realiza a solas y desconectada de las otras prácticas de sus colegas como nos sucede, a veces, en educación). Suele decirse que la reflexión requiere de soledad y silencio, pero eso es solo una verdad a medias. Reflexionar requiere también de diálogo, de comunidad, de transferencia de conocimiento, de aprendizaje coral. Y ahí es donde entra a jugar un papel importante la escritura. Decimos de los profesionales que son personas capaces de tomar decisiones bien fundamentadas en sus respectivos ámbitos de actuación y que eso es, justamente, lo que les diferencia de los aficionados y los chapuzas. Pues ahí es donde entra a jugar su papel la reflexión: no hay buenas decisiones sin reflexión, sin el contraste de ideas y referencias, sin complementar lo que ya sabemos con lo que nosotros no sabemos aún, pero hay otros que sí lo saben. Es decir, estamos hablando de una reflexión que nos transforma y nos hace mejores en lo nuestro y en lo que somos.

La vida de los profesores (su vida escolar, claro) es todo menos sencilla. Diariamente están abocados a adoptar constantemente decisiones (qué hacer, cómo responder a una pregunta o a una conducta, cómo estimular a estudiantes desimplicados, cómo gestionar el grupo, cómo mejorar la colaboración con los colegas, etc., etc.). Y han de hacerlo en un marco de incertidumbre que revierte sobre sus propios criterios y su propia intuición la decisión y la responsabilidad que de ella se deriva. No existen tutoriales ni protocolos que te vayan guiando una vez que se inicia la interacción entre los estudiantes y sus docentes.

Es ahí, en ese regate corto que se produce a cada momento en la dinámica viva de un aula cuando aparecen los dilemas prácticos. Los dilemas vienen disfrazados unas veces de posibilidades distintas, de opciones alternativas que uno/a podría adoptar. Otras veces los dilemas vienen formulados en forma de inseguridades o de problemas que dificultan cualquier tipo de decisión. En definitiva, los dilemas forman parte de nuestra vida cotidiana en las aulas y se convierten en retos a nuestra profesionalidad. Pero de la misma manera en que los dilemas expresan opciones de actuación contrapuestas en las aulas, también permiten identificar los momentos o asuntos en que tales conflictos se producen y darnos pistas, por tanto, sobre los aspectos en los que conviene recalar para reflexionar (yo solo o en grupo) y mejorar mi formación y mi actuación docente. Esto es, los dilemas explicitan nuestros problemas, pero al hacerlo nos ayudan a buscarles solución. De ahí que la documentación de

los dilemas, las dudas, las situaciones de conflicto, los incidentes críticos, etc. constituya un magnífico recurso estratégico para analizar nuestras clases y la forma en que podríamos mejorarlas. Lo han dicho muy sugestivamente Yinger (1986)¹¹ al describir la acción práctica de los profesores como un *diálogo dilemático* o Schon (1983)¹² al plantearla como una *conversación*. Es decir, los profesores vamos desarrollando nuestra acción manteniendo un constante ir y venir entre lo que sabemos y lo que tenemos que hacer; entre lo que hemos experimentado anteriormente y lo que tenemos que hacer en el momento actual; entre lo que teníamos previsto llevar a cabo y lo que las condiciones de cada momento parecen aconsejar. Es en ese marco donde aparecen los dilemas. Y, la verdad, no hay mejor cosa que escribir para ir dándoles forma, para identificarlos, para analizarlos y ponerlos en nuestro punto de mira de cara a superarlos. Es la idea que expresa Holly¹³ al hablar de los diarios: se trata de “*escribir para crecer*”.

III. Autonarrativas y diarios en la práctica docente

En el último medio siglo han sido muy numerosos los estudios que se han realizado manejando lo que se ha dado en llamar *documentos personales* (Ferrarotti, 2007)¹⁴. Entran en dicha categoría las biografías, autobiografías, historias de vida, diarios, memorias, cartas, informes, etc. Un documento personal “es aquel que descubre la toma de posición de alguien que participa en ciertos hechos con respecto a esos hechos” (Gottschalk, citado por Mercadé, 1986)¹⁵. Es decir, nos informa de un acontecimiento, pero desde la perspectiva de alguien que participa en él o lo ha vivido de cerca. Con lo cual, la realidad contada y el autor del texto están próximos y pueden llegar, incluso, a coincidir cuando lo que se está contando se refiere a uno mismo.

¹¹ YINGER, R. J. (1986): "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional", en VILLAR, L.M. (1986): Pensamientos de los profesores y Toma de decisiones. Servicio de Publicaciones de la univ. de Sevilla. Sevilla: op. cit. pag. 113-141.

¹² SCHON, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Temple Smith. Londres.

¹³ HOLLY, M. L. (1989): *Writing to Grow. Keeping a personal-professional Journal*. Heineman. Portsmouth. New Hampshire.

¹⁴ FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14 (44), 1405-1435.

¹⁵ MERCADÉ, F. (1986). Metodología cualitativa e Historias de vida. *Revista Internacional de Sociología*, nº 3, 295-320

Los estudios suelen citar como padres de este enfoque a Thomas y Znaniecki con su obra clásica los estudios sociales *The Polish Peasant in Europe* (1919)¹⁶. Ellos comenzaron a utilizar documentos personales como instrumentos de investigación científica. Y desde entonces los documentos personales se han convertido en un recurso habitual en la investigación cualitativa dentro de las Ciencias Humanas y Sociales. El interés de esta opción metodológica es que permite acceder situaciones personales o sociales reales integrando la doble dimensión *referencial* y *expresiva* de los hechos considerados. Hernández (1986)¹⁷ lo describe de la siguiente manera (en su caso, refiriéndose a la Sociología):

En términos generales, éstas son las dos características que definen la utilidad científica del relato biográfico: por una parte, su aspecto documental y, por otra, su capacidad de poner en relación el nivel *micro* del tiempo biográfico y el contexto *macro* del tiempo histórico, porque representa la realidad en términos de proceso. La originalidad de la sociología cualitativa consiste en interconectar el caso estudiado con la dinámica general del proceso social al introducir la vivencia personal en su contexto social (p. 285).

En el caso de la Educación (Zabalza, 1988)¹⁸ nos sucede algo parecido: los documentos personales nos ayudan a poner en relación el nivel micro del caso particular con el contexto más amplio de la realidad a la que pertenece (en contraste con otros casos de su misma condición) o, también, con el contexto más prolongado de la evolución de ese mismo caso a lo largo del tiempo (perspectiva diacrónica). Bajo la forma de diarios, autonarrativas, informes, reflexiones, etc. utilizamos la escritura para la reflexión sobre la propia práctica y como mecanismo para el propio desarrollo personal y profesional.

Obviamente, dadas las muchas tipologías diferentes de los documentos personales, sus virtualidades dependen mucho de su propia naturaleza textual. Ma. Louise Holly (1989, p. 61-81) distinguía entre 8 tipos diferentes en función de su contenido escrito:

- *Journalistic writing*: de naturaleza fundamentalmente descriptiva y siguiendo las características propias del periodismo.

¹⁶ THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, F. (1919). *The polis peasant in Europe and America*. Boston: R.G. Badger.

¹⁷ HERNÁNDEZ, F. (1986). El relato biográfico en Sociología. *Revista Internacional de Sociología*, nº 3, 277-294.

¹⁸ ZABALZA, M. A. (1988). *Los Diarios de Clase como instrumentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.

- *Analytical writing*: en este tipo de diarios el observador se fija en los aspectos específicos y/o en las diversas dimensiones que forman parte de la cosa que se desea observar
- *Evaluative writing*: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos.
- *Ethnographic writing*: el contenido y sentido de lo narrado (aun permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplios de fenómenos que interactúan entre sí.
- *Therapeutic writing*: el contenido del diario y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.
- *Reflective writing*: cuando la narración responde a un proceso de “thinking aloud” tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.
- *Introspective writing*: cuando el contenido del diario se vuelve sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.)
- *Creative and poetic writing*: la narración responde no solamente al propósito de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

Como puede fácilmente constatarse, no todos los tipos de documentos personales poseen un valor similar. Su pertinencia mayor o menor dependerá del tipo de objetivos que nos propongamos en la investigación o de las prioridades que nos hayamos propuesto en el proceso formativo.

En este marco de los documentos personales, la escritura sobre uno mismo contribuye, de una manera notable, a través de la documentación y la reflexión que propicia, al establecimiento de una especie de *círculo de mejora* capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la *conciencia* (hacernos conscientes de lo que hacemos). Se entiende que la conciencia (la consciencia) de la propia actuación constituye un componente básico del hacer práctico docente. Tanto mejores profesionales serán los profesores, ha señalado Oberg (1984)¹⁹, cuanto más conscientes sean de sus prácticas, cuanto más reflexionen sobre sus intervenciones. El proceso de mejora continúa por la obtención de una *información analítica* (una descripción suficientemente pormenorizada y de detalle, es decir, nuestra actividad documentada), y se concluye con alguna forma de *valoración y contraste* (sea con prácticas de otros colegas, sea con otras opciones posibles, sea con propuestas o enfoques recogidos por la literatura especializada). Lo bueno de la escritura es que fija el mensaje, lo convierte en un

¹⁹ OBERG, A. (1984). *Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research*. Paper. New Orleans: Annual Meeting of AERA.

documento al que se puede volver y cuyo contenido puede seguir siendo analizado. Sobre la base de la propia experiencia analizada van surgiendo posibilidades realistas de ajustes y mejoras de la actividad docente. Esa es, sin duda, la mejor forma de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes.

Cuando uno está muy metido en la acción, es prácticamente imposible para él tomar en consideración una perspectiva global de la situación. Lo es, sobre todo, para los profesores que trabajan solos en sus clases, esa visión del conjunto les resulta difícil de alcanzar. Suele ser una de las destrezas que solo alcanzan algunos profesores más veteranos. Y así, muchas veces, nuestra actuación acaba siendo reactiva, vamos reaccionando a los eventos que se van produciendo a medida que aparecen (o que nosotros nos damos cuenta de que aparecen). Y es ahí donde se quiebra esa “logicidad formal” que habíamos introducido en la planificación. Lo señalaba Jackson (1975)²⁰:

...La fase preactiva está saturada de intencionalidad racionalmente configurada y es, por lo general, un discurso internamente congruente (congruencia entre principios y proposiciones). En la fase interactiva esa racionalidad intrínseca del discurso decae: la acción del profesor es más inmediata, más "real" y por tanto más sujeta a la influencia de condiciones variables y dialécticamente presentes en el proceso instructivo. Ha de responder además a la necesidad de construir decisiones inmediatas en contextos imprevisibles (p.179).

Los eventos no se van sucediendo según el *script* previsto y “rompen el guión” (si es que lo había). Esa visión restringida del contexto limita, desde luego, la visión del conjunto. Como señaló Lampert (1985)²¹ el hecho de "estar en clase" dota al profesor de una perspectiva particular de la situación y de los dilemas que en ella se plantean (perspectiva que es distinta de la tienen aquellos que ven la situación desde fuera).

Este aspecto es particularmente evidente cuando los profesores tienen la posibilidad de actuar como observadores de sus propias clases. En algunos sistemas de formación en que profesores y formadores van rotando en los papeles a desempeñar (unas veces el profesor actúa como tal y el formador observa y otras cambian sus papeles pasando el profesor a observar lo que hace el formador), los profesores suelen confesar que esa “visión desde fuera” les resulta muy novedosa y que llegan a percibir cosas que cuando actuaban como docentes se les escapaban. Algo parecido sucede cuando se graban las

²⁰ JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.

²¹ LAMPERT, M. (1985): "How do Teachers Manage to Teach?. Perspectives on problems in practice", en *Harvard Educational Review*, 55(2) pag. 178-194.

clases en video y el profesor tiene, después, la posibilidad de “visionar a posteriori” sus propias clases.

Escribir sobre uno mismo, como sucede en el caso de los diarios y el resto de las autonarrativas, no es un ejercicio narcisista de exhibirse a sí mismo. No debería ser, tampoco, un ejercicio burocrático impuesto por alguna normativa destinada a propiciar el seguimiento de las actividades llevadas a cabo en un aula. Lo que se consigue con el diario es que los profesores nos hacemos más conscientes de nuestra actuación. Las autonarrativas permiten que, siendo uno mismo el sujeto y el objeto de la escritura, en la práctica se produzca un desdoblamiento formal entre autor y contenido de la escritura: quien escribe, escribe sobre sí mismo. Es decir, se convierte en espectador, analista e, incluso, evaluador de sí mismo y de la propia práctica. No son testigos ajenos, con esquemas decodificadores diferentes a los nuestros quienes nos observan e valoran, somos nosotros mismos quienes analizamos nuestra propia actividad. No podemos quejarnos de supuestas interpretaciones erradas o desenfocadas de lo nuestro. Como hemos señalado en otro trabajo, "la reflexión sobre la propia práctica, la introducción de planteamientos reflexivos en la acción instructiva hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, para pasar a un terreno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación..." (Zabalza, 1987)²². En definitiva, documentación y reflexión están gestionadas por los propios agentes de las prácticas que se pretende analizar. En el fondo de todo esto subyace, como marco conceptual y como marco axiológico, la necesidad de aproximarse a lo que Pérez Gómez (1984)²³ ha denominado "competencia epistemológica" y que está vinculada a un modelo de profesor como profesional que utiliza de manera sistemática procedimientos de indagación, que es capaz de manejar los resultados de las investigaciones aplicables a su actividad y de convertirse él mismo en investigador de su práctica.

Describiendo por nosotros mismos las actividades diarias y sus incidencias uno reconstruye su jornada, la descubre desde otra perspectiva diferente a la de quien está tan implicado en la acción que no dispone de distancia para poder convertirse, a la vez, en analista de la actividad en curso.

²² ZABALZA, M. A.: “Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico”, *Enseñanza*, nº 4-5. Pags. 109-138.

²³ PEREZ GÓMEZ, A. (1984): “El pensamiento del profesor: vínculo entre teoría y práctica”. Ponencia presentada en el *Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: MEC.

Los docentes que trabajan con autonarrativas suelen llevar consigo una pequeña libreta de notas en las que van anotando, a medida que suceden, aquellos indicios (palabras, minireferencias, palabras textuales de algún estudiante, indicaciones, etc.) que, más tarde, cuando llegue la hora de escribir, les sirva como recordatorio de lo que deben contar. De esta manera, uno de los privilegios de los diarios y otros tipos de autonarrativas que trabajan en tiempos reales, es el frescor de la propia narrativa. Contamos las cosas en momentos muy próximos al tiempo en que sucedieron, de forma que estamos en condiciones de recoger muchos detalles y las connotaciones propias del momento. Es fácil entender la gran diferencia que existe entre algo que se cuenta en el momento en que sucede (o en momentos próximos) y algo que se recupera en tiempos posteriores a aquellos en los que las cosas sucedieron.

El hecho de escribir sobre sí mismo reúne, además, otras virtualidades. Una de ellas es ese *diálogo* del que hablaba Yinger (1986). Dicen de la enseñanza que (en cualquiera de sus etapas) es una profesión con notables riesgos psicológicos (Esteve, 2001²⁴), con lo cual ese escribir sobre uno mismo posee una indudable función *catártica*: la escritura rompe la soledad y la tensión acumulada y construye, simultáneamente, un diálogo que tiene a uno mismo como interlocutor (uno escribe, inicialmente, para sí mismo) pero que, implícitamente, se abre a otros posibles interlocutores con los que se está en disposición de compartir experiencias.

Final

No quisiera acabar esta pequeña reflexión sobre la escritura sin rescatar una de las condiciones particulares del escribir: disfrutar haciéndolo. La escritura es exigente, sin duda, pero, aun así, tiene que resultar placentera. Si se convierte en una obligación o en un sufrimiento acabará convirtiéndose en una pura herramienta que uno utiliza solo lo justo como para cumplir con sus compromisos profesionales. Lo habitual en los seres humanos es que acabamos fijando y manteniendo aquellas conductas que resultan satisfactorias y tendemos a eliminar o reducir aquellas otras que resultan insatisfactorias. En la actualidad, escribir es imprescindible para todo ser humano. Por tanto, el problema no es que la escritura corra el riesgo de desaparecer. Pero sí existe el riesgo de que, para muchas personas, escribir se convierta en una actividad marginal, instrumental, vinculada al cumplimiento de los trámites burocráticos que la vida social impone. Y ello traería consigo, justamente, que quienes eso

²⁴ ESTEVE, J. M. (2001). El stress de los profesores: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador, *bdo Ensino*, 31(99-124).

hicieran acabarían perdiendo uno de los grandes placeres que nos ofrece la cultura: la capacidad de crear a través de la escritura.

Y ahí está el desafío. La escritura se convertirá en actividad placentera solo si acaba vinculada a nuestra capacidad de crear. Actuar como mero amanuense de una escritura ajena es un ejercicio esforzado y tortuoso que quizás puede producir satisfacción (el hacerlo bien, el personalizar las letras, el rescatar contenidos valiosos) pero acaba cansando porque no lo sentimos como algo nuestro, algo que nos represente y nos haga visibles por el contenido y no por la forma. Crear a través de la escritura es otra cosa. Escribir en ese sentido no debe ser muy diferente al danzar, al componer música, al interpretar, al inventar... a todo aquello que supone crear. Como ha señalado Inés de Côrte en la introducción a su libro sobre la escritura (2018)²⁵:

(Escribir es...) “reconstruir a través de la escritura, y con un propósito concreto, lo que pienso, reflexiono, incorporo, rechazo, apruebo, dudo, de la totalidad de nuestras experiencias humanas. Y haciendo eso, nos conocemos mejor, nos analizamos con más profundidad, con menos censura y con una actitud de aceptación en relación a nosotros mismos. Por eso quiero insistir, una vez más, que el vocablo que mejor vehicula ese proceso es “placer”. Un placer que solo siente quien escribe. Creo de veras que escribir es el primer paso que damos en favor de nosotros mismos”.

En resumen, escribir es una competencia que tanto profesores como estudiantes precisamos aprender, enriquecer y llegar a dominar con propiedad y belleza. Y estaría bien que fuera, a la vez, una actividad que nos permitiera disfrutar tanto del proceso de escribir como del producto de nuestra escritura. Lo que desconcieta más cuando constatamos el bajo nivel de escritura en colectivos tan importantes como el profesorado o los estudiantes es que han convertido el placer de escribir en el suplicio de escribir y eso ha transformado sus rutinas e, incluso, sus expectativas en relación a la escritura. Si viven el escribir como sufrimiento, como suplicio, como fuente de inseguridad no habrá didáctica capaz de recuperar su deseo.

Escribir es una de las actividades habituales en mis clases (enseño Diseño Curricular). He asumido como uno de mis compromisos formativos la competencia de expresión escrita. Por eso, mis estudiantes escriben mucho. Y, con frecuencia, leen sus escritos en voz alta en clase. Y he de confesar que, aunque no siempre, con frecuencia me admira lo bien que escriben. En aquella ocasión habían escrito sobre sus experiencias escolares y lo que iba oyendo

²⁵ DE CÔRTE VITORIA, I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

me encantó. Y se lo dije: “Os dais cuenta de lo bien que escribís, de que los escritos que habéis leído en alto son magníficos: precisos, creativos, ricos de matices”. Y una de las estudiantes me contestó, con no poca emoción en sus ojos y su voz: “¡Profesor, y por qué nadie nos lo dice!”.

Desde luego, da qué pensar. Ella tenía razón, el mensaje habitual de los docentes es más bien negativo: no saben escribir, no escriben, las faltas de ortografía son constantes, etc., etc. Quizás sea así, no lo sé. No ha sido mi experiencia. La cuestión es si de tanto repetir esa imagen negativa, no estaremos provocando el efecto de “la profecía que se cumple”. Y con ello, si no estaremos provocado un sentimiento de rechazo a la escritura por parte de los estudiantes. Cuando el hacerlo bien o perfecto se convierte en más importante que el hacerlo, cuando la ausencia de una coma o un acento acaba teniendo más valor que el esfuerzo expresivo realizado al construir el texto, cuando se insiste más en lo negativo que en lo positivo de los textos... se produce un cortocircuito en la dinámica de nuestros deseos y aspiraciones. Apetece poco escribir. Por eso resulta tan importante, abandonar o, cuando menos, superar, la vinculación entre escritura y sufrimiento para conectarla con la idea de creación y placer. Isabel Allende (1992) escribía, en sentido similar, algo hermoso: “*En los últimos veinte años, he aprendido que solamente una cosa es segura: nada me alegra más que escribir. Me hace sentir joven, fuerte, poderosa y feliz. Es tan estimulante como hacer el amor con un amante perfecto*”

Santiago de Compostela 08/06/2021