

LA ESCRITURA: UNA HERRAMIENTA VARIOPINTA PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA CONDICIÓN DOCENTE¹

LA ESCRITURA: UNA HERRAMIENTA PARA LA CONFIGURACIÓN DE UNA CONDICIÓN DOCENTE

AUTORES: Richard Alonso Uribe Hincapié²

Sonia Isabel Graciano³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: richard.uribe@upb.edu.co

Fecha de recepción: 10-06-2013

Fecha de aceptación: 16-07-2013

RESUMEN

La apuesta por la escritura como herramienta para los docentes parte del reconocimiento de la producción escrita como un ejercicio reflexivo acerca de todo aquello que los docentes hacen, piensan, desean y saben, siempre bajo la referencia de un contexto particular de formación, desempeño y exigencias, esto es, en el marco de una práctica situada (institución oficial o privada, Educación Básica o Educación Superior). Así, el texto que a continuación se presenta, hace un análisis de la escritura como herramienta del maestro que le suscita eventos de *visibilización*, reivindicación y supervivencia; credibilidad y prestigio; incitación e influjo; generación de información y comunicación; y construcción de confianza en sí mismo, todo esto en el horizonte de la configuración de su propia condición de docente.

PALABRAS CLAVE: escritura; docentes; herramienta; práctica situada

THE WRITING LIKE TOOL FOR TEACHERS CONDITION

¹ Estas reflexiones surgen de una de las variables de análisis de la investigación “La escritura de los maestros: tensiones y acciones entre las demandas de escritura y la producción escrita” realizada en el marco de la Maestría en Educación -Énfasis Maestro: Pensamiento-Formación- de la Universidad Pontificia Bolivariana. La lógica de citación en este texto mana –esencialmente- de los propios docentes, puesto que son estos los que conceptuaron en torno a la condición de la escritura como herramienta desde diversas perspectivas. Con el ánimo de mantener la confidencialidad de los docentes que participaron de las entrevistas y las encuestas, se ha decidido establecer unos códigos de referencia para identificar –sobre todo- el contexto desde donde hablan, a saber: NB para el nivel de la Educación Básica que, en este trabajo, contempla el proceso educativo íntegro hasta el último año de la secundaria; NS para el nivel de la Educación Superior; O para las instituciones de carácter oficial/estatal; y P para las instituciones de carácter privado.

² Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Literatura. Magíster en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.

³ Licenciada en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar. Especialista en Pensamiento Reflexivo-Creativo. Magíster en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia. E-mail: isagraciano@yahoo.es

ABSTRACT

The request for writing as a teacher tool starts from its understanding as a reflective practice related to teachers' beliefs, concerns and knowledge in terms of a context that demands particular performances and requirements (public or private educative institutions; basic, secondary and higher education). This text analyzes writing as a tool that lets teachers express, recognize and survive; construct credibility and standing; build up motivation and influence; generate information and allow interchange; and create self-confidence. This is in connection with teaching status and professional condition.

KEYWORDS: writing; teachers; tool; located practice

INTRODUCCIÓN

En la perspectiva de los docentes de la Educación Básica y la Educación Superior, la escritura funciona a la manera de una herramienta variopinta y polifacética cuyos usos están relacionados con aspectos particulares de unos sujetos, unas instituciones y unos contextos que, precisamente, reconocen tal herramienta en clave de unos objetivos y las dinámicas que estos determinan. En este sentido, este reconocimiento de la escritura como una herramienta la establece como un objeto reflexivo de todo aquello que los docentes hacen, piensan, sienten, desean, temen y, quizá, vuelcan al silencio, puesto que en esa "Estrecha conexión entre la mano y la cabeza" (Sennett, 2008, p.21) se gesta un ejercicio de diálogo profundo y atinado entre aquel que escribe, el objeto mismo de escritura y las concepciones no sólo de la escritura, sino de la realidad -y dentro de ella- del propio oficio de formar.

Las diversas concepciones de escritura de los docentes se estructuran, en términos generales, en las coordenadas de sus funciones, desempeños, instituciones y saberes, por lo que -con el ánimo de ser consecuentes y coherentes- los diversos análisis se harán siempre en la óptica del carácter de las instituciones a las que los docentes pertenecen (oficial-privado) y los niveles (básica-superior), puesto que -precisamente en el proceso de recolección y análisis de la información- se logró establecer que la escritura, en este caso como herramienta, no podría ser considerada como un dominio genérico, sino que tendría que ser descrita a la sazón de unas dinámicas singulares y diversas, pero -se agrega- equivalentes y simultáneas en el propio horizonte de una labor que se desenvuelve en el marco de un sistema de educación.

DESARROLLO

En primera instancia, la escritura es para los docentes una herramienta de visibilización, entendida esta como una capacidad que tiene la escritura para

exteriorizar aquello que no es visible en el sujeto y por fuera de los límites de la institución educativa. En este orden, se requiere visibilizar aquello que, por supuesto, no puede ser visto o que, quizá, se ve con un tinte borroso y un tanto difuso. En este plano, cuando los docentes sostienen que la escritura permite su visibilización, se describe algo así como una concepción del propio docente como un sujeto "pixelado" ante sí mismo y la sociedad que, por medio de la escritura y todo aquello que esta define y determina, pretende ser sujeto de deseo y "Sujeto público" (E2:NS/O).

Yo pienso que la escritura es fundamental en mi quehacer cotidiano puesto que expresa lo que yo soy también como persona: en el orden, en el desorden. En sí uno se pasa más allá del renglón, del orden de las líneas, de inclusive cómo manejo un tablero, cómo lo organizo, cómo lo estructuro, cómo hago un mapa conceptual, sí, si yo me equivoco o no en un tema; con la escritura uno puede fijarse al finalizar un tema, al finalizar una clase cómo dejó el tablero y eso también expresa sus temores, expresa también su estructura mental (E7:NB/O).

En esta óptica, esa visibilización que permite la escritura se desarrolla en el plano de unos intereses y propósitos que establecen aquello que debe ser visible y, por ende, los elementos que pretenden salir de un estado de pixelación. De este manera, la escritura es una herramienta que hace visible, en primer término, una claridad conceptual y una importancia académica (E1:NS/P), (E9:NS/P) que, históricamente, ha sido compelida a los docentes -sobre todo- en relación con los niveles en donde estos laboran; así, en relación con los docentes de la Educación Básica, se les endilga una condición secundaria y subsidiaria relativa a la producción de saberes, pues se les atribuyen sólo funciones de cuidado, acompañamiento y paternalidad en el propio campo de su labor en la escuela por fuera de cualquier condición de autoridad atinente a los saberes que dominan (que en muchas instituciones educativas de Colombia se presentan integrales, es decir, el docente en su labor los debe "dominar" en toda su especificidad).

En este sentido, para los docentes de la Educación Básica la escritura es una herramienta que permite que las prácticas cotidianas de producción de saberes sean reconocidas como prácticas válidas y constantes -sobre todo- porque buena parte de las ideas acerca de la escritura de los maestros son, más que concreciones y postulados categóricos, comprensiones que se desarrollan históricamente a la manera de ficciones que, en este caso, construyen imágenes y condiciones docentes:

Dentro de la institución se empieza a generar ese estilo, desde el rector, que nos impulsa a que nos veamos como intelectuales de lo que hacemos, de lo que proyectamos a los estudiantes y que empecemos a generar escritos nuestros (E7: NB/O).

Decir, entonces, que los docentes no escriben y que, además, lo poco que escriben se hace, en términos generales, en o amparado en la Educación Superior es una aseveración precoz y restringida que se presenta por fuera de las realidades diversas y largamente heterogéneas de la labor docente en Colombia, en la medida que la escritura de los docentes se presenta de manera situada y vinculada a unas instituciones educativas (su carácter oficial o privado, sus intereses, su contexto, sus problemáticas, su misión/visión y sus propios docentes), y, por ende, generalizar ya sea unas prácticas específicas o su ausencia no resulta ni lógico ni coherente en relación con las dinámicas desiguales y ambivalentes de las instituciones educativas en Colombia:

Pienso que en nuestro país el ejercicio de la escritura de los docentes es muy pobre, es lacónico para todo lo que hacemos. Yo sé que sí hacemos cosas, hacemos muchas cosas, pero pienso que es pobre. Pienso que no es como directamente proporcional lo que hacemos con lo que escribimos de esas experiencias (E5: NB/P).

En otro plano, para los docentes de la Educación Superior, la escritura -como herramienta que hace visible el dominio de un saber y una importancia académica- funciona no para hacer visible una condición (imaginario) académico que se endilga y casi se asegura, sino para mantenerlo y, tal vez, para hacer evidente una producción -unos desempeños y facultades- en relación con los saberes:

A mí me ha interesado escribir para participar digamos en el ambiente de intelectual que demanda la universidad, por lo menos en cuanto se refiere al papel como formador, sí, entonces en mi materia evidentemente siempre estoy interesado en que aparezca una u otra publicación acerca de lo que vengo interesándome (E2: NS/O).

En esta perspectiva, no solo se funda un énfasis en producir conocimiento a partir de composiciones escritas, sino -sobre todo- en el proceso categórico de mostrar y hacer tangible ese conocimiento producido, esto es, se presenta más un énfasis en el proceso mismo de visibilizar que en la ardua tarea de producir y reconocer, en términos estrictos, la calidad, la pertinencia y la coherencia en lo atinente a las prácticas en donde se sitúan tales productos.

Asimismo, esta idea de visibilización se establece como un proceso de escenificación -de dramaturgia- (E6: NS/O) que permite una comprensión particular de los procesos de producción y circulación de textos a la manera de una teatralidad que se gestiona en la perspectiva de unos roles, funciones y condiciones atribuidos históricamente como guiones que, en clave de la contingencia, son transformados en pleno acto para intentar mediar entre las condiciones específicas de los desempeños, las exigencias que las determinan y las capacidades para desarrollarlas. La escritura para los docentes es, entonces, una herramienta que permite desarrollar papeles

asignados por contingencias históricas y establece una categoría a tales papeles; en este orden, en la práctica escritural se pavonean unas acciones y unas pretensiones, pero, a la vez, se revela toda una gestualidad y unas tensiones por mostrar todo aquello que se cree escondido o nebuloso y todo aquello que, aunque visible, se sostiene como inexistente:

Estoy permanentemente urgido de escribir sobre el día a día de la universidad, sobre propuestas, sobre cambios, sobre transformaciones en reglamentos, en leyes o en cosas que afectan digamos la vida del profesor y digamos en general la vida de la universidad (E4: NS/O).

Adicionalmente, la escritura para los docentes de la Educación Básica y la Educación Superior es una herramienta para "Visibilizar una experiencia tanto personal como colectiva de la docencia" (E2: NS/O), puesto que, en el registro permanente de la escritura, el docente describe y narra su saber experiencial (Tardif, 1994) no a la manera de un mero acontecer anecdótico, sino como un proceso en donde una práctica histórica logra revelarse y transformarse en un formato legítimo y válido que se ubica en un espacio de oposición a todo aquello que se revelaba como atributo de su identidad, en este caso su oralidad.

La escritura, de esta manera, es una herramienta para narrar una experiencia de lo individual y lo colectivo a través de unas narrativas que modelan al docente y, finalmente -en el horizonte de las marcas y huellas de la escritura (Derrida, 1989)- hacen que su panorama pixelado y nebuloso se haga visible -precisamente- en una impresión permanente que lo autoriza no sólo como constructor de unos saberes particulares y situados, sino como autor.

En este mismo plano, la escritura se concibe como herramienta de reivindicación y supervivencia (E2: NS/O)/(E8: NS/P) que, por sí misma, atestigua un continuum reivindicatorio cuyo eslogan demanda una salida inmediata de una condición, al parecer, históricamente establecida. La escritura, en este sentido, es un dispositivo del docente para revelar y revelarse, puesto que revela un deseo inacabado por transformarse y, tal vez, por ser considerado -comprendido- como un sujeto en constantes transacciones (mutable, transformativo, creativo, dinámico); y, revelarse, en la medida en que este, como parte integrante de una institucionalidad, se convierte en uno de sus más fieles críticos y contradictores (elemento natural para el mantenimiento de cualquier institucionalidad). La escritura es, entonces, una herramienta de reivindicación, puesto que esa revelación en dos dimensiones permite, también, un avistamiento (una visibilidad) en el plano sobre todo de lo político: una revelación que es, a la vez, una exposición de una mutabilidad natural, constitutiva y coherente con los propósitos de la formación; y una resistencia no sólo hacia la

institucionalidad, sino también a los imaginarios y constructos que se construyen en torno a él (y que este construye en torno a sí mismo).

De la misma manera, al considerar a la escritura como herramienta de supervivencia, el docente le asigna -más allá de un papel suplementario o contingente- una potencia que se traduce en su propia existencia como formador, esto es, la escritura para los docentes se convierte en una función que determina la profesión, la estabilidad laboral y el prestigio académico, en la medida que, en el marco de las políticas institucionales tanto de la Educación Básica como de la Educación Superior, la escritura se erige como dispositivo para la autogestión, la medición y la evaluación de los desempeños:

Lo que escribimos, lo que planeamos, lo ejecutamos en nuestras clases, pero no evaluamos todo nuestro quehacer y no dejamos a veces ese registro de nuestra parte intelectual que -creo- es lo que le da sentido en verdad algún día en la vida, pues tenemos que pensar qué hicimos, qué dejamos de hacer (E7: NB/O).

En esta óptica, el ejercicio de la escritura para un docente es determinado en el horizonte de unos intereses y objetivos institucionales que se relacionan no sólo con el ámbito (oficial/privado) y el nivel (básico/superior), sino con las diversas relaciones, parentescos, condiciones, peculiaridades y enfoques que describan a una institución en particular. En este orden, por ejemplo, la existencia de un grupo de investigación o las relaciones que se tengan con este, la vinculación directa o indirecta a uno de estos grupos, la presencia de una editorial en el marco de una institución educativa, las tendencias institucionales que demandan de los docentes escritura, la valoración de una institución en términos de calidad, el énfasis en un saber, disciplina o enfoque generan que el docente -en las dinámicas de la institución en donde labora- se instale en el orden de tales dinámicas con el ánimo de "sobrevivir", ya sea en el plano netamente laboral como en ese otro -igualmente significativo- de lo simbólico.

Asimismo, en el ámbito de la consideración de la escritura como herramienta de autogestión, los docentes -con la designación halagüeña y decorosa de autor- se construyen y, a la vez, construyen la institucionalidad (edifican la escuela, a sus aprendices y a sí mismos) en la ausencia de una demanda concreta, de una orden manada de un arriba, para ser ellos mismos los depositarios del control de los objetivos educativos de un país y de la autogestión y control de su propia identidad (Grinberg, 2006). De esta manera, la escritura se torna no sólo en una herramienta para mostrar, revelar, revelar/se y autogestionarse, sino también para operar una hegemonía que se ostenta en la base misma del poder -endilgado y autorizado por la participación activa en una Cultura Escrita (Olson, 1995)- no sólo en el plano de la lectura, sino en el plano de la autoría, sobre todo

porque, desde el punto de vista etimológico, la característica del autor se define como la de aquel que promueve, insta y autoriza: promueve, activa y hace parte de una dinámica; insta, demanda y cumple con un objetivo; y, finalmente, autoriza una manera de comprender la realidad, controla las diversas interpretaciones de esta (en el plano ya de evaluador de los desempeños escriturales) y se reconoce como eslabón de una sistema que, precisamente, organiza, autoriza y racionaliza las actuaciones.

En clave de estos reconocimientos, los docentes comprenden la escritura -a la manera de una analogía- como un evento de producción -de obtención de logros, de medición de la producción- que, por supuesto, se establece en el horizonte de las dinámicas de la oferta y la demanda cuyo patrón fundamental es que, con base en unas demandas e intereses definidos, se producen unos productos que intentan satisfacerlos, en donde -precisamente en términos de tal analogía- se espera que la competencia misma establezca un punto de equilibrio que permita la movilización de la producción, es decir -en términos de la labor de los docentes-, que en la oferta constante para que el profesor produzca conocimiento vía escritura, se presenta un movimiento coherente entre aquello que se pide y lo que el profesor puede dar.

Es en este orden -el de las transacciones de una oferta y una demanda por productos escritos- que el docente construye resistencias y genera tensiones, justamente, porque la dinámica "comercial" en la que se inscriben las prácticas de escritura origina que el ejercicio -que en el imaginario se considera como nacido del albedrío y la eventualidad- se convierta en una labor azarosa, dependiente y asalariada, puesto que, en esta fundamentación comercial y mercantil, se vuelve una práctica que se ajusta a lógicas determinadas y, tal vez, con propósitos estadísticamente definidos: una de las tensiones del docente, en esta medida, es lograr ajustarse en la dinámica de la competencia de la escritura -lógica de mercado- para mantener un nombre, una posición y, además, un salario:

Usted está escribiendo no por el placer y por la necesidad personal/pasional de escribir, sino porque usted tiene que escribir para lograr una meta que, finalmente, redunde en algún beneficio económico (E3: NS/P).

Esta representación productiva acerca de la escritura, al mismo tiempo, define las dinámicas variopintas de los propios eventos de producción de textos que, en el caso de la Educación Básica, se entienden en el horizonte de la colectividad y las agrupaciones, puesto que se escribe con el otro como evento del compartir y como una experiencia interactiva (E5: NB/P) que permite comprender la escritura como un ejercicio de carácter abierto y dialógico cuyo fundamento es la construcción activa y asociada del conocimiento.

Tal peculiaridad en la producción de textos en la Educación Básica (que se presenta también en la Educación Superior, pero en el marco de otras dinámicas) podría ser comprendida, quizá, considerando las características y funciones de los docentes y las particularidades de las instituciones educativas, ya sea en lo oficial o en lo privado. En buena parte de estas instituciones la idea de la producción colectiva de textos termina por considerar una concepción, también colectiva, de la autoría: los proyectos liderados o apoyados por las instituciones, los proyectos que se originan por los contactos con universidades o grupos académicos, y los proyectos iniciados por docentes, pero entendidos como proyectos de investigación que -en su propia especificidad- son concebidos como obras grupales. Las dinámicas de producción de textos en la Educación Básica se da, en términos generales, en el marco de proyectos conjuntos de carácter investigativo que permiten que los docentes produzcan textos escritos a varias manos y que, finalmente, presentan a una institución en particular como la autora o compiladora de los textos.

Este elemento, particularmente, es un punto de reconocimiento de la producción situada de los docentes de las instituciones de los niveles básicos que no se ha tenido en la cuenta a la hora de sostener aseveraciones rápidas que refieren -de manera concluyente- que los docentes no escriben. Asimismo, es un elemento que refleja unas maneras de obrar que están íntimamente amparadas por unas condiciones laborales y profesionales que, en algunos casos, determinan un desempeño del docente en relación con la escritura.

Ahora bien, las producciones de los docentes de la básica se desarrollan, también, en un horizonte de la individualidad, sobre todo, cuando estas producciones están enmarcadas no tanto por los desempeños, sino por la cotidianidad personal, familiar y afectiva, esto es, la producción de textos como poemas, cuentos, cartas íntimas y diarios. En este sentido, las producciones de carácter académico, pedagógico e institucional se dan en el plano de la práctica colectiva, del compartir con otros docentes; no obstante, las producciones de carácter visceral, íntimo, "literario", se procuran en clave de lo personal y en un espacio/tiempo de lo solitario (que, incluso, pierden su característica de producto: ofertado y demandado/pedido y publicado).

Por supuesto -dado que no se pretende generalizar estas perspectivas a todos los docentes, sino, más bien, presentar algunas constantes que permitan cierta síntesis- algunos docentes también escriben de manera individual con una consideración de autores en ambos planos, es decir, en lo atinente a las labores institucionales y a la cotidianidad alterna a estas labores. En esta óptica, vale la pena agregar que la cantidad de docentes de la Educación Básica que escriben por fuera de las dinámicas de lo colectivo, aunque trabajen con los temas de la institucionalidad, son bastantes y poco

reconocidos. De nuevo, en este punto, es necesario reiterar que la idea de que los docentes de los niveles básicos no escriben es una generalización infundada y sin soportes, en la medida que muchos docentes escriben -ya sea en el orden de lo colectivo o lo individual- en la óptica de diversos temas y con parámetros, objetivos y condiciones alternas.

En el plano de estas condiciones, por ejemplo, algunos docentes de la Educación Básica producen los textos guías con los que las instituciones educativas determinan unas maneras de proceder en el aula, unas competencias que deben alcanzar los estudiantes y unas relaciones de poder mediadas por los saberes. Este ejercicio situado de escritura que surge de unas condiciones y unas características particulares de las instituciones educativas, se instituye como una práctica de escritura que aborda no sólo temas relacionados con la formación en toda su integralidad, sino que se desarrolla en el plano discursivo de la didáctica y epistemología de los saberes. Así pues, la escritura de los docentes -en este caso puntual de la Educación Básica- se presenta diversa en relación con aquellas de los profesores de la Educación Superior en la medida que responde a dinámicas, intereses, desempeños y funciones heterogéneas, aunque se sostengan en un vínculo integral que es la formación: no podría plantearse, entonces, una escritura genérica y universal para los docentes, sino unas escrituras de los docentes que, se reitera, se desarrollan en el marco de unas particularidades institucionales y personales en el orden de los intereses, los saberes, los desempeños, las prácticas y los contextos .

En el caso de la Educación Superior, las dinámicas de producción de textos se dan en ambos planos: la producción de textos colectiva y la producción de textos individual. En el plano de lo grupal, el elemento primordial para fortalecer el trabajo en conjunto es, precisamente, el seguimiento de las dinámicas propias de la investigación que exigen labores y productos conjuntos, mas no obras individuales: el individuo, en la perspectiva investigativa, es un eslabón que construye la solidez grupal. En este sentido, cuando los docentes de la Educación Superior hacen parte de un grupo de investigación o trabajan de manera cercana o mancomunada con uno de ellos, producen textos escritos cuya referencia principal es el grupo (una especie de autor colectivo). No obstante, a diferencia de los docentes de la Educación Básica, la aparición del grupo como instancia de autoría no invalida o difumina a los autores, sino que, por el contrario, los determina y valida académica y legalmente. En este orden, tal vez, cuando el docente de los niveles básicos aparece como co-autor en una publicación institucional, se le considera como un mero "ayudante", un asistente, un participante de la producción, mas no como un autor (autoridad que autoriza y domina); por el contrario, el docente de la Educación Superior -en su ejercicio de co-autoría de un texto- aparece enaltecido y, quizás, en clave de la potencia que hoy

día tiene la investigación, legitimado como sujeto (erudito, intelectual), como docente investigador y como escritor.

Ahora bien, el docente de la Educación Superior -en el plano de lo individual- escribe puesto que para él la escritura es, también, una herramienta de "Generación de credibilidad y de prestigio" (E8:NS/O) pues este se desempeña en el marco de un imaginario que lo considera -per se- un intelectual y, por ende, un productor de saberes -sobre todo- vía escritura. De este modo, la aparición del autor (del docente como autor) le permite mantener una posición, un estatus, como parte fundamental de un sistema superior de la educación de carácter formal y todo lo que esto comporta; igualmente, en el marco de las diversas dinámicas de escritura de las instituciones educativas -de acuerdo con la información obtenida de los docentes entrevistados-, aquellas de la Educación Superior, a través de diversas políticas, tendencias y discursos, demandan de manera directa o indirecta la producción de saberes vía textos escritos al considerarlos, incluso, como "Ejercicios propios de la labor del docente y necesidad del maestro y de su labor pedagógica" (E3:NB/P).

De la misma manera, en esa consideración del docente de la Educación Superior como individuo productor de textos (autor), se presentan una serie de elementos relacionados con las funciones sustantivas de estos docentes, verbigracia, que su trabajo formativo está regido por los condicionantes de unos saberes y no, de manera directa, con el cuidado, protección y control de unos sujetos. Adicionalmente, como ya se planteó, la existencia de unas editoriales, unos grupos de investigación o, incluso, el desarrollo de estudios de posgrado y las dinámicas de escritura que estos determinan, hacen que la escritura de los docentes de la Educación Superior aparezca -más allá de una proeza o característica peculiar relacionada con la genialidad y potencia cognitiva- como una obviedad, un efecto de unas condiciones y unas prácticas situadas.

Desde otro punto de vista, la escritura para los docentes tanto del nivel básico como superior es una herramienta -sobre todo para aquellos de las instituciones de carácter oficial- de difusión y propaganda (E7: NB/O) que permite el pensamiento y la reflexión política, su circulación y la comprensión de los docentes como sujetos políticos activos en torno a su profesión. En este panorama los docentes, siempre en una posición gremial, le endilgan a la escritura una potencia particular que permite que las discusiones acerca de su condición social, económica, pedagógica e ideológica sean, primero, activadas y, luego, difundidas no sólo a los demás docentes, sino a la sociedad en su conjunto.

En este mismo plano, la escritura para algunos docentes se convierte en una herramienta para incitar e influir (E9:NB/O) política e ideológicamente, sobre todo en el panorama de las instituciones de carácter oficial cuya relación con

lo estatal es mucho más evidente y cercana. Así, la escritura -en clave de contingencia- es una herramienta para el debate y la discusión de los temas coyunturales de la profesión (salarios, pensiones, normas, currículos, decretos, etc.), como también de esos otros temas cuya trascendencia política afecta de manera directa o indirecta a los docentes y a la educación en general. Vale la pena, en este punto, enfatizar ese carácter particular de la escritura para los docentes de las instituciones oficiales, puesto que, nuevamente, aparecen los desempeños y las condiciones particulares de los docentes como los detonantes y caracterizadores de las diversas prácticas de escritura que, en clave de las condiciones institucionales -e incluso personales- determinan no sólo tipos particulares de textos, sino concepciones acerca de la escritura y su papel determinante en las prácticas situadas de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, en la óptica de esta concepción de la escritura como herramienta de Incitación, influjo y seducción (E9:NB/O), es prudente reconocer que ese parentesco gremial de los docentes y su constante lucha por la cotidianidad de su profesión ha venido fortaleciéndose, en el plano concreto de los productos escritos, desde la aparición del Movimiento Pedagógico en la década de los ochentas en Colombia y su impacto como movimiento social de los maestros que, además de crear y fortalecer los vínculos entre los docentes, permitió la creación de diversos medios de publicación y difusión de las ideas de los maestros que, por su mismo efecto, logró promover prácticas de escritura y una preocupación por construir un pensamiento docente -en formas escritas- cuyas lecturas pudieran ser masificadas. De esta manera, esa escritura que incita e influye en el plano de lo político y lo ideológico sustenta una posición que determina que la escritura -en el horizonte de la profesión de los docentes- es una herramienta (un dispositivo) cuyas funciones y atribuciones se evidencian y concretan en el marco referencial de unas prácticas situadas en contextos diversos.

En el mismo horizonte de esa seducción, los docentes consideran la escritura como una herramienta para la generación de la credibilidad, para la generación de información a los estudiantes y para la generación de confianza en sí mismos (E5:NB/P), (E7:NS/O). En relación con la generación de la credibilidad, la escritura -en el marco de una cultura escrita que le atribuye al libro y a la alfabetización un poder capital- se convierte para los docentes en una práctica de profundo impacto simbólico en relación con el papel que este desarrolla en la sociedad, esto es, si el docente es aquel cuyo papel fundacional es alfabetizar y formar, la escritura (adaliid de un sujeto civilizado y cultivado) tendría que surgir como la cualidad -la herramienta- sine qua non es posible enseñar, alfabetizar y formar.

Tal credibilidad (un derecho para ser creído) construye una serie de imaginarios que no sólo relacionan a aquel que escribe con la potencia histórica y antropológica de la escritura, sino con otras prácticas limítrofes y

simultáneas que, en las propias dinámicas de producción de saberes en el mundo académico, terminan por fundirse y conformar, en este caso, una tríada de singular trascendencia en términos de la labor de los docentes: la escritura, la investigación y la intelectualidad. En este orden, para ser imaginado, creído y respetado en los ámbitos institucionales -al parecer- hay que escribir: esta confianza legitimada en prácticas de escritura se convierte, a la vez, en una peripecia para alcanzar una mayoría de edad, una condición profesional y personal, y una posición en una escala de producción de pensadores cuya herramienta de ascenso es, precisamente, la escritura.

En este mismo orden, además de convertirse en herramienta para que otros "crean" en el docente, la escritura también permite que el docente "crea en sí mismo", es decir, el gesto mismo de escribir (Flusser, 1995) y la experiencia sui generis de ser autor conforman un suceso de instalación de una subjetividad y una identidad docente demandada y deseada por una institucionalidad. En el plano del gesto de escribir, la propia teatralidad de aquel que escribe, de aquel que simula pensar en/por la escritura, determina una condición particular y digna en relación con otras prácticas (otros gestos) cuyo valor social supone efectos de carácter primitivo o meramente técnico: el gesto de pintar un auto, el de asear, el de lavar y engalanar los pies.

CONCLUSIONES

En esta línea, la *proxemia* del escritor -del docente que escribe- es *per se* un atributo que forja una identidad construida históricamente cuya arquitectura, textura, se produce a la manera de una impronta particular que el docente -como miembro de una colectividad y como persona- registra; además, tal *proxemia* es una imagen idílica y mítica que le permite construirse no sólo como un personaje gremial (amparado en la colectividad), sino como individuo -único, autónomo y creador:

Un sujeto que hace, que crea y que transforma (*Homo Faber*) como cualidad sustentada en dos de sus facultades -no innatas- más sorprendentes: la racionalidad y el lenguaje (*Homo Sapiens*). En este sentido, un sujeto que posee unos lenguajes y habita el mundo en clave de una racionalidad -en el caso del docente- se ve abocado a representar-se y sobrevivir en el marco de un campo de jerarquías sociales y culturales fundadas en la práctica de la escritura, *el Homo Academicus* (Bourdieu, 2008).

Igualmente, esa credibilidad ante sí y ante otros (académicos, profesionales) es también la credibilidad ante los estudiantes que -formados en el marco de una Galaxia Gutenberg (1972) y evaluados en torno a la calidad y pertinencia de lo que leen y escriben- determinan el rango y potencia cognitiva a partir de la consideración de ese otro- el docente- como autor. Así pues, en la perspectiva de algunos docentes, escribir genera credibilidad en los estudiantes y en sus colegas, ya que estos -en tensión permanente con los

imaginarios de la enseñanza- sitúan a ese docente que escribe en una posición *proxémicamente* digna que le proporciona un linaje que va más allá del propio: un deseo constante del docente por ser algo más de lo que por naturaleza se es (consejero, psicólogo, padre...).

De esta manera, el docente escribe y se muestra como autor para de-limitar y des-mitificar (se) en relación con su única herramienta "reconocida" de comunicación, la voz, pues esta, en relación con las dinámicas de producción y circulación del conocimiento, se vuelve exigua cuando no está soportada en una marca visible y legible de escritura: en la impresión y en la digitalización. De este modo, en los órdenes del mundo actual, el docente en pleno ejercicio y práctica discursiva -oral- es requerido a escribir, no como objetivo único de su propia condición profesional y natural de sus funciones, sino como meta última y obvia de los procesos de problematización, reflexión de los saberes y construcción de su propia identidad.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, mayo-agosto, vol. 26, número 073.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Taurus.

Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

Flusser, Vilem (1995). *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.

Grimberg, S. M. (2006). *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. *Revista Argentina de sociología, mayo-junio, vol. 4, número 006.* , 67-87.

Peña Borrero, L. (2007). *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*. Obtenida el 18 de Febrero de 2009 de www.oei.es/.../escritura_reivindicar_saber_maestro_borrero.pdf

Peña Borrero, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la Educacion Superior*. Obtenida el 20 de abril de 2009 de www.wattpad.com/146280-la-competencia-oral-y-escrita-en-la-educacion

Peña, J. (2001). *La escritura en la formación docente*. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Caracas: Universidad de los Andes

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Tardif, M. (1994). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

