

La enseñanza de la escritura en la formación docente: Dilemas y propuestas

Teaching writing in teacher training: Dilemmas and proposals

Jorge Santana*

Fecha de recepción: 08 de octubre de 2025
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2025

RESUMEN

Nunca se había escrito tanto ni tan mal en México. La escritura, gesto milenario que define el pensamiento, se ha convertido en trámite escolar y administrativo. Este artículo traza una genealogía de esa declinación: desde los ecos de la imposición colonial del alfabeto como herramienta de dominio, pasando por el normalismo mexicano que hizo del maestro guardián de la letra, hasta la era digital donde la inteligencia artificial generativa amenaza con sustituir el acto de pensar por escrito. El diagnóstico revela un patrón obstinado: en México se enseña a escribir para cumplir, no para comprender. Frente a ese vacío, se propone un método probado en décadas de talleres y seminarios: siete niveles de textualidad que van de la desinhibición a la proyección pública, diseñados para devolver a la escritura su función de laboratorio del pensamiento. El artículo sostiene que formar docentes sin enseñarles a escribir es condenar la educación a la repetición. Y advierte que cuando las máquinas escriben, el criterio humano se vuelve aún más necesario. Escribir bien, hoy, es condición de libertad.

ABSTRACT

Never before has so much been written, nor so badly, in Mexico. Writing, an age-old gesture that shapes thought, has been reduced to a mere school and bureaucratic procedure. This article traces a genealogy of this decline: from the echoes of the colonial imposition of the alphabet as an instrument of domination, through the Mexican normalist tradition that turned the teacher into a guardian of the written word, to the digital era in which generative artificial intelligence threatens to replace the act of thinking in writing. The diagnosis reveals a stubborn pattern: in Mexico, writing is taught in order to comply, not to understand. In the face of this void, the article proposes a method tested over decades of workshops and seminars: seven levels of textuality, ranging from disinhibition to public projection, designed to restore writing's function as a laboratory for thought. It argues that training teachers without teaching them to write is to condemn education to repetition, and warns that when machines write, human judgment becomes even more necessary. Writing well, today, is a condition for freedom.

Palabras clave:

Redacción, Formación de docentes, Enseñanza superior, Tecnología educacional, Inteligencia artificial.

Keywords:

Writing (composition), Teacher education, Higher education, Educational technology, Artificial intelligence.

* Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Ciudad de México.

Trazos pendientes en la formación docente

Nunca en la historia de México se había escrito tanto y tan mal al mismo tiempo. La abundancia de palabras y mensajes no garantiza la claridad de ideas. La ilusión de inmediatez y el exceso de conectividad fragmentan la atención, y la escritura se vuelve trámite más que pensamiento.

En las escuelas mexicanas se aprende a escribir para cumplir tareas, no para pensar con las palabras. Se enseña a escribir como se archiva: para dejar constancia. Esa costumbre, tan arraigada que pasa inadvertida, explica por qué generaciones enteras llegan a universidades y normales dominando rutinas de entrega sin convertir la escritura en instrumento de conocimiento, expresión y creatividad. Con el tiempo, escribir dejó de ser un gesto intelectual para convertirse en un requisito. ¿Cuándo se volvió la escritura un trámite y dejó de ser un modo de entendernos?

Sin embargo, no siempre fue así. Durante buena parte del siglo XX, la alfabetización mexicana no produjo solo lectores funcionales. Los censos muestran que hacia 1940 más de la mitad de la población urbana sabía leer y escribir (INEGI, 2010) y, aunque el acceso a la educación superior era restringido, se esperaba de médicos, abogados, maestros y políticos el dominio de la escritura manuscrita, la ortografía y la redacción. Cartas conservadas en archivos familiares e históricos, firmadas por médicos rurales, maestros de provincia y abogados locales, evidencian un uso fluido y correcto de la escritura por personas ajenas a la literatura o al periodismo e, incluso, a la enseñanza. Muchos eran capaces de sostener por escrito lo que hoy llamaríamos discurso, sin fórmulas acartonadas ni tecnicismos prescindibles. (Seminario de Historia de la Educación en México, 1988).

Detrás de esa destreza silenciosa había una historia de rigor. El refrán “la letra con sangre entra”, registrado por Gonzalo Correas en 1627, condensa la pedagogía del dolor que durante siglos rigió la enseñanza en el mundo hispano y novohispano. La férula, la vara y la palmeta no solo corrigieron cuerpos: grabaron la idea de que saber implicaba padecer. Aprender a escribir era dejar marca; el cuerpo se volvía el primer soporte de la disciplina, donde la obediencia se imponía antes que la comprensión. Aquella cultura de la dureza no engendró pensamiento libre, pero legó una noción de esfuerzo sostenido. Con el tiempo, el castigo físico cedió ante un dolor más sutil: la fatiga de concentrarse y sostener la entrega en medio de la distracción.



Ese umbral básico de cultura escrita se diluyó luego con el crecimiento acelerado de la matrícula escolar, las migraciones internas y la precariedad de la enseñanza. El florecimiento de la letra no garantizó el arraigo del pensamiento. La expansión demográfica y la prisa escolar desdibujaron la disciplina silenciosa que había sostenido esa cultura de la escritura.

Mientras la escritura académica perdía atención sistemática, otras escrituras escolares también se apagaban. La enseñanza musical basada en notación pautada, salvo en contadas academias o bandas comunitarias de Oaxaca, quedó reducida a ritual. De modo paralelo desaparecieron talleres como taquimecanografía o caligrafía, que fortalecían destreza, concentración y la conexión entre pensamiento, ritmo y lenguaje. No eran simples actividades complementarias: su abandono anuncia una erosión más profunda de las facultades expresivas que la escuela alguna vez cultivó.

Ante la ausencia de un método sostenido, quienes buscan escribir con mayor pericia han recurrido a soluciones fragmentarias. Pero estudiar Lengua y Literatura suele formar más críticos, más profesores del ramo y más historiadores que escritores. Quienes desean narrar, ensayar o hacer poesía dependen casi siempre de espacios extracurriculares desiguales: talleres públicos, clubes de escritura, programas culturales, cursos privados. Es una oferta parcial que revela una paradoja: muchas personas desean escribir y casi no hay rutas institucionales para aprender a hacerlo. Si para quienes aspiran a la literatura el camino ya es estrecho, para los futuros profesionistas que necesitan escribir bien en su campo resulta todavía más incierto.

En muchos planes de estudio, la asignatura genérica de Redacción funciona como remedio tardío. Intenta resolver en un semestre déficits acumulados durante años y se concentra en normas y puntuación sin articular la escritura con los contenidos disciplinares. Busca reparar en dieciséis semanas lo que se erosionó en una década.

Las escuelas normales no han sido la excepción. Desde 1984 la formación docente se elevó al nivel de licenciatura y requirió bachillerato para el ingreso (SEP, 1984), pero el cambio de rango académico no vino acompañado de un trayecto gradual que potenciara la escritura. En cambio, predominaron materias sueltas centradas en la corrección formal. Más recientemente, el Acuerdo 16/08/22 organizó los planes de estudio en cinco trayectos; uno de ellos, Lenguas, Lenguajes y Tecnologías Digitales, atiende la



competencia comunicativa (SEP, 2022). Es un avance parcial que desoye diagnósticos oficiales previos, donde se insistía en volver transversal el trabajo con el lenguaje y no confinarlo a unas cuantas asignaturas (SEP, 2019). Esa recomendación aún no se traduce en acciones curriculares concretas.

Los resultados lo muestran con crudeza. En la educación secundaria mexicana, casi tres cuartas partes del alumnado de tercer grado obtuvieron niveles básico o insuficiente en Lenguaje y Comunicación. En la educación media superior, dos tercios se ubicaron en los niveles más bajos y solo uno de cada diez alcanzó el nivel más alto (INEE, 2017). No son datos aislados, sino la expresión de una tendencia persistente que confirma que en la escuela se enseña a responder exámenes más que a pensar por escrito. Así, la escritura queda reducida a un indicador de desempeño y pierde su función como método de conocimiento.

El Módulo sobre Lectura 2023 del INEGI informó que 68.5 % de la población adulta declaró haber leído algún texto de carácter formal en el último año (INEGI, 2023). A primera vista, el dato parece alentador, pero los promedios esconden un espejismo estadístico: quienes leen mucho compensan a la mayoría que casi no lo hace. Si una persona lee cien libros y otra ninguno, el promedio dirá que ambas leen cincuenta. Esa aritmética complaciente maquilla la desigualdad. En realidad, somos un país con escasos lectores frecuentes y una gran mayoría que casi no lee ni escribe de manera sostenida.

La escritura mejora cuando se lee para escribir y se escribe para leer. Sin embargo, en la práctica ambos procesos avanzan por carriles separados. Diagnósticos y campañas rara vez los cruzan. Mientras se sigan abordando lectura y escritura como ejercicios aislados, ninguna estrategia logrará que la escritura se convierta en un hábito intelectual. Lectoescritura no es suma de habilidades, sino un solo acto. Y separarlas equivale a pedirle a un río que avance sin cauce.

Para que la escritura funcione como verdadera herramienta expresiva se requiere algo más que añadir materias o diluirla en campos amplios. El desafío es articular procesos sostenidos, donde leer y escribir se acompañen mutuamente. La escritura no puede seguir tratándose como trámite ni como simple rendición de cuentas. Es el modo más eficaz de pensar en comunidad y de ordenar las ideas frente a los demás. ¿Puede enseñarse a enseñar sin enseñar a escribir?



Escribir para comprender libera a la docencia de la repetición; la vuelve curiosa, interrogativa y compartida.

Para entender cómo llegamos a este empobrecimiento del lenguaje, el diagnóstico actual no basta. Es preciso volver la mirada a su historia y a las formas de poder que la escritura ha ejercido en México.

La potestad de la escritura: Tres momentos históricos y su impronta en México

Para entender el lugar que la escritura ocupa hoy en la enseñanza profesional conviene recorrer tres momentos: la imposición colonial que convirtió el alfabeto en una herramienta de dominio, el siglo XX que hizo del lenguaje un objeto central de reflexión y la era digital que volvió la escritura infraestructura total de la vida contemporánea.

Desde su origen, la palabra escrita no fue solo un medio de comunicación, sino una forma de poder. Lévi-Strauss (1955/1973) narra cómo un jefe nambikwara en Brasil fingía leer una lista para sostener su autoridad: la escritura inspiraba obediencia incluso donde nadie sabía leer. En África occidental, un mensajero sorprendido al descubrir que una carta revelaba su robo culpó al papel como si tuviera voz. En ambos episodios, la escritura aparece como emblema de vigilancia y dominio: un poder que antecede a su función intelectual. Ese poder, llegado con el alfabeto europeo, transformó los modos de registro y enseñanza en América y creó una nueva jerarquía del saber en los espacios colonizados.

La escritura no nació pobre en México, nació diversa. Antes de la conquista, los pueblos mesoamericanos urdieron sistemas complejos de registro: códices pictográficos, glifos, anales calendáricos, genealogías, inventarios. Su transmisión era restringida; se enseñaba en calmécac y centros sacerdotales, donde servía a la élite política, religiosa y tributaria. La irrupción del alfabeto latino, con su potencia administrativa, no prolongó aquella memoria, la fracturó y la subordinó. El país que somos procede de esa fractura: del encuentro desigual entre los pueblos originarios y el poder hispano, de un mestizaje que heredó las dos heridas.

Aunque nos afirmamos y escribimos en castellano y llevamos nombres y apellidos de origen hispánico, solemos reconocernos más en los pueblos originarios. Esa doble raíz comparte tierra



y cultura híbrida, donde costumbres, gastronomía y paisaje enmarcaron choque y mezcla. En ese cruce, Antonio de Nebrija dejó dicho al presentar a Isabel la Católica su *Gramática*: “siempre la lengua fue compañera del imperio” (Nebrija, 1492/1980). En la Nueva España esa compañía significó que la letra se enseñara como gestión y control, para firmar, copiar y certificar más que como laboratorio de pensamiento. El alfabeto entró como herramienta de gobierno, instrumento de registro más que de indagación, y eso marcó nuestra relación futura con la escritura. Todavía hoy, hablar de corrección escrita en nuestro idioma supone el cotejo con la Real Academia Española, modelo de autoridad centralizada poco frecuente en otras lenguas, donde la partícula Real en su nombre no es adorno o casualidad, y sí más bien epítome de realeza, es decir, de monarquía y poder.

La Conquista no extinguió de inmediato la tradición escrita indígena, pero la relegó. Códices y lengua náhuatl quedaron subordinados al alfabeto latino y al castellano impuestos por la evangelización y la administración colonial. Vale la pena recordar que todo alfabeto es, al menos, una entidad doble: instrumento de comunicación y, a un tiempo, desarrollo tecnológico, cercano al mundo del dominio, como las armas y los artefactos. La labor lingüística del siglo XX dejó clara la ambivalencia de todas las palabras según su contexto, y así como una red, en su sentido positivo, es capaz de unirnos, a menudo olvidamos que su propósito original es el de apresar. Así, la escritura quedó marcada por una paradoja: ser obligatoria y, a la vez, ajena en su raíz. Se enseñó a firmar, copiar y certificar, pero casi nunca a escribir para indagar. La imprenta novohispana multiplicó catecismos y edictos: la letra circuló sobre todo como instrucción. Esto no implica rechazo del alfabeto que hoy es también nuestro, sino conciencia histórica de algo que entró primero como control.

Con la independencia se quiso reparar el rezago mediante la escuela pública, la castellanización y la prensa, aunque el latín siguió pesando en colegios y seminarios y el castellano tardó en cuajar como lengua de pensamiento escrito. Un símbolo de esa inercia es Rafael Landívar, quien cantó su *Rusticatio Mexicana*, conocida después como *Por los campos de México*, todavía en hexámetros latinos en 1782. Hecho que prueba que la sensibilidad americana buscaba su forma en la lengua de Roma mientras la prosa moderna en castellano maduraba muy lenta y tardíamente. ¿Qué nos dice esa escena? Que la escritura circuló, sí, pero no como práctica ciudadana de conocimiento.



El siglo XIX, más liberal, quiso corregir el rezago, pero lo hizo mediante homogeneización. Se castigó la lengua indígena en la escuela y se asoció la escritura culta con la castellanización. En el periodo posrevolucionario, la escuela reforzó el desplazamiento de las lenguas indígenas y favoreció el castellano como lengua única de instrucción. La alfabetización vasconcelista de los años veinte y treinta, aunque monumental en cobertura, privilegió el número de alfabetizados por encima de la creación de una cultura escrita viva, sin contar todo lo que ello afectó la gradual desaparición de las lenguas nativas, mismas que, aun con decenas de iniciativas de conservación, se pierden irremediablemente en el pozo de la historia por un dominio cultural fáctico.

En la cultura europea moderna, la primacía de la escritura estuvo en el origen del modelo escolar que luego adoptó México. Desde Comenio y la Ilustración, enseñar a escribir equivalía a formar la razón: la letra se convirtió en instrumento civilizador por excelencia, medio de acceso al pensamiento y a la ciudadanía. En el siglo XIX, con las escuelas normales francesas y alemanas, esa idea se institucionalizó. La escritura pasó a ocupar el centro de la disciplina, la moral y la homogeneización lingüística. El maestro debía enseñar a leer y redactar, pero sobre todo a ordenar el mundo por escrito.

Cuando ese modelo llegó a México, primero con las reformas liberales y luego con el proyecto positivista de Gabino Barreda y la fundación de la Escuela Normal de Profesores en 1887, la escritura se volvió núcleo del oficio docente: registrar, examinar, copiar, evaluar, dictar, todo era escribir (Tanck de Estrada, 2010; Arnaut, 1998). El normalismo mexicano heredó la convicción de que la letra produce conocimiento, autoridad y orden. Durante el siglo XX esa idea se consolidó en una pedagogía que hizo del maestro el guardián de la palabra escrita, símbolo de la razón y de la nación. El normalismo llevó a su forma institucional la vieja creencia occidental en la escritura como garante de verdad y de poder: la letra como cuerpo visible de la educación y del Estado.

¿Por qué, entonces, se deterioró la enseñanza de la escritura mientras México crecía en infraestructura, urbanización y acceso a la educación básica? La masificación escolar privilegió la cobertura sobre la calidad. El normalismo, antes élite letrada, se volvió ejército educativo; la escritura, antes reflexión, evidencia. El colapso fue gradual: expansión acelerada de la matrícula sin suficiente formación docente, estandarización de métodos que sustituyeron criterio por protocolo y burocratización del oficio



que convirtió la escritura en trámite administrativo más que en práctica intelectual. Esta lógica se potenció en los noventa con la llegada masiva de los procesadores de texto y la cultura de copiar y pegar que despersonalizó aún más el acto de escribir. El país modernizó escuelas y edificios, pero llegó al siglo XXI con una escritura vaciada de potencia cognitiva.

Hacia mediados del siglo XX emergió otra sensibilidad intelectual: el lenguaje comenzó a regir las formas de conocer y representar el mundo. En la segunda mitad del siglo se produjo una revolución silenciosa, el giro lingüístico. Julia Kristeva (1988) lo sintetizó al acusar que, tras adorar a Dios y luego al Hombre, nuestra época venera al lenguaje. El ser humano ya no estudia el mundo, estudia cómo el lenguaje lo constituye. La palabra dejó de entenderse como medio para convertirse en sustancia. Vivimos en lenguaje, hasta hacer del mundo mismo un texto: el mundo es escritura. La pregunta dejó de ser qué dice el lenguaje del mundo para preguntarse qué mundo hace posible el lenguaje.

Ludwig Wittgenstein (1922-1961, §5.6) condensó esa intuición en una máxima que recorrió el siglo: “Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. Si el lenguaje define lo pensable, educar la palabra equivale a moldear la estructura del juicio. Escribir bien no es asunto accesorio, sino cuestión de amplitud mental. Esa premisa alimentó maneras muy distintas de pensar: para Roland Barthes, la escritura se convirtió en laboratorio crítico; Michel Foucault mostró que el lenguaje no solo refleja las epistemes, sino que las constituye; y Jacques Derrida desenmascaró la escritura como la gran reprimida de la filosofía occidental, sometida durante siglos a la tutela de voz. Lo inédito no fue que se pensara *con* el lenguaje, sino que se pensara *al* lenguaje, que la escritura dejara de ser vehículo para volverse territorio.

En México, esta corriente tuvo ecos desiguales. Alfonso Reyes, en *La experiencia literaria*, intuyó que la crítica podía ser creación; Octavio Paz, en *El arco y la lira*, exploró la escritura como una revelación que otorgó carácter de entes a las palabras; Juan José Arreola hizo de la prosa una orfebrería conceptual, y Salvador Elizondo, en *El grafógrafo*, llevó al extremo la idea de una escritura que se escribe a sí misma. Pero estos desarrollos permanecieron cerca de la literatura y del ensayo, lejos de la pedagogía institucional. El giro lingüístico se difundió como teoría cultural antes que como método para enseñar a escribir; apenas impactó la enseñanza del lenguaje en Latinoamérica y no inspiró una di-



dáctica de la escritura, como ocurriera en otras latitudes bajo la presencia del estructuralismo. Así, mientras en otros contextos la reflexión sobre el lenguaje se volvió fundamento epistemológico, en México se asimiló sobre todo como signo de modernidad literaria, sin traducirse en política educativa. La filosofía del lenguaje casi no llegó al aula y la pedagogía escrita quedó detenida en métodos decimonónicos.

El siglo XXI no atenuó la centralidad del lenguaje, la detonó. La aldea global que Marshall McLuhan anticipó se materializó como globalismo digital y la escritura dejó de ser práctica letrada para convertirse en infraestructura de la existencia contemporánea. El lenguaje, que en el siglo XX se volvió objeto de estudio filosófico, hoy aparece como episteme operativa. Desde el código genético hasta las redes neuronales artificiales, desde los píxeles de una pantalla hasta los protocolos de internet, todo se inscribe, se cifra y se programa. Escribir dejó de ser una habilidad humanista para volverse el gesto técnico fundacional de nuestra era.

La biología molecular fue la primera en revelarlo con claridad. En 1953, Watson y Crick describieron la estructura del ADN y la vida comenzó a entenderse justo como una secuencia de escritura. Medio siglo después, el desciframiento del genoma humano convirtió los organismos en textos legibles. Sus cuatro letras forman un alfabeto que puede transcribirse, traducirse, leerse e incluso editarse. No es casual que la genética adoptara el vocabulario de la lingüística: secuencias, sintaxis, gramática, expresión génica. Cuando hablamos de editar genes no usamos una metáfora amable; se trata de una operación de escritura estricta, bioquímica, en la que modificar una sola "letra" puede curar o enfermar. Y si la vida se reveló como texto reescribible, la escuela no puede seguir enseñando la escritura como simple copia o repetición.

La programación informática multiplicó este estallido escritural. HTML, CSS, JavaScript, PHP, Python, cada lenguaje con su sintaxis y su gramática, sostienen lo que vemos en pantalla. La cultura digital es cultura escrita en código. Una fotografía digital no es una imagen en el sentido clásico, sino una matriz de escritura que el software traduce en estímulos de colores. Asimismo, la vieja oposición entre palabra e imagen se diluyó: en lo digital todo es inscripción susceptible de ser leída, copiada, modificada, ejecutada. La computadora no sustituyó al lápiz, expandió la noción de escribir. Tal como ocurre en este preciso momento en que escribo este ensayo en un procesador de texto, hoy se escribe con clics de teclado, cursores, interfaces y comandos.



Parecería que estas analogías de la escritura en los terrenos apartados de las humanidades, no poseyeran mayor fondo en el dilema de la enseñanza y el aprendizaje; pero no es así. Esta omnipresencia de lo escrito ha exigido prácticamente una segunda alfabetización, tan urgente como la primera y menos reconocida institucionalmente. Las redes sociales convirtieron la escritura en gesto cotidiano y compulsivo. Todos escribimos, todo el tiempo: estados, comentarios, mensajes directos, reseñas, hashtags. Ya no basta saber leer y redactar en el sentido ancestral; hay que dominar géneros digitales, entender la retórica de las plataformas y negociar identidades en múltiples registros. La escritura se volvió performativa: no solo comunica, exhibe; no solo informa, construye persona. Pero la velocidad de las teclas no garantiza profundidad. El flujo acelerado de mensajes produce texto inmediato, no necesariamente reflexión: a los caracteres alfabéticos se han sumado otros más con significado en sí mismos, como el famoso *like* y los múltiples emoticonos, teclas para aceptar o rechazar, para exaltar, ahorrar palabras o compartir. Sin método, revisión y lectura de base, la escuela recibe documentos, no pensamiento, ese "mal de archivo" que anticipara Jacques Derrida al final del siglo XX.

Más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial generativa ha producido un género escrito que exige atención en una ontología propia: el *prompt*, la consigna, el encargo lingüístico que media entre intención y obra. Escribir para una máquina que escribe no equivale a escribir para un lector humano. El *prompt*, como fenómeno, recupera géneros antiguos: la súplica retórica o el conjuro. Pero su lógica es nueva. No busca ser leído por personas, sino ejecutado por algoritmos. Su eficacia se mide en precisión operativa: ¿logró el modelo entender la intención?, ¿generó el resultado esperado?

Esta forma emergente de escritura plantea dilemas pedagógicos inéditos. Si escribir consiste ahora en programar sentido en una máquina que luego escribe por nosotros, ¿qué habilidades debe enseñar la escuela, en particular en la formación profesional y docente, donde el encargo lingüístico define la calidad de informes, planeaciones, rúbricas y criterios de evaluación? ¿Cómo formar criterio si la máquina puede producir textos gramaticalmente impecables pero, muchas veces, intelectualmente vacíos? La frontera entre autor y herramienta se desdibuja, pero sigue siendo indispensable el juicio humano para discernir, editar y validar.



Ese juicio solo puede ejercerse si antes hubo alfabetización profunda, si se aprendió a escribir no para cumplir, sino para argumentar y comprender.

Si el país heredó una relación ambivalente con la escritura, mestiza y partida entre memoria y expediente, no está condenado a repetirla. Esa herencia se puede releer y replantear, hoy que escribir bien se ha vuelto una condición de libertad y de competencia profesional.

La enseñanza de la escritura hoy: Diagnóstico y desempeño

Las instituciones de educación superior mexicanas multiplican programas y evaluaciones, pero casi nunca sostienen un trabajo sistemático sobre cómo se escribe en cada campo. Lo que abunda son encargos; lo que falta son políticas que conciben la escritura como práctica cognitiva de largo aliento.

Paula Carlino (2005) ha documentado un desajuste constante: los estudiantes traen saberes previos sobre escritura que no coinciden con las exigencias institucionales, y estas esperan competencias que nunca enseñaron. En las Escuelas Normales mexicanas, la fractura es evidente. Las y los normalistas elaboran informes, planeaciones y proyectos sin haber vivido una progresión que articule estructura textual y sentido pedagógico. Surgen así textos prolijos en forma, pero desorientados en la argumentación.

Emilia Ferreiro y Anna Teberosky (1979) mostraron que aprender a escribir implica formular hipótesis sobre el lenguaje mismo, no solo copiar signos. Esa intuición reaparece hoy en las aulas de licenciatura: cada estudiante llega con una idea propia de lo que significa “escribir bien”, y la escuela casi nunca la interroga ni le ofrece criterios claros. La sobreabundancia de información digital exige además capacidades de selección y validación. Sin ellas, tiende a predominar una escritura que compila fragmentos, pero no reordena el conocimiento ni lo vuelve propio.

En las últimas décadas, los enfoques de literacidades situadas y multimodales han ampliado la noción de escritura. No se escribe en abstracto, sino en prácticas concretas con destinatarios, géneros y soportes definidos. No demanda lo mismo un informe de prácticas que una planeación didáctica o una reseña normalista:



cada pieza pide un modo específico de organizar la información y de posicionar la voz. Lea y Street (1998) llamaron a esa diversidad literacidades académicas y advirtieron que las universidades suelen ocultar sus reglas; Lillis y Curry (2010) mostraron que los textos circulan en redes de mediación y traducción cultural entre autores e instituciones. A la luz de estas perspectivas, enseñar a escribir en la Escuela Normal supone ayudar a leer esas directrices sin imponer plantillas únicas.

El concepto de literacidad académica desplazó la idea de escritura como simple corrección formal. Escribir en el ámbito educativo profesional significa ingresar a una comunidad discursiva con criterios compartidos de razonamiento, evidencia y estilo. Virginia Zavala lo sintetiza al señalar que la escritura académica es también una forma de pertenencia: en ella el sujeto se reconoce y se legitima en su campo (Zavala, 2009). Para la formación docente esto se traduce en un doble reto: desarrollar habilidades de redacción y, al mismo tiempo, participar en una comunidad de pensamiento pedagógico.

Mientras en algunas universidades se crean centros de escritura y tutorías, las Normales sostienen su trabajo escrito con márgenes estrechos. Los espacios específicos de redacción o análisis del discurso dependen del perfil de cada profesor y suelen ser esporádicos. A pesar de ciertas congregaciones de docentes en materia de investigación, no existe todavía un programa nacional de alfabetización académica para el magisterio. Los acuerdos federales sobre actualización mencionan la lectura y la tecnología, pero casi no desarrollan estrategias para enseñar la escritura profesional, como ya señalaba la SEP hace apenas unos años (2019).

A este déficit curricular se suma un rasgo cultural. El magisterio mexicano ha privilegiado históricamente la oralidad pedagógica sobre la textualidad. Circulan relatos de aula, testimonios y consignas que, salvo algunas memorias de conferencias, casi nunca se convierten en artículos o ensayos. Entre la palabra viva del salón y la prosa de los documentos se abre una brecha que termina por desdibujar la experiencia. Lo que el maestro narra y piensa cada día rara vez se fija en una forma escrita capaz de dialogar con otros saberes. Así, una extensa red de escuelas con potencial de producir conocimiento pedagógico genera poca escritura sistemática. Esa ausencia empobrece la investigación educativa y diluye el pensamiento propio del magisterio en la estadística y el informe administrativo.



El vacío es institucional, cognitivo y cultural a la vez. Mientras la escuela insiste en enseñar a escribir “correctamente”, la sociedad exige hacerlo con criterio y propósito. En medio de esa tensión, la figura del formador de docentes resulta decisiva. Si quien acompaña la formación inicial no domina la argumentación, el registro académico y la lectura crítica, difícilmente podrá organizar comunidades de escritura entre sus estudiantes. Por eso la formación de formadores necesita apoyos sistemáticos, análogos a los programas de tutoría y de escritura a través del currículum que otras naciones han desarrollado.

La experiencia latinoamericana ofrece pistas. En Argentina, Chile y Colombia, la escritura se ha integrado al currículum profesional con efectos visibles en titulación, permanencia y calidad de los proyectos. Los programas coordinados por Carlino (2013) en universidades argentinas y los centros de escritura chilenos muestran que cuando la institución asume la escritura como tarea colectiva, se transforma la enseñanza. No se trata de un curso remedial, sino de acompañar el proceso de escribir a lo largo de la formación. En México, el sistema normalista observa estas experiencias sin todavía apropiárselas. La innovación suele descansar en esfuerzos individuales: algún seminario, un taller aislado, una revista escolar; pero aún falta una política que reconozca la producción textual como parte del desempeño docente.

En la didáctica de la escritura ha sido especialmente influyente el enfoque procesual de Daniel Cassany (2006). Al centrar la atención en la revisión, la audiencia y la conciencia social, su propuesta traduce la teoría en procedimientos de aula. Talleres inspirados en estas ideas han funcionado con resultados visibles en proyectos de titulación. Sin embargo, la exigua continuidad institucional los mantiene como experiencias promisorias más que como una política sostenida.

La circulación limitada de la escritura docente confirma este panorama. Las revistas normalistas existen, pero pocas escapan de su propio circuito. Muchas veces, los textos se publican para cumplir un requisito o aspirar a engrosar la trayectoria individual, no para someterse a debate. Sin lectura crítica y con una insuficiente revisión entre pares, la escritura se queda en constancia y no alcanza a ser interlocución.

Fuera del sistema formal, la proliferación de talleres literarios y diplomados independientes abre otra vía. Muchos docentes encuentran allí recursos expresivos que luego trasladan a sus clases



o a sus textos pedagógicos. Esa transferencia de la escritura creativa a la educativa devuelve a la palabra su dimensión personal en un oficio cada vez más reglamentado. Pero son espacios precarios, sin reconocimiento académico ni continuidad garantizada.

El cuadro general dibuja un patrón obstinado: la escritura está presente, pero dispersa; se enseña, pero sin método compartido; se valora, pero rara vez deviene práctica intelectual sostenida. La educación superior la enuncia como “competencia”, mientras en la formación docente persiste como tarea añadida. En este nivel la omisión pesa más: quien no ejercita la escritura reflexiva difícilmente podrá acompañar el pensamiento de otros. Transformar esta situación no exige solo más asignaturas, sino una relación distinta de las instituciones con el lenguaje. Enseñar a escribir es ayudar a construir sentido, sostener una idea, someterla a crítica y reescribirla. Allí se juega hoy el desempeño docente: en una alfabetización que no se conforma con la corrección, sino que cultiva conciencia y juicio. Cuando la escritura recupere ese lugar de laboratorio del pensamiento, la formación profesional habrá empezado a cumplir lo que promete.

Escribir la enseñanza: Textualidades y experiencias de acompañamiento docente

Enseñar a escribir no consiste en dictar correcciones, sino en crear condiciones para que alguien se atreva a pensar en público. Ese ha sido el eje silencioso de mi trabajo en distintas instituciones, incluidas las escuelas normales de la Ciudad de México, la ENMJJN y varios posgrados universitarios. He pasado de coordinar talleres creativos privados a impartir Escritura Académica en el Plan 2012 y el Seminario de Titulación en el Plan 2022; sobre todo, de editar durante una década el portal *Revista Voces*, sostenido casi enteramente por escritura normalista, a acompañar a colegas en la revista *Práctica Docente*; de conducir el grupo *Placeres Textuales* en el Posgrado de Artes y Diseño de la UNAM a asistir a maestrantes de Bellas Artes en la argumentación de sus proyectos. No lo menciono como listado de credenciales, sino porque ese trayecto explica por qué terminé hablando de textualidades y no solo de ortografía o redacción. Sumada a la escritura de libros literarios y pedagógicos, esa experiencia me ha confirmado algo: magisterio, estudiantes y artistas quieren escribir; lo que falta es un andamiaje amable para hacerlo sin miedo. El problema no es de voluntad, sino de planeación.



Parto de la premisa elucidada anteriormente: la escritura se volvió trámite porque la escuela dejó de mostrar sus facetas y la profundidad de sus capas. Cuando los textos se presentan como piezas totémicas, el autor aparece como alguien naturalmente dotado y el aprendiz se asume como un imitador inseguro. Mi respuesta ha sido revelar la escritura a través de un sistema más lógico: hacer visibles sus capas mediante lo que llamo niveles de textualidad, mi manera de traducir al terreno docente las literacidades situadas y multimodales. No se trata de repetir la teoría, sino de practicarla: reconocer que toda escritura ocurre en un contexto, con un propósito, en un modo y para una comunidad determinada. Esa perspectiva, asociada en la investigación internacional con Cope, Kalantzis, Kress, Lea, Street o Carlino, la he reinterpretado como método de acompañamiento: enseñar mostrando el andamiaje, y no solo el resultado. A esta traducción práctica la nombro textualidades.

De las décadas de talleres y asignaturas surgió un método que organizo en una secuencia de entre quince y treinta sesiones específicas, cada una con lecturas ejemplares y prácticas de escritura, ajustables al tiempo. Para describirlo aquí lo reúno en siete niveles de textualidad, siete modos progresivos y transversales de acercarse al acto de escribir, desde la voz que se descubre hasta la que se comparte. No son etapas rígidas, sino un marco flexible que he comprobado útil tanto en talleres de agendas breves como en seminarios semestrales, porque más que prescribir formatos despierta conciencia escritural.

Primer nivel: desinhibición. Ninguna didáctica de la escritura funciona si antes no se ha protegido la voz. Comienzo siempre con una sesión de encuadre donde se indaga la historia personal con la lectura y la escritura, los temores y las desconfianzas. Allí se repiten escenas: docentes que redactan oficios con soltura pero tiemblan ante un artículo; estudiantes que han publicado textos íntimos y dudan de su valía académica; artistas que redactan proyectos curatoriales impecables pero sienten impostura al pasar al discurso teórico. Ese material biográfico sirve de diagnóstico. Carlino (2005) hablaría ahí de concepciones previas de escritura que luego chocan con las de la institución.

La primera práctica es un texto titulado “Por qué escribo”, que activa la conciencia de la propia motivación y disuelve parte de la vergüenza inicial. Después se comparten definiciones del acto de escribir formuladas por autores de distintas épocas y tradiciones,



para mostrar que no hay una única manera de entenderlo y que importa la honestidad más que las respuestas correctas. Es una invitación a eso que los griegos llamaban *parresia*, la franqueza de hablar con la propia voz.

Segundo nivel: autorreflexión. En este aspecto del lenguaje observamos cómo la escritura se mira a sí misma. En México se suele enseñar que escribir empieza con el formato; sostengo que comienza antes, con la deriva: saber que la escritura, por más planeada que se conciba, se camina sin destino garantizado. De esa idea nace la práctica que llamo Escritura por celdas: doce estímulos breves que el participante ordena libremente con conectores proporcionados hasta lograr un discurso armado y sincero. Así, quien teme a la erudición descubre que sí tenía algo que decir, y quien se sentía poco literario reconoce la cadencia de su propia voz. La prueba es crucial: muestra que existe discurso aunque aún falte estructura.

La sesión se complementa con ejercicios de fraseología a partir de textos breves de gran genio que muestran escritura despojada de solemnidad. Pienso en los fragmentos de Georges Perros y sus anotaciones en papeles sueltos y luego pegados en cuadernos; en las listas milenarias del *Libro de la almohada* de Sei Shōnagon; en la novela fragmentaria de David Markson, construida enteramente con anécdotas culturales y pensamientos dispersos que hallaron en la reescritura su mejor acomodo. Una obra escrita no suele nacer de la grandilocuencia, sino de acumular verdades mínimas, como sugería Lichtenberg (2013) al hablar de "ahorrar verdades de a centavo". La práctica restituye el enorme valor de la nota y consiste en subrayar y antologar pasajes de la propia escritura diseminada en diarios, trabajos, notas y mensajes, para empezar a distinguir su valor. La escritura cotidiana deja de ser desecho para volverse materia prima. Cassany (2006) insistió en que quien ya tiene discurso puede asumir la arquitectura académica sin sentirla camisa de fuerza.

Tercer nivel: organización temática y uso de herramientas. Aquí la influencia de las literacidades académicas es directa. La universidad rara vez enseña explícitamente cómo se escribe en cada campo: qué estructura se espera, qué tono, qué cuenta como argumento (Lea & Street, 1998). Propongo entonces que cada estudiante conciba su escritura como un capital y construya un archivo maestro donde todo lo escrito se ordene por ámbitos de interés personal. Esta práctica sencilla abre la puerta a la continuidad: cuando llega el momento de redactar un informe



o un artículo, ya existe un reservorio propio del cual partir, una especie de almacén de escritura de temas preferidos, ya sea para buscar ejemplos, reformular párrafos o citarse.

Ese archivo representa, en clave cotidiana, lo que el New London Group (1996) llamó diseñar futuros sociales: escribir es diseñar un archivo de nosotros mismos. En este punto se enseña también el uso inteligente de las herramientas de los procesadores de texto: mapas de contenido, estilos de título, diccionarios internos y de sinónimos, contadores de palabras; también acudimos a videoblogs de lingüística y consejos de escritura, etiquetas para categorías, índices navegables e inclusión de comentarios. A lo largo del tiempo me he dado cuenta de que escribir, en lugar de disciplina, precisa más bien orden: un pretexto de construcción orgánico y gozoso que, ladrillo por ladrillo, nos vaya revelando edificaciones sólidas en que habite nuestra voz. Quien aprende a organizar su escritura deja de extraviar textos y comienza a construir pensamiento acumulativo.

Cuarto nivel: conexiones, mapas y redes. La escritura necesita mapas. Recupero la noción de mapeo cognitivo de Jameson (1991) como recurso para orientarse en realidades complejas, y la idea de actor-red de Latour (2008) para mostrar que una anécdota puede detonar reflexión, una palabra conducir a una genealogía o un objeto abrir un texto sobre identidad. La práctica consiste en elaborar mapas mentales, derivar perspectivas a partir de palabras clave y contar historias donde lo pequeño desencadena cuestiones trascendentes. Esta práctica deja claro el papel de la idea, del eureka como detonante del conocimiento y su papel en la historia. Buscar en lo pequeño nos regresa a la dimensión de lo cercano, y nos hace ver, además, que todo se encuentra íntimamente interconectado.

Un estudiante normalista puede descubrir que su experiencia con un grupo multigrado no es solo recuerdo, sino nodo que conecta política educativa, currículo y afectividad. Incluso los objetos cotidianos, la ropa, los enseres del aula, los juguetes y sus variedades, pueden desplegar discursos reveladores de formas sociales, culturales y afectivas que había que analizar. Pensar así no es una extravagancia teórica, sino una forma de preparar docentes capaces de leer la escuela como sistema de relaciones más que como lista de planeaciones. El gesto relacional no resulta ajeno al pensamiento normalista: la docencia vive de los hilos con que concebimos la red de la contemporaneidad, y las redes se entienden mejor al trazarlas.



Quinto nivel: dimensión lingüística y hermenéutica. Las etimologías y los matices del lenguaje no son adorno; son dispositivos de pensamiento. En estas sesiones no busco memorizar raíces por sí mismas, sino mostrar cómo cada palabra encierra una historia y un margen de acción. Si *infante* designa al que no tiene voz, o *editar* significa dar hacia afuera, escribir se vuelve acto de conciencia. Trabajamos con diccionarios etimológicos en línea para crear discursos a partir del sentido profundo de una palabra y con ejercicios de oposiciones contextuales: cómo cambia una palabra según el uso. Y estar ávidos de coincidencias fértiles, como cuando notamos que, al decir la palabra original, nos remitimos por igual a lo más antiguo y a lo más nuevo.

Revisamos también los verbos de la investigación: cada verbo orienta un modo de pensar. No es igual describir que desvelar, ni analizar que problematizar. Elegir visibilizar en lugar de solo mostrar, o resignificar en vez de abordar, implica decisiones epistemológicas.

En este punto introduzco la noción de conceptos viajeros de Bal (2009). Todos hablan de conceptos, pero pocos son capaces de abordar su ontología: esas teorías en miniatura, esas palabras o frases compendiosas que devienen ideas, ejes que cambian de sentido al moverse entre prácticas, lenguajes y épocas. Reconocer ese tránsito permite mirar los propios textos como sistemas vivos de relaciones. La práctica consiste en localizar conceptos en portadas de libros, explicarlos con propiedad lingüística y ensayar formulaciones conceptuales personales, incluso algún neologismo legítimo que nos aproxime a gestarlos nosotros, acaso con modestia, pero no sin conciencia de su posible necesidad.

Posteriormente, trabajamos el párrafo en sus distintas voces, como el caso de la paráfrasis: cómo estructurar un párrafo con ritmo y brevedad; cómo sintetizar sin plagiar ni deformar. La hermenéutica se vuelve práctica: toma de notas, resumen y reformulación para apropiarse el pensamiento ajeno sin perder la voz propia, y viceversa.

Sexto nivel: textualidad expandida. La formación docente no puede enseñar escritura como si todo fuera léxico. Kress (2010) mostró que los textos actuales combinan imagen, sonido y gesto. Hemos entrado en una era donde la presencia indiscriminada de imágenes digitales entorpece la expresión discursiva de imágenes mentales y la reflexión de la visualidad misma. En el aula esto se traduce en ejercicios de éfrasis, en los que se describen



imágenes abstracta y desafiantemente sin nombrar semejanzas, objetos de valor afectivo, fotografías, retratos; abordamos la sinestesia guiada, donde se desglosa una emoción en cinco columnas sin nombrarla, una por cada sentido, para luego marcar en colores distintos aquello sensorial que contiene un solo texto. Para ello, nos apoyamos de recursos poéticos, e incluso periodísticos, como la sección del diario El País llamada La imagen, donde Juan José Millás ha esgrimido por años textos cortos que versan sobre una imagen en turno, sea de la vida política o la cotidiana, la naturaleza, la ciencia o la cultura.

Trabajamos también los paratextos. ¿Qué es realmente un texto y qué lo conforma? Siguiendo a Genette (1989), los textos están hechos de capas y aquello que los rodea bajo múltiples formas, como los títulos, subtítulos, epígrafes, notas y todo lo que comunica de una u otra manera. La práctica consiste en imaginar títulos, subtítulos y sinopsis de libros posibles; en elegir epígrafes y ensayar comentarios al margen de un discurso. Comprender esto transforma la lectura y escritura mientras nos acerca el estuche de sus elementos; cada pieza del texto se vuelve, desde entonces, parte valiosa y reconocible dentro de un discurso.

Introduzco asimismo el concepto de narratología: por qué nuestra época necesita entender la contemporaneidad en forma de historias en ámbitos tan diversos como bitácoras, reportes o proyectos. Toda anécdota implica voz, focalización y temporalidad que estructuran el sentido. Las prácticas piden relatos vinculados al campo del grupo: por ejemplo, recapitular una jornada de aula desde distintas perspectivas; o bien construir la narrativa de la infancia en la historia; o las secuencias de nuestro propio aprendizaje.

La poética, en el sentido aristotélico y amplio, se aborda como arte de agrupar perspectivas de un fenómeno; como cuando, por ejemplo, Gastón Bachelard analiza la casa no como edificio, sino como distintas emociones dentro de la experiencia; en esa línea encargamos tipologías de un mismo objeto o práctica. También experimentamos con la escritura pendular, que, cercana a los diarios íntimos, aunque en un tono universal, combina observación y reflexión, oscilando entre descripción sensorial y meditación. Pessoa, en el *Libro del desasosiego*, ofrece un modelo de esa alternancia entre introspección y registro minucioso.

Hacia el final, trabajamos la escritura aforística a partir de una elegida selección de autores magos de la brevedad, donde la sonoridad



y contundencia de frases contienen un pensamiento entero. Con ello la síntesis se vuelve aprendizaje; y su facultad de trabajarla como un todo gráfico guía con esquematismo la meta de la precisión.

Séptimo nivel: proyección pública. Los grupos progresan más cuando tienen horizonte de publicación. Lo he comprobado en *Revista Voces*, en antologías de taller y en posgrados de arte: escribir cambia cuando hay destinatario. Por eso cualquier política de enseñanza de la escritura debería incluir espacios de circulación, no solo de evaluación. Como advirtieron Lea y Street (1998), la comunidad no es figura romántica, sino infraestructura que sostiene la escritura y la comparte a otros.

En este nivel final nos ocupamos de tres géneros de proyección. El primero es la filosofía personal: un texto breve que comunica la visión singular de quien enseña o investiga, donde se formula un statu quo con aquellas prácticas o ideas que se dan por sentadas, en contraste con los rasgos propios que responden críticamente a ese orden. Más que un credo abstracto, se trata de elaborar una toma de posición pedagógica.

El segundo es la *otra historia*, y está inspirado en Adichie (2009) y su alerta sobre el peligro de dejarnos guiar por una historia única; hecho que combatimos al escribir sobre el yo a través de cognados del ser, como los objetos que nos rodean, rutas cotidianas, gestos ignorados que nos definen mejor que cualquier currículum, y que nos hacen ver que escribirse desde lo inespereado es redescubrirse.

El tercero es el ensayo argumentativo. Nos centramos en las estructuras como si de lugares en el texto se tratase. Visitamos textos como *Lápices de colores*, donde Claudio Magris nos habla de las provincias y los matices de voces en los escritos propios; así como en la isotopía según Greimas (1987), que es la manera de entender un texto como un lugar, una arquitectura discursiva de acuerdo con su coherencia semántica y a la iteración de sus núcleos de sentido: enunciados iniciales o ganchos, desarrollo de párrafos temáticos y conclusiones con aparato crítico. Se ofrece una rúbrica cromática que destaca distintas voces textuales que estructuran un mismo contenido y nos ayudan a reconocer su estilo; aprendemos así a leer de otro modo, por visualidad cognitiva, cargas visuales de sentido y proporciones de contenidos en un solo conjunto.



Como cierre, abordo la importancia de la forma. Y, con ello, la esencia de lo poético en todos los géneros: su papel como común denominador textual a través de cadencia, sonoridad, contundencia y síntesis. Se encuadra mínimamente la versificación (métrica, rima, antecedentes) y se elaboran poemas bajo peticiones concretas: escritura estocástica, aliteraciones, condensación de discursos y la extrapolación del ritmo de otros textos. Asimismo, revisamos la argumentación en el sentido clásico, la mayéutica y algunas formas retóricas básicas del discurso.

Este sistema de textualidades es flexible. Puede condensarse en una conferencia o desplegarse en un seminario; la secuencia se ajusta, pero el principio permanece: iniciar en la experiencia y la desinhibición, pasar por el reconocimiento de las capas del texto, instalar un archivo maestro, explorar modos y cerrar con una producción compartible. En una escuela normal o una facultad universitaria, esa secuencia vuelve la escritura conversación entre pares y no solo entrega de evidencias; propicia una cultura regenerada del pensamiento compartido. En ese sentido, no es un taller de redacción, sino un taller de ideas. Algo que refresca las estrategias heurísticas.

Persisten límites: inseguridad ortográfica, falta de bibliotecas vivas, exceso de información gris, miedo a ser juzgado. Pero al menos ahora son nombrables. Y lo que se nombra puede trabajarse. Escribir no cambia solo por las herramientas que usamos, sino por la conciencia con que las usamos. Hoy las palabras pueden anticiparse a quien las piensa, pero ninguna tecnología sustituye el gesto de elegirlas. Enseñar a escribir es cuidar ese momento: el instante en que la lengua todavía nos pertenece antes de volverse automatismo. En esa frontera comienza el próximo desafío.

El lápiz, la pantalla y el algoritmo: Escribir en la era de las máquinas que escriben

En noviembre de 2025, la Subsecretaría de Educación Superior de México lanzó un censo nacional titulado *Usos y percepciones sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la comunidad del sector de educación superior en México*. La mayoría de estudiantes declaró haber utilizado alguna herramienta de IA generativa para tareas académicas; una parte importante la usa de manera cotidiana y muchos docentes reconocieron dudas sobre cómo regularla. La escena es conocida: informes impecables que nadie



recuerda haber escrito, tareas “correctas” que no dejan huella de pensamiento, planeaciones pedagógicas sin apenas rasgos de autoría, listas de fuentes documentales no verificables y muchas veces inexistentes. La escritura, gesto milenario que nos define, enfrenta una mutación sin precedentes.

Datos internacionales confirman la amplitud del fenómeno. La mayoría de adolescentes en varios países ha probado herramientas de IA y una fracción creciente las usa para tareas escolares y creativas, con escasa orientación adulta y académica (Madden et al., 2024).

Organismos como la UNESCO (2025) señalan que casi el 90 % de estudiantes universitarios ha recurrido a sistemas de IA generativa para redactar, resumir o traducir textos, y que parte del profesorado los emplea ya para elaborar materiales o retroalimentar trabajos. El uso llegó antes que la reflexión. La pregunta no es si los estudiantes usan IA, sino qué ocurre con el pensamiento cuando la escritura se delega a tal soporte.

Un estudio reciente del MIT Media Lab exploró la actividad cerebral de 54 personas mientras escribían ensayos con y sin apoyo de un asistente de IA. Quienes redactaron solos mostraron patrones amplios de activación y conectividad; quienes aceptaron muchas sugerencias automáticas exhibieron una actividad más local, con menor sincronía entre áreas implicadas en planificación y control ejecutivo (Kosmyna et al., 2025). Los investigadores hablan de deuda cognitiva: la máquina se esfuerza, el cerebro se repliega. Algo parecido hallaron Doshi y Hauser (2024): la IA puede aumentar la productividad y la corrección superficial, pero tiende a reducir la diversidad de ideas nuevas cuando se la convierte en fuente principal de contenido.

Los textos generados son correctos, pero cada vez se parecen más entre sí. La máquina escribe; el sujeto firma. La cuestión ya no es solo técnica, sino ética y cognitiva: qué tipo de mente se forma cuando la tarea habitual consiste en supervisar un *collage* de textos ajenos en lugar de producir los propios.

En distintas universidades de Estados Unidos y Europa han resurgido modalidades de evaluación que parecían condenadas al museo escolar. Texas, Florida o el Reino Unido han reintroducido exámenes manuscritos en cuadernos tipo *blue book*, pruebas orales sin dispositivos electrónicos y ejercicios situados de resolución de problemas. En Argentina y España, docentes vuelven al clásico “saquen una hoja” como única garantía de autenticidad.



Los detectores de plagio algorítmico no prometen verdaderas soluciones. Por otro lado, un estudio de la Universidad de Reading demostró que, incluso bajo criterios estrictos de revisión, los profesores no identificaron el 97% de los trabajos generados íntegramente por inteligencia artificial (Scarfe et al., 2024), sin abordar el tema de los llamados “falsos positivos” que es cuando una herramienta detecta erróneamente que algo es generado por IA, cuando en realidad fue escrito por un humano. El objetivo es sencillo y complejo a la vez: garantizar que exista un momento en que la mente del estudiante piense por escrito sin mediación algorítmica. La reacción no obedece solo a la inquietud por el plagio o la copia, sino a una preocupación más honda por la integridad de la formación. Cuando todo puede delegarse, la única evidencia de aprendizaje es el gesto que aún no se ha encargado.

En psicología educativa se ha acuñado la expresión “carga cognitiva inducida por *chatbots* de IA” para describir otra cara del problema: la fatiga mental que producen interacciones constantes con sistemas generativos que responden a todo sin exigir esfuerzo de retorno (Dergaa et al., 2024). Los usuarios terminan saturados de información, pero con pocas oportunidades para ordenar, seleccionar y escribir con sus propias palabras. La generación más expuesta a textos producidos por máquinas podría convertirse en la que menos piensa por escrito.

Sin embargo, culpar solo a las herramientas recientes sería injusto. La erosión de la escritura empezó antes. Los correctores ortográficos y gramaticales de los procesadores de texto acostumbraron a delegar parte de la atención; las funciones de auto-completar sustituyeron poco a poco la decisión por la sugerencia; la edición asistida por profesionales del ramo convirtió la corrección de estilo en un servicio externo, casi inconfesable pero a un tiempo aceptado. No hay nada malo en el apoyo técnico, pero la frontera se desplaza con rapidez. Lo que empezó como ayuda puntual se vuelve sustitución sistemática del gesto de pensar. El problema no reside en la existencia de la herramienta, sino en la proporción de la tarea que se cede. Es grave pensar que un buen número de investigadores mexicanos perdería toda credibilidad si no tuviera la asistencia de sus correctores de estilo pagados.

La corrección de estilo ha sido siempre territorio ambiguo en la vida académica. En muchos países se considera legítimo contratar a alguien para revisar forma y claridad; en otros, esa práctica genera recelo cuando se trata de tesis o trabajos con peso evaluativo. Estudiantes a punto de graduarse y docentes que buscan



publicar recurren a servicios de corrección que pulen la superficie, e incluso partes del fondo, al punto de borrar vergonzosas marcas de origen. Entre la tutoría auténtica y la escritura por encargo hay una zona oscura donde se confunden ayuda y suplantación. La IA generativa, al ofrecer correcciones inmediatas sin rostro, vuelve aún más difusa esa línea. Queremos que los textos suenen bien, pero a veces olvidamos preguntarnos de quién es, en realidad, esa voz que cumple tal encomienda.

Frente a este panorama conviene recordar lo que la neurociencia ha observado sobre la escritura manuscrita. Estudios de James y Engelhardt (2012) mostraron que, en niñas y niños prelectores, trazar letras a mano activa redes cerebrales más amplias que al copiar en teclado o mirar impresos. Investigaciones posteriores en adultos jóvenes han encontrado que escribir a mano se asocia con mayor conectividad entre regiones motoras, sensoriales y de control atencional que escribir exclusivamente en pantalla (Van der Weel & Van der Meer, 2024). No se trata de nostalgia por el cuaderno, sino de simple biología: la mano que traza también organiza el pensamiento.

El trabajo clásico de Mueller y Oppenheimer (2014), *The Pen Is Mightier Than the Keyboard*, mostró que quienes tomaban notas a mano comprendían mejor los conceptos y los relacionaban con sus propias ideas; mientras que quienes tecleaban tendían a transcribir literalmente sin procesar, con buenos resultados inmediatos pero menor transferencia conceptual. Escribir a mano obliga a seleccionar, jerarquizar y reformular. En términos pedagógicos, obliga a pensar. Si esa etapa desaparece o se reduce a mínimos, no solo cambian los productos, sino que se empobrece también la calidad de la atención que los hace posibles.

Existe una tradición de libros que han pensado la escritura antes de que las máquinas intervinieran. Rainer Maria Rilke, en sus *Cartas a un joven poeta*, insiste en la pregunta radical "¿debo escribir?", entendida como examen de honestidad, así como en la entrega a la escritura sin menoscabo en la aprobación externa; Julia Cameron propone en *El camino del artista* ejercitar páginas matutinas que vacíen la mente para poder trabajar; Natalie Goldberg, en *Escribir bajo los huesos*, recomienda aventurar discursos sin detenerse a juzgar hasta que la mano encuentre su ritmo; William Zinsser, en *On Writing Well*, recuerda que tomar notas a toda hora es el verdadero oficio del escritor. Más cerca, en México, Salvador Elizondo concibió en su Cuaderno de escritura un texto múltiple, elaborado por versiones alternativas donde cada frase parece observar un destino distinto a pesar de obedecer una



imagen común. Ninguno de estos libros imaginó la IA, pero todos comparten una certeza: escribir implica asumir responsabilidad radical sobre cada palabra, donde la ética iguala a la técnica.

Lauro Zavala, al ofrecer un verdadero compendio sobre teorías de la escritura en español, deja en claro que la brevedad exige una precisión extrema: en una página no cabe el descuido. Esa observación ilumina el momento actual. La tentación de dejar que la máquina redacte frases estándar puede producir textos correctos, pero tiende a borrarle al autor el sentido de riesgo y de apuesta personal. ¿Dónde está el riesgo?, ¿dónde quedaron las preguntas que las IAs jamás tienden a formular? La brevedad trabajada a mano recuerda que pensar requiere elegir entre lo que se suelta abruptamente y lo que se protege, entre lo que se incluye y lo que se deja fuera.

La llamada ingeniería del *prompt*, es decir, el sistematismo de la consigna y la indicación, ha entrado ya a universidades, cursos privados y programas de actualización. Se enseñan fórmulas para encargar resúmenes, imágenes, esquemas, rúbricas, programas de clase o textos “con tono académico”. Organismos internacionales enumeran la capacidad de dialogar con sistemas de IA como una habilidad del futuro. Conviene, sin embargo, mirar esta práctica desde la formación docente. Un *prompt* no es una simple consigna técnica: es un texto que condensa supuestos, prioridades y límites. Quien domina un campo escribe mejores instrucciones que quien apenas lo conoce. Pedirle a una máquina que, por ejemplo, “elabore una propuesta de intervención en aula para contextos rurales indígenas” reclama saber a detalle qué se halla en juego en esa intervención. Programar sentido sin conocimiento previo puede producir documentos sofisticados y, al mismo tiempo, decisiones pedagógicas vacías.

No todo en la digitalidad es pérdida. Existen potencialidades que sería insensato descartar. La traducción automática de alta calidad abre bibliotecas antes inaccesibles: un normalista en Oaxaca puede leer hoy investigación en inglés o portugués sin esperar años a que alguien la traduzca. Los sistemas de dictado permiten escribir a quienes tienen dificultades motoras o visuales. Los correctores gramaticales, cuando señalan sin corregir automáticamente, obligan al escritor a decidir y a engrosar su propia terminología. Los emuladores de voz, que leen en voz alta lo que escribimos, ayudan a descubrir errores que la vista no detecta y, sobre todo, permiten escuchar la escritura propia desde otra



provincia de lectura, ajena al control y a la familiaridad del autor. Los administradores de favoritos e historiales de navegación web ayudan a tener a la mano documentos y sitios visitados de acuerdo con nuestra propia organización, así como los paneles de escritura colaborativa permiten que un grupo disperso construya un texto en tiempo real con historial visible.

Incluso la inteligencia artificial generativa puede usarse como espejo crítico: pedirle que identifique debilidades en un borrador y contrastar sus sugerencias con el propio criterio. Mejor aún, someter un mismo texto, con una consigna precisa, a distintas plataformas de inteligencia artificial, comparar sus resoluciones y extraer de ahí verdaderos aportes sintácticos y críticos. Usadas así, estas funciones amplían el horizonte de la escritura. El riesgo aparece cuando dejan de ser apoyo y se convierten en sustituto de la lectura y la reflexión.

La pregunta no es si usar o rechazar estas herramientas, sino cómo formar el criterio que permite usarlas sin ceder el pensamiento. Ese criterio no se adquiere en solitario ni se decreta por reglamento; se forma en comunidades donde la escritura se discute, se corrige y se defiende ante otros. Durante mucho tiempo imaginar a quien escribe fue imaginar a alguien solo frente a la página. Esa imagen tiene su verdad, pero hoy muestra sus límites. La escritura puede volverse una práctica de cirugía pública: proyectar el texto en una pantalla, trabajarlo en vivo y convertir el aula en un anfiteatro donde el error se ve y se corrige ante participantes y testigos. Talleres, seminarios de escritura, comités editoriales y comunidades de lectura permiten que el texto se discuta, se enmiende y se vuelva responsabilidad compartida. Cuando el proceso importa tanto como el producto, delegar pierde sentido. En la formación docente, fortalecer estos espacios significa algo concreto: discutir cómo se escriben las planeaciones, leer en voz alta fragmentos de informes, comentar entre pares los borradores de tesis, explicitar las ayudas que se reciben de las máquinas. Lo que se conversa se vuelve visible; lo que se hace en secreto se naturaliza sin crítica.

Las inteligencias artificiales generativas seguirán expandiéndose en la educación. Tendrán versiones cada vez más integradas a plataformas institucionales, con su estilo reconocible, su ética programada, sus expresiones políticamente correctas y sus límites. Ante esa presencia, el criterio humano se vuelve más, no menos, necesario. En un contexto donde resulta sencillo obtener un texto bien formateado, la pregunta importante ya no es si "suena



académico”, sino qué tan sólido es su razonamiento, qué fuentes lo sustentan, qué silencios conserva. Ese tipo de juicio no nace de supervisar salidas automáticas, sino de haber atravesado la experiencia de escribir, leer, revisar y discutir textos propios y ajenos.

La tentación del secreto acompaña a estas herramientas. Muchos estudiantes las usan y las esconden; muchos docentes también, aunque a veces condenen su empleo en público. Esta doble vida de la escritura algorítmica implica también una doble moralidad, pues fomenta una ética del atajo donde la inteligencia se confunde con la astucia para no ser descubierto. Los escándalos de plagio masivo y las políticas punitivas de algunas universidades reflejan esa tensión. Cuando la institución no establece criterios claros sobre qué usos son legítimos y cuáles comprometen la integridad del trabajo, se abre un espacio de cinismo donde importa más no ser detectado que aprender. Si la autoridad no distingue, ¿cómo exigir que lo hagan quienes aprenden?

Manejar de manera óptima fórmulas de *prompt* requiere haber manejado antes campos más vastos. Quien pide a la máquina un resumen sin haber leído el texto completo no aprende a resumir; aprende a pedir. Acaso la irrupción de las IAs nos recuerde la pertinencia de disciplinas que habíamos descuidado: la lógica, el silogismo, la retórica clásica; ahí donde reconocer el andamiaje del lenguaje permite mirar tras bambalinas, observar los procedimientos de la máquina y reconfigurarlos a voluntad. Quien no ha leído con profundidad difícilmente sabrá qué pedir ni cómo juzgar lo que recibe. Reducir la escritura a una combinación de instrucciones y filtros corre el riesgo de convertirla en simulación permanente. La escritura es una forma de digestión: leer, subrayar, dudar, escribir, borrar y reescribir son operaciones que procesan el conocimiento y lo transforman en comprensión y criterio. Cuando se delega esa tarea a la máquina, se renuncia a la digestión intelectual. Y sin ella no hay nutrición, solo consumo.

A lo largo de estas páginas hemos recorrido un arco que va desde la escritura como potestad colonial hasta la escritura como práctica digital y algorítmica, pasando por el giro lingüístico, las literacidades académicas y las textualidades docentes. El hilo que une esos momentos es siempre el mismo: quien domina la escritura domina, en buena medida, la forma de nombrar el mundo. Hubo un tiempo en que esa potestad se reservó para las élites coloniales; más tarde se encarnó en el Estado-nación y en el magisterio normalista; hoy parece distribuirse entre plataformas,



algoritmos y políticas educativas que aún no terminan de comprender el alcance de lo que ceden cuando convierten la escritura en trámite. Mientras la formación profesional, y en particular la formación docente, no asuma la escritura como eje cognitivo y ético de su tarea, la ciudadanía que imaginamos seguirá siendo una promesa incumplida.

El reto no consiste en rechazar la tecnología ni en rendirse ante ella, sino en reordenar nuestra relación con la palabra en un tiempo en que las máquinas también “escriben”. Eso exige devolver a la escritura su lugar de laboratorio del pensamiento, reinstalarla en la conversación entre pares y asumir que cada texto que entra al aula, ya sea manuscrito, digital o algorítmico, es una ocasión para educar el juicio. En un país que heredó una letra impuesta, construyó un normalismo orgulloso y hoy enfrenta la aceleración de la cultura digital, escribir bien es una condición de libertad. Si la docencia renuncia a acompañar ese gesto, otros decidirán por ella qué se dice, cómo se dice y quién dará su nombre. Escribir por mano propia es decidir que la educación mexicana quiere seguir siendo humana. Y, en el mejor sentido, profundamente pedagógica.



Referencias

- Adichie, C. N. (2009). El peligro de la historia única [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: Maestros de educación primaria en México, 1887-1993*. CIDE.
- Bal, M. (2009). Conceptos viajeros en las humanidades: Una guía de viaje. Murcia Cultural.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Correas, G. (1906). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* (obra original publicada en 1627). Real Academia Española.
- Dergaa, I., Ben Saad, H., Glenn, J. M., Amamou, B., Ben Aissa, M., Guelmami, N., Fekih-Romdhane, F., & Chamari, K. (2024). *From tools to threats: A reflection on the impact of artificial-intelligence chatbots on cognitive health*. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1259845. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1259845>
- Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual productivity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural: Investigación metodológica*. Gredos.
- INEE. (2017). *PLANEA: Resultados nacionales 2017. 3.º de secundaria. Lenguaje y Comunicación; Matemáticas*. INEE.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2023). Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2023. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística*. Fundamentos.
- Landívar, R. (1782/1993). *Rusticatio Mexicana / Por los campos de México*. Universidad Rafael Landívar. <https://mcd.gob.gt/wp-content/uploads/2022/05/2-Rusticatio-Mexicana-Rafael-Landi%E2%95%A0uvar-Lecturas-Bicentenarias.pdf>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>



- Lévi-Strauss, C. (1955/1973). *Tristes trópicos*. Paidós.
- Lichtenberg, G. (2013). *La inteligencia fragmentaria*. Vozed. <https://vozed.org/edicion-42/lichtenberg-la-inteligencia-fragmentaria/>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Madden, M., Calvin, A., Hasse, A., & Lenhart, A. (2024). The dawn of the AI era: Teens, parents, and the adoption of generative AI at home and school. *Common Sense Media*. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-dawn-of-the-ai-era-teens-parents-and-the-adoption-of-generative-ai-at-home-and-school>
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Nebrija, A. de. (1492/1980). *Gramática de la lengua castellana*. Biblioteca Nacional de España. <https://archive.org/details/gramaticacastell0000nebr>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Scarfe, P., Watcham, K., Clarke, A., & Roesch, E. (2024). A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A "Turing Test" case study. *PLOS ONE*, 19(6), e0305354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305354>
- Seminario de Historia de la Educación en México. (1988). *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.
- SEP. (1984, 23 de marzo). Acuerdo por el que se eleva la educación normal al nivel de licenciatura. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- SEP. (2022, 29 de agosto). Acuerdo n.º 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *La educación ilustrada (1786-1836)*. El Colegio de México.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Van der Weel, F. R., & Van der Meer, A. L. H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: A high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1219945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945>
- Wittgenstein, L. (1922/1961). *Tractatus logico-philosophicus* (§5.6). Routledge & Kegan Paul. <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf>

