

JOSÉ FRANCISCO SÁNCHEZ

¿COMO ENSEÑAR A ESCRIBIR UN ARTICULO?

Desde luego, el título —"¿Cómo enseñar a escribir un artículo?"— resulta verdaderamente pretencioso. Cabe responder a semejante pregunta con una respuesta tan sencilla como verdadera: de mil modos. Pero cabe también —y es lo que intentaré en este texto— referirse a los principales problemas que, hoy por hoy, pueden presentarse a la hora de intentar enseñar algo tan aparentemente sencillo como escribir una pieza periodística. Me referiré, particularmente, a los textos periodísticos no noticiosos, pero considero que buena parte de las observaciones que seguirán sirven también para la enseñanza de éstos.

Tres advertencias más:

—Siempre salvo indicación expresa en contra, me referiré a la enseñanza de redacción periodística a alumnos universitarios. Esto, en España, significa siempre una cierta lejanía de los estándares internacionales en cuanto a la relación número de alumnos por profesor —situada en torno a 115/1— y una serie de limitaciones incluso físicas que no se presentan en otro tipo de situaciones: entrenamiento de grupos de profesionales en su propio medio, por ejemplo.

—Ahorraré al máximo las consideraciones de carácter teórico y me ceñiré a experiencias prácticas y comprobadas.

—Formularé una serie de propuestas basadas en mi experiencia como profesor de redacción. Soy un apasionado de las tesis que defiendo y, por ello, corro el peligro de presentar con un entusiasmo desmedido algunos asuntos quizás obvios.

1. Dos claves para enseñar a escribir

Las dos ideas básicas que constituyen no sólo el punto de partida de este artículo, sino también toda su vertebradura son las siguientes:

1. Hay que abandonar los sistemas de enseñanza de la redacción periodística que parten sólo de la corrección final del texto. Es decir, una enseñanza de calidad implica la atención a todos los pasos del proceso de escritura y no sólo al producto final. Sólo así se logra que el estudiante comprenda, asimile y domine el proceso completo de creación y composición de textos periodísticos. De esta manera, se podrá conseguir que adquieran las claves para revisar su propio proceso y, como consecuencia, para mejorar por cuenta propia cuando ya no dispongan de un profesor.

2. Este modelo de enseñanza —en torno al cual parece existir un cierto acuerdo internacional entre los expertos— requiere a su vez un modelo peculiar de profesor, diferente del profesor de otras materias. En efecto, el estudiante no podrá ser ayudado eficazmente si percibe al profesor como un examinador o evaluador de sus textos.

Incidir en el proceso de escritura de una persona obliga a conocerle muy bien. Obliga especialmente a discernir sus principales virtudes como escritor, en las que deberá apoyarse, para potenciarlas y para corregir, a través de ellas, los defectos que el alumno deba eliminar. Resulta más fácil, por ejemplo, que un estudiante primerizo corrija sus faltas de ortografía si se le ayuda a descubrir y mejorar sus capacidades de narrador. Tomará, entonces, gusto por el arte de contar historias, y la corrección ortográfica se producirá casi automáticamente, en la medida en que se esfuerce por leer más, por consultar los diccionarios, etc.

Pero resulta difícil llegar a tal grado de conocimiento y cercanía del estudiante desde la figura clásica del profesor examinador. Ante un profesor de estas características, el alumno se retrae, no arriesga, teme sobre todo el fallo y se limita a cumplir los estándares mínimos sin intentar ir un poco más allá cada día.

Otra razón importante aconseja el modelo de profesor cercano: la certeza de que, cuando un estudiante le entrega un texto, también le entrega parte de su intimidad. Y ya no digamos si esa entrega de textos tiene un carácter habitual a lo largo de todo un curso. Esa entrega de la intimidad supone, si se ha de aprovechar en el proceso educativo, una confianza muy fuerte en el profesor, no sólo como experto en la materia, sino como amigo.

Todos estos motivos terminan por configurar un tipo de profesor más cercano a la figura del entrenador, que no se interesa tanto en juzgar a sus jugadores, sino en que mejoren y ganen. O mejor aún, aunque más arduo, el profesor equivaldría a ese amigo que todos o muchos tenemos o teníamos al que confiamos nuestros textos antes de darlos a la luz.

2. Algunas sugerencias prácticas

De estos dos primeros puntos básicos —enseñanza a partir del proceso de redacción y no del texto-producto— y reconsideración de la figura del profesor, se deducen muchas sugerencias prácticas. Algunas de ellas son las siguientes:

2.1. Integración de las fases de ideación, investigación y redacción:

Cualquier texto periodístico se apoya en tres soportes básicos: una buena idea, una buena investigación y/o documentación y una buena redacción. Un artículo muy bien escrito y documentado sobre una idea poco o nada interesante es un mal artículo. Por otro lado, una buena idea bien documentada o investigada puede frustrarse por culpa de una redacción incorrecta, poco imaginativa o mal adaptada a la audiencia del medio. Y otro tanto ocurre con una buena idea brillantemente expresada pero carente de rigor por falta de documentación o de investigación.

La enseñanza de la redacción de artículos periodísticos debe incluir, por lo tanto, los tres aspectos: habrá que enseñar cómo tener ideas —por decirlo de un modo sencillo— o cómo descubrir las que ya están ahí (el famoso aforismo de aprender a descubrir la persona que está detrás de la historia y la historia que está detrás de la persona), como documentarlas y como disponerlas finalmente en un texto. Se trata, en el fondo, de rescatar los tres pasos que ya señalaba la retórica clásica, adaptándolos a las necesidades específicas del periodismo.

Con frecuencia se atribuye a asignaturas diferentes la enseñanza de cada uno de esos tres pasos. No es un error que en la materia denominada "Documentación" o en "Periodismo de investigación", por ejemplo, se profundice especialmente en algunos de esos puntos. Pero, desde luego, sí resulta equivocado pensar que "Redacción Periodística" debe ocuparse sólo del tercero.

De todos modos, también este tercer momento, la composición del texto, constituye un proceso y debe ser enseñado como tal. A tal fin se orientan otras propuestas dirigidas específicamente a incidir en las estrategias de composición.

2.2. Conviene desarrollar en los alumnos, desde el principio, el sentido de la audiencia.

En el aula suele ocurrir lo mismo que en muchas redacciones: los alumnos tienden a escribir para su profesor, como los redactores tienden a escribir para el jefe de sección o para el redactor jefe. Existe una diferencia, sin embargo: los redactores saben que quien deba supervisar su texto tiene gustos y modos de trabajar bien concretos, pero —al menos de ordinario— esas preferencias incluyen un cierto sentido de la audiencia de su medio. En las aulas, sin embargo, el riesgo se presenta de un modo distinto: el alumno entiende el texto como una conversación con su profesor y no cómo un diálogo con una audiencia más general. Como consecuencia, parte de presupuestos que a un lector común le resultan ajenos.

Esto aparte, conviene que el alumno aprenda a trabajar con audiencias invocadas, a partir de supuestos prácticos bien definidos. En otro caso, dispondrá de un sólo registro. Para ello resulta imprescindible, además, que el profesor no se inmiscuya nunca en las actitudes ideológicas que el alumno exprese en sus escritos, pues en ese caso escribirá para una audiencia más o menos amplia, pero siempre caracterizada ideológicamente por los puntos de vista del profesor. Más en general, si el profesor es percibido como un evaluador, los horizontes de audiencia del alumno se estrechan mucho más que si es percibido como un entrenador o un amigo.

2.3. Las prácticas de redacción periodística deben diferenciarse de los meros ejercicios de estilo: el qué se dice importa mucho. La finalidad primordial de los textos periodísticos es exterior, es decir, no se agota en una mera perfección interna —de carácter estético, por ejemplo—, sino que supone la transmisión de un saber acerca de la realidad. Por eso conviene que los estudiantes no escriban sobre el vacío o sobre temas más o menos libres. Conviene mucho, por el contrario, que el asunto sobre el que escriban pueda ser valorado por el profesor en cuanto a su oportunidad, interés o actualidad o en cuanto al rigor con que se ha tratado. E incluso, donde sea posible, lograr un acuerdo con profesores especializados en el tópico de ese ejercicio concreto y llevar a cabo una doble corrección. La escritura sobre el vacío, en todo caso, puede resultar un buen ejercicio estilístico, un modo de "hacer dedos" como dicen algunos escritores, pero si sólo se practica de este modo se corre el riesgo de formar manieristas irresponsables.

Cuando un profesor tiene muchos alumnos o le resulta imposible llegar a acuerdos de doble corrección con profesores de otras materias, siempre puede acudir a diversas fórmulas de laboratorio que, al menos, palién el problema: por ejemplo, encargando paráfrasis de historias de ficción, facilitando una documentación mínima accesible para todos, etc.

Esto también garantiza, no hace falta decirlo, la posibilidad de que el profesor siga con mayor detalle el proceso completo de la elaboración del texto.

3. El profesor, como consecuencia de lo dicho hasta aquí, no debe intervenir sólo al final del proceso.

Es decir, no basta con que analice y corrija el texto producto de todo ese proceso, sino que debe acudir en ayuda del estudiante en todas las fases posibles. Al menos parece imprescindible y factible que el profesor hable con el alumno antes de que éste empiece a redactar, para hacerse cargo de si ha sabido cumplir adecuadamente las etapas previas del proceso. Una conversación de dos o tres minutos puede bastar, si se apoya en dos o tres preguntas básicas: "¿Qué vas a decir?" —"¿qué tienes?" es la mejor pregunta en el caso de los textos noticiosos— y "¿Cómo lo planteas?" (1).

A partir de la respuesta a una de esas preguntas o a las dos, cabe sugerir revisiones, replanteamientos, otros puntos de vista que deberían ser tomados en cuenta, preguntar acerca de la audiencia invocada, etc. Con frecuencia, el alumno no es capaz de resumir en unas pocas palabras el sentido del escrito que proyecta. Conviene ayudarles en este punto, para que definan con claridad su tema y el enfoque de ese tema, pues la claridad del texto y su eficacia dependerá, en muy buena medida, de estos dos puntos. Este es también el momento en el que el profesor puede sanar el llamado "terror a la página en blanco", sugiriendo algunos procedimientos prácticos que sirvan al alumno para superarlo en adelante. Todavía recuerdo —y practico a veces— un consejo que alguien me dió sobre este punto: "empieza a escribir sobre cualquier cosa, y poco a poco, métete en el tema del texto; luego borras las bobadas escritas al comienzo, lo arreglas un poco y ya está: ya no hay terror a la página en blanco".

Mientras los alumnos escriben en el ordenador, el profesor puede adoptar una actitud pasiva —leer el periódico o corregir ejercicios anteriores—, pero en ese caso, su presencia en la sala sería innecesaria. Si se ha ganado la confianza de sus alumnos, puede leer su pantalla mientras escriben y formular preguntas —por ejemplo, ¿piensas que con ese comienzo atraerás al tipo de lector que buscas?—, observaciones —"ese párrafo está muy bien, pero si le quitas diez palabras innecesarias, quedará mucho más terso y claro", etc. Tal actitud redundante en una mayor confianza del alumno con el profesor que sólo quiere ayudar —puesto que en esa fase no corrige— y, muy pronto, son los propios alumnos quienes acuden a él para resolver sus dudas —incluso ortográficas— o sus atascos.

Al mismo tiempo, el profesor estará actuando sobre el proceso de composición en caliente, en el mismo momento en que se produce y, por lo tanto, cuando su ayuda resulta más eficaz. En los comentarios escritos al ejercicio, el profesor podrá indicar que faltan las transiciones entre varias ideas, pero en el momento de la escritura puede dar pistas para resolver el problema e incluso discutir con el alumno las soluciones preferibles.

También es éste el mejor momento para ayudarles en el desarrollo de los artículos y en la confección de los posibles cierres de la pieza. En los últimos cuatro años he explicado la asignatura titulada —muy a mi pesar— "Géneros periodísticos de opinión" en el último curso de Licenciatura, después de que esos estudiantes fueran convenientemente adiestrados en la redacción de los llamados géneros informativos. Asimismo, he tenido ocasión de dirigir varios cursos destinados a mejorar la calidad de las redacciones de algunos periódicos. En ambos casos he comprobado un fenómeno recurrente: los alumnos de periodismo y los periodistas saben escribir maravillosos comienzos, pero luego los textos se les desparraman

(1) En general, no soy demasiado partidario del uso de la palabra "usted". Pero, por diversas razones, me parece muy conveniente mantener este trato entre profesores y alumnos. Las clases prácticas de redacción constituyen, a mi juicio, la única excepción a esta regla académica, precisamente porque la autoridad del profesor se apoya más en la cercanía al alumno que en el distanciamiento que impone el uso del "usted".

como el agua entre las manos, pierden intensidad, tersura e interés hasta que, simplemente, se detienen. No se acaban o se cierran, sólo paran, como el corredor sin fuerzas que se derrumba antes de haber llegado a la meta, porque no puede dar un paso más,

Suelo atribuir este fenómeno a la insistencia excesiva —y a veces obsesiva— en la adecuación de los textos noticiosos al formato clásico denominado pirámide invertida que concentra en el comienzo toda la tensión de la pieza. No sé si tal estimación, además de muy probable, será exacta, pero permanece indiscutible el motivo de tal conjetura.

En cualquier caso, lo grave de esta situación radica en que los estudiantes de periodismo no dan la importancia necesaria al desarrollo del texto y a su final. Como consecuencia, les resulta difícil mantener, no ya la atención del lector hasta el final, sino la misma unidad del discurso.

De ahí, insisto, la decisiva importancia de que el profesor intervenga en todas las etapas posibles del proceso de creación y composición del texto. Pero aún quedan dos últimos puntos no menos decisivos: el comentario del ejercicio y su evaluación.

4. El comentario del ejercicio

El texto final, a pesar de las intervenciones previas ya indicadas, debe ser comentado por el profesor, también por escrito. He dicho 'comentado' y no 'corregido', porque precisamente en esto difieren el modo de proceder del profesor clásico, que trabaja exclusivamente sobre el texto-producto y el del profesor-entrenador que prefiere actuar sobre los procesos de creación y composición.

Comentar es más que corregir. Por supuesto, habrá que corregir lo errado, pero no sólo eso. El profesor no puede convertirse en un arreglador de textos y, menos aún, en un identificador de errores. Esto, a mi entender significa:

1.º Que debe comentar la pieza periodística en conjunto y no sólo en función de tramos —palabras, frases o párrafos aislados—, sino como una unidad de sentido.

2.º Que debe explicar por qué está mal lo que está mal —sin limitarse a señalarlo— y por qué está bien lo que está bien. Se aprende tanto de lo uno como de lo otro: con frecuencia, más de lo segundo que de lo primero y, además, resulta alentador y positivo: demuestra de un modo práctico que no quiere fijarse sólo en lo negativo. Esto —fijarse sólo en lo negativo— resulta, por otra parte, más fácil y menos trabajoso, pero también menos eficaz.

En cualquier caso, no basta con que el profesor señale los errores —aunque incluso los arregle— y califique.

Se puede argüir que, si esta debe ser la condición del profesor de redacción periodística, mejor será buscarse otra ocupación menos onerosa, puesto que comentar de esta manera todos los textos de quizá muchos

alumnos supone un trabajo inabarcable. No necesariamente, si a su vez se cumplen otras condiciones:

—Establecer un lenguaje de diálogo con los alumnos muy preciso y claro. De este modo, en pocas palabras se puede explicar mucho. Es una experiencia internacional que, para muchos alumnos de redacción, las anotaciones del profesor constituyen poco menos que un enigma indecifrado, o, cuando menos, resultaban ambiguas o poco claras: "¿Qué querrá decirme con ésto?" se preguntan muchos, sobre todo ante comentarios formulados como preguntas y que ellos entienden como modos suaves de ordenar algo. Así, el comentario: "¿Podrías encontrar un verbo más preciso?" se traduce por "¿Cambia este verbo!" El único modo de solucionar este problema radica en que el profesor sepa explicar con claridad qué criterios utiliza en sus comentarios y cómo deben interpretarse —puesto que todos tendemos a crear una jerga de corrección propia—, de modo que se cree así un contexto de diálogo plenamente compartido.

—No pretender explicar absolutamente todo: tal modo de proceder agobiaría al alumno y le sumiría en la perplejidad o en la confusión. Basta con explicar más detalladamente uno, dos o, a lo sumo, tres puntos que se consideran claves para ese alumno concreto y en ese ejercicio también concreto.

—Para explicar con eficacia determinados asuntos, podría ser necesario a menudo escribir casi tantas palabras como las redactadas por el alumno, y aun así no se asegura que el comentario se entienda del todo. En esos casos, resulta muy útil remitirse a una conversación posterior. Una nota del tipo "hablamos" o "te explico de palabra, si quieres", resulta más eficaz y ahorra tiempo, en primer lugar, y permite, además, que el profesor se dedique más a los que más lo necesitan, puesto que, de ordinario, suelen acudir a hablar con el profesor sobre sus textos ya comentados quienes menos problemas tienen.

Así planteado, el comentario de ejercicios prácticos de extensión media —en torno a las seiscientas palabras— ocupa al profesor algo experimentado poco más de cuatro o cinco minutos.

Los comentarios del profesor deben reunir, a mi juicio, algunas otras condiciones especiales:

—Puntualidad: conviene devolver el ejercicio comentado cuanto antes. Antes, en todo caso, de que el alumno afronte la siguiente práctica, de modo que pueda beneficiarse de lo aprendido y evite errores ya identificados. Esto, además de una muestra de delicadeza con el alumno, ahorra trabajo al profesor en el comentario del siguiente texto.

—Deben ser alentadores: en ocasiones, puede resultar difícil encontrar algo digno de elogio en un texto, pero conviene incluir siempre entre los comentarios finales alguno positivo. Con todo, parece aconsejable una cierta moderación en los elogios, sobre todo si son demasiado generales o si se prodigan en exceso. En otro caso, el alumno terminará por no valorarlos. El primer curso que impartí enseñanzas de este tipo anoté en el ejercicio de un chico: "¡Escribes de pegada!". La verdad es que le llenó

de ilusión aquel comentario, pero no le duró mucho la alegría: a la semana siguiente encontró un comentario muy parecido en el texto de un condiscípulo.

—Los toques de humor en los comentarios ayudan mucho: no sólo porque el alumno se divierte, sino porque recuerda mejor el comentario. Sin embargo, la ironía suele herir más que ayudar.

—Un detalle aparentemente tonto: los alumnos aprenden a odiar el lápiz rojo desde la infancia: es el color de sus fracasos y lo identifican con el concepto de profesor-examinador. Por eso, si uno pretende desmarcarse de esa figura, hará bien en redactar sus comentarios en tinta azul o negra, incluso con lápiz.

5. Métodos de evaluación

Un último punto clave para aunar los dos conceptos de partida en ese trabajo —énfasis en el proceso de redacción y replanteamiento de la figura del profesor— lo constituye el método de evaluación. Lo ideal, obviamente, sería que no fuese necesaria una calificación final. Pero tal ideal ni lo admite el sistema educativo ni, en el fondo, lo admiten los propios alumnos, porque quieren ver reflejado materialmente su progreso en una calificación concreta.

Hay que calificar, pues, pero esto dificulta que el profesor no sea percibido básicamente como un examinador a lo largo del proceso de enseñanza y oscurece un tanto el valor de los comentarios. Así, por ejemplo, un alumno brillante puede obtener una magnífica calificación y, en el mismo ejercicio, un buen puñado de comentarios, que no valorará demasiado porque, al fin y al cabo, ha obtenido una buena nota sin haberlos tenido en cuenta. A lo sumo, les otorgará el valor de algo opcional: "el profesor lo hubiera escrito así", viene a decirse. Otros —fruto del modo de hacer escolar— tienden a establecer proporciones entre los comentarios y la calificación: cuantos más comentarios reciba un texto, peor nota y el revés. Los que así piensan tienden a enfadarse si alguno de los comentarios se refiere a un asunto que no es incorrecto, pero sí susceptible de mejora. No valoran esa posibilidad de mejorar, porque estiman que se les ha privado de una mejor calificación injustamente, que el profesor se dejó guiar exclusivamente por sus preferencias estilísticas o de cualquier otro tipo.

Una posible solución a este problema se basa en las siguientes medidas:

1. No calificar los ejercicios de la primera mitad del curso. De este modo los estudiantes se acostumbran a orientarse sólo por los comentarios que reciben del profesor en el aula y en sus textos.

Con esta medida, además, se favorece que la calificación final sea más justa y premie el esfuerzo de cada uno. Como es lógico, los primeros ejercicios del curso suelen ser mucho más pobres que los últimos.

2. Explicar a los alumnos que los criterios de calificación no se basan en el número de errores, sino en si el texto es o no publicable —aprobado/suspense— y, en caso positivo, alcanzará una nota tanto más alta cuanto menos trabajo de edición necesite. De este modo, saben que no se les quitarán veinticinco décimas por una tilde olvidada o tres puntos por una falta de ortografía inusual en sus escritos: saben que la calificación depende de otros baremos.

3. Semejante modo de evaluar permite, por otra parte, un uso estratégico de las calificaciones para motivar al estudiante. Es común experiencia que las calificaciones pueden generar ilusión o desencanto por la asignatura. En este caso, cuando las calificaciones son tan frecuentes, el riesgo de desencanto es todavía mayor. Si un alumno recibe de modo habitual un cinco o un cuatro en sus ejercicios, fácilmente pensará que el profesor no valora sus progresos o, más raramente, que nunca escribirá según unos estándares de calidad mínimamente aceptables. De ahí que el profesor deba conocer a cada estudiante y contribuir también con las calificaciones —salvaguardando siempre la justicia— a su mejora. Ayudan mucho los comentarios alentadores a pie de página; pero no tanto como un siete, cuando se ha acumulado una ristra de cincos o de cuatros. A poco que se pueda, hay que calificar alto. Pero también se puede aplicar al revés: un alumno que recibe habitualmente ochos o nueves termina por acostumbrarse y piensa que el profesor ya le ha etiquetado positivamente. Por eso, en cuanto se descuide un poco, convendrá rebajar esas calificaciones.

Todos estos medios resultan eficaces en la medida en que se apoyan en una gran inversión de tiempo y en la continua investigación y reflexión, no sólo sobre los contenidos teóricos y prácticos, sino también sobre las mismas técnicas pedagógicas. Pero la mayor dedicación se destina al conocimiento personal de cada alumno. Este trato, además de posibilitar un ambiente de entusiasmo por lo que se aprende, proporciona al profesor el necesario "feedback": en qué puntos debe insistir o dónde vale la pena rectificar. Asimismo, al sentirse personalmente atendidos —y llamados por sus nombres—, los estudiantes saben que el profesor está empeñado en su mejora. Y de hecho, sólo así el profesor podrá valorar lo imprescindible: hasta qué punto ha mejorado cada uno desde el principio de curso. Puesto que no parten de condiciones idénticas, no sería justo calificarles de modo indiscriminado. Lo importante, a mi juicio, no es calificarles, sino valorar si han aprendido o no, y proporcionarles las claves precisas para que puedan seguir perfeccionando sus destrezas por sí mismos.

Por último, esta relación personal constituye el único modo eficaz para hacerles comprender que el periodismo —escribir, en general— no se reduce a una técnica, sino que es "un ethos, un comportamiento ético, un hábito ético", como señalana Roland Barthes en *El grado cero de la escritura*; porque, con palabras de C.S. Lewis, "en el fondo, cada ideal estilístico dicta no sólo como se debieran decir las cosas, sino qué género de cosas se pueden decir".