

Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica

Daniel Brailovsky

Introducción

Este breve trabajo se propone esbozar algunas concepciones generales respecto de la escritura académica y las habituales dificultades reportadas por docentes universitarios en la materia. A saber, que los estudiantes “no saben escribir”, que a pesar de que se les ofrecen todas las instrucciones del caso, cometen “errores” o demuestran falta de manejo de las reglas del género académico: citan mal la bibliografía, abusan del *copy & paste*, no logran coherencia textual, utilizan la primera persona singular en lugar del neutro o el plural, no logran una organización interna del trabajo mediante el uso criterioso de subtítulos, realizan afirmaciones no fundamentadas o no referidas a producción teórica o evidencias, no distinguen entre lo explicativo y lo normativo, no explicitan categorías generales que subordinen sus afirmaciones a un plan argumentativo, entre otros habituales errores. Las quejas de los docentes pueden listarse en forma extensa y, aunque parecemos tener muy claro cuáles son los problemas, las dificultades persisten.

En este artículo -que se cumple aquí en advertir, aspira a reformular puntos de vista instituidos desde el ensayo de posibilidades a un nivel imaginativo y, tal vez por ello, roza por momentos lo literario- procuraremos sostener la siguiente idea: *el problema es otro*. Según esbozaremos aquí, la cuestión no reside en una falta de plasticidad en el aprendizaje de la escritura académica por parte de nuestros estudiantes, sino en un enfoque equivocado e insuficiente por parte de quienes exigimos (pero no enseñamos) su ejercicio. Tres afirmaciones pueden sintetizar muy genéricamente esta idea.

En primer lugar, que la escritura académica es un género literario y que, como tal, demanda ser enseñada más allá de sus técnicas y su estructuración lógica, como un hecho estético. Para ello, se desarrollará un ejemplo de un ejercicio realizado en cursos de distintas asignaturas de materias de grado: dominar el género más allá del contenido, ensayando el abordaje académico de temas banales.

En segundo lugar, al dejar momentáneamente de lado la *técnica* de la escritura aparece, naturalmente, el sujeto que escribe y aparece su estado de *soledad concurrida* al escribir. Nos preguntaremos, por ejemplo ¿por qué sucede en tantas ocasiones

que nuestros estudiantes escriben encendidas cartas e inspirados poemas a sus amantes, pero demuestran en cambio inexplicables dificultades para expresar argumentos teóricos por escrito? En respuesta, procuraremos esbozar una imagen de la escena íntima de la escritura, describiéndola como una escena presencial.

Finalmente, la cuestión de la escritura es una práctica que ancla en la identidad, porque es lenguaje y los seres humanos estamos hechos de lenguaje. Nos interesará, entonces, preguntar por el modo en que nuestros estudiantes se imaginan a sí mismos (o no) como autores y productores de textos académicos, y también por el modo en que nos constituimos (o no) como mediadores eficaces insuflándoles el entusiasmo imprescindible que demanda el ejercicio de un arte tan complejo.

Saber y de estética. La escritura académica como género literario

A pesar de su conceptualización como código, como medio o espacio de transición del proceso comunicativo, la escritura es en general algo más que eso. Y en el caso particular de la escritura académica, que como aquí se sostendrá es una parte importante del proceso de producción y construcción de categorías teóricas, esta centralidad se pone especialmente de manifiesto.

La escritura académica, sostendremos, es (también) un *género literario* de particulares características, la más original de las cuales consiste en su cualidad de dar por supuesta una realidad densa en significados subyacentes -incluso mucho más allá de las percepciones de los sujetos situados, la emocionalidad de los personajes o la ambigüedad de los guiones organizadores- que deviene significativa por medio de la operación literaria. La escritura académica nombra y, al nombrar, significa. Construye sentido organizando la realidad a los pies de un vocabulario elocuente para dar cuenta de ella, y la propia realidad es entendida a la vez como *objeto de estudio* sometido a cuidadoso escrutinio, y como *paisaje*, esto es, apelando a la ubicación de algunos de sus aspectos relevantes en un contexto estético, inscribiéndolos en una narrativa.

Escribir una realidad desde la producción académica supone un abordaje descriptivo minucioso que bien puede describirse como la construcción de un paisaje. Escribir acerca de lo real con palabras rigurosamente justas es una empresa difícil. No es un mero ejercicio descriptivo, es una intervención activa: se transforma el paisaje al nombrarlo. Un paisaje demanda algo más que un conjunto de elementos dispuestos, necesita siempre de un punto de vista y un espectador que lo nombre para darle sentido. Y es necesario, también, “un relato que de sentido a lo que se mira y experimenta; es cosustancial al paisaje, por lo tanto, la separación entre el hombre y el mundo. No se trata de una separación total, sin embargo, sino de una ambigua forma de relación en donde lo que se mira se reconstruye a partir de recuerdos, pérdidas, nostalgias propias y ajenas, que remiten a veces a larguísimos períodos de la sensibilidad humana, otras a modas efímeras. La mirada paisajista es la mirada del exiliado, del que conoce su extrañeza radical con las cosas pero recuerda, o más bien construye, un pasado, una memoria, un sentido” (Silvestre y Aliata, 2001:10).

En otro lado definíamos al paisaje como constructo teórico, como metáfora del modo de mirar la realidad, en términos de un conjunto de regulaciones dinámicas que construyen un relato que da sentido a lo que se mira, y que, al operar regulando la visibilidad de los que habitan esa realidad, contribuye a establecer una norma (Brailovsky, D.; 2008). Tal vez la invisibilidad de esta doble dinámica del género académico (esto es, su cualidad de artefacto estético y preformativo como discurso, a la vez que de artefacto técnico y descriptivo o herramienta “aséptica” y pretendidamente objetivante) guarde relación con las dificultades para conceptuar las dificultades propias de su apropiación por parte de los estudiantes universitarios que han sido punto de partida de estas consideraciones y de esta publicación. En otras palabras, tal vez sea porque escribir como académicos nos demanda instalarnos en esa contradicción (ser artistas y pintores de una realidad, y ser a la vez fieles copistas de la misma) que la enseñanza de la escritura académica se enfrenta a estas dificultades.

Los personajes de este género literario son las propias categorías que nombran la escena, que dan forma al mundo narrado. Y este siempre es *ficción* en tanto construcción discursiva, en tanto entidad que otorga consistencia discursiva a lazos precarios e instituidos, que -sin embargo- se habitan como paisaje natural y que se perciben como verdaderos desde el interior, tal como describe Lewkowicz (2004) el sentido de la ficción en la trama social.

La escritura académica, como género literario, desenmascara ficciones y las sustituye por otras, más eficaces, que aspiran a ser la regla hegemónica de una trampa tan eterna y circular como imprescindible en tanto otorga consistencia a estructuras demasiado complejas para ser abarcadas sin metáforas globales. Los diálogos se establecen entre partidarios y detractores de las propias categorías, que en la trama del relato se disputan coreográficamente la hegemonía, como románticos arquitectos del sentido, procurando dar forma a una construcción infinita.

El lenguaje académico opera sobre la realidad *desvulgarizándola*. Cualquier lenguaje, como afirma Caballero Muñoz, “sería fruto del trabajo que los usuarios del mismo ejercen sobre la realidad” (1993: 354). La distinción entre un lenguaje “correcto” y un lenguaje “vulgar”, sin embargo, traza según esta perspectiva una “barrera psicosocial (...) [que instituye] una retórica que forma parte del rol del profesor y constituye el trasfondo de las atribuciones que se hacen sobre los alumnos” (Ibíd.). Lo interesante de esta distinción (en que la escritura académica cumple un rol más instituyente que de subordinación) es que el código correcto (elaborado, experto) “hace ciertamente relación a lo vulgar, cotidiano o coloquial, pero también lo anula” (Ibíd.).

En otras palabras, al lenguaje académico le es permitido nombrar cualquier objeto, por banal que sea, y este solo hecho tiene el efecto de “convertir en milagro el barro”. Un buen ejemplo de ello es la superposición de elementos lingüísticos propios del lenguaje vulgar en un género académico adecuadamente utilizado. Lo soez, y hasta lo escatológico, devenidos en una realidad densa en significados a ser nombrada, y debidamente atravesada de una mirada analítica plasmada en una escritura minuciosa, puede convertirse en celestial.

Para el caso particular de lo escatológico, y anticipándonos al ejemplo que desarrollaremos, cabe recordar además la fundante ambigüedad de significados del término, que a la vez que refiere a los excrementos y suciedades, remite en el marco de la teología y la filosofía al conjunto de creencias y doctrinas referentes a la vida en el más allá, es decir que tiene una acepción que remite a lo mundano y despreciable, y otra referida a lo eterno y venerable. En la filosofía de Ricoeur, por ejemplo, pueden encontrarse amplias referencias a esta necesidad de una escatología como teleología histórica que tensiona la vida, la esperanza, la prisión existencial y la libertad (cf. Beuchot, M.; 1992).

Se procurará desarrollar un ejemplo que ha sido utilizado en el contexto de grupos de estudiantes de grado en carreras del campo educativo para discutir algunas de estas cuestiones: la propuesta de llevar al extremo esta superposición paradigmática entre un género preformativo, que de sí denota legitimidad (la escritura académica), y un contenido ajeno al mismo, en este caso de orden escatológico o vulgar, propio del más corriente lenguaje cotidiano: la flatulencia, o en su acepción más vulgar, el *pedo*.

Pueden mencionarse varios valiosos antecedentes de este procedimiento. El llamado “affaire Sokal” es un conocido episodio protagonizado por el norteamericano Alan Sokal, quien mostró la banalidad y a la vez los poderes preformativos del género académico en relación con las “verdades” que nombra. El libro *Demoliendo papers*, por su lado, se pregunta acerca de las razones científicas que expliquen fenómenos del orden de la súbita llegada del colectivo cuando uno enciende un cigarrillo o que determinen si la mejor forma de exterminar una cucaracha es el insecticida o la ojota (Golombek, 2006). Ese libro, afirma una crítica editorial, “nos enseña que todo es posible si está suficientemente demostrado en un paper científico. *Demoliendo papers* es un ejercicio fresco, divertido y provocador que nos invita a pensar la función de los *papers* -carta de presentación de todo investigador que se precie de tal-, la retórica, el papel de la ciencia y de los científicos”.

En esos casos, sin embargo, el afán que moviliza la sátira es la demostración de los límites del género en tanto tal, y la mayor parte de las conclusiones a que arriban son espurias. Contrariamente, el propósito de este documento es mostrar precisamente lo contrario: el género académico traduce un modo de pensar, aplicable a objetos de estudio diversos y eclécticos. Y es precisamente esa cualidad de la escritura académica la que nos interesa destacar: no es esencialmente un modo de comunicación, sino un modo de pensamiento.

Convertir en milagro el barro

El diccionario de la Real Academia Española ofrece cuatro definiciones de pedo: 1. *Ventosidad que se expele del vientre por el ano*, 2. *Efecto de emborracharse*, 3. (en El Salvador y México) *Fiesta, reunión para divertirse*, y 4. *Ebrio, bajo los efectos del alcohol o de otra droga*. Es decir que al significado central (el proceso fisiológico de excreción de gases) se agregan algunos sentidos vulgares habituales, donde se destaca la metáfora del pedo como ilustración de los efectos de la intoxicación con bebidas alcohólicas.

El término, sin embargo, abarca un espectro bastante más amplio de sentidos, como enseguida se verá. Ha sido investigado como causal del deterioro del ecosistema global, en tanto “la cría intensiva de ganado representa una fuente importante de gases de efecto invernadero a la atmósfera, siendo la fermentación entérica una de las principales fuentes de metano de esta actividad, con los rumiantes situados en el primer lugar de importancia” (Cambra-López et al., 2008:1). Sin embargo, no nos interesará aquí adentrarnos en la materialidad del fenómeno, sino en una dimensión discursiva del mismo. Retomando el planteo original, podría decirse del pedo que es parte de aquella realidad densa en la que es posible delatar un contenido significativo por medio del atravesamiento de un evento literario¹ o, en nuestro caso, de estos procedimientos analíticos, plasmados en la práctica de la escritura académica.

Al pedo, de pedo y (ni) en pedo constituirán los tres mojonos² del análisis, pues son los modos de enunciado en los que habitualmente aparece aludido el término en el lenguaje coloquial. En los tres casos, la metáfora se vale de alguna cualidad concreta del fenómeno fisiológico.

En el primero de estos usos, “al pedo”, se denota su futilidad, su falta de dirección y finalidad, su propiedad de poseer un fin en sí mismo y no asumirse en relación de causalidad o incidencia con otros elementos de la realidad. La expresión alude en general a la configuración ingenua y desinteresada de una situación en la que el sujeto es figurado exento de obligaciones y a la vez alienado del contacto social, pues sugiere una situación de aislamiento no forzado, motivado en una ausencia de tareas productivas. En ese sentido, este uso del término puede interpretarse en contexto como una exigencia de actividad, como una demanda de eficiencia.

En “de pedo”, el segundo uso habitual antes referido, la referencia es al carácter involuntario e inesperado, no planificado, producto del azar o la circunstancia fugaz de mecanismos internos e inconscientes. De allí que este constructo contenga una cualidad propia del psiquismo humano puesta de manifiesto por algunas de las lecturas que desde la teoría psicoanalítica se han realizado del mismo: el hallazgo de un sentido oculto en los actos casuales (síntomas), muchas veces asociados con reacciones del cuerpo. En su contexto de uso, además, la expresión “de pedo” suele incrustarse en la descripción de una intervención oportuna y hasta salvadora que, sin proponérselo, llega a escena para evitar un desenlace indeseado. Así, realiza un llamamiento a la reflexión acerca de la vulnerabilidad de lo instituido frente a los avatares de un destino amenazante y denuncia la fragilidad, las grietas de nuestra vida cotidiana solo superficialmente amparada en la protección de las instituciones sociales.

¹ Para una referencia literaria clásica, véanse los sonetos de Francisco de Quevedo, íntegramente disponibles *online* (Quevedo, 2008). A modo de ejemplo: “¿Tendrá mejor metal de voz su pedo / que el de la mal vestida mallorquina? / Ni lo quiero probar ni lo concedo. / Su mierda es mierda, y su orina, orina; / solo que esta es verdad, y esa otra, enredo, / y estanme encareciendo la letrina”.

² Aunque tal vez esté de más aclararlo, en este caso el término “mojonos” alude a aquel tipo de marca que define etapas en un procedimiento, punto de referencia o señal, sin asumirse como referencia al tema sustancial que aquí se está tratando.

Finalmente, “en pedo” es la fórmula que alude a un estado alterado de conciencia, como efecto de la ingesta de bebidas. No obstante, nos interesará señalar la habitual aparición del vocablo “ni” antepuesto a la expresión, pues le confiere un sentido algo diferente. “Ni en pedo” expresa la solidez de unas convicciones que no han de verse cuestionadas ni siquiera por un atentado a la propia consistencia del pensamiento y describe un nivel de arraigo del yo que se formula resistente a toda amenaza. Por oposición, la expresión previene un perjuicio y opera como instrumento de una doble negación que instaura la solidez de unas estructuras existentes y consolidadas.

Como en todo hecho banal, en estas prácticas habituales del lenguaje cabe la pregunta por el hecho relevante en que se sostienen. Y en ese sentido, la noción de *omisión* es una categoría fértil, pues expone el significado de las ausencias, perfila el fondo como figura, desdobra los planos de una realidad solo aparentemente acabada³. Así, en este tríptico de usos habituales de la expresión que estamos analizando, la omisión ilustra un carácter inesperado del mismo: en ningún caso se hace la menor referencia al olfato ni al rasgo fisiológicamente más relevante del fenómeno, su olor.

La escena interna de la escritura

La escritura académica es objeto de numerosos abordajes, tanto analíticos como prescriptivos. Desde los más diversos ámbitos que se articulan en la tarea de escribir textos científicos se alzan voces proclamando los listados de cualidades deseables en una buena comunicación. Se supone que se debería estructurar en formatos convenidos, ser eficaz para exponer el problema en cuestión, cumplir con normas rigurosas en cuanto al empleo de las citas y la bibliografía de referencia, etc.

Menos se ha estudiado, en cambio, acerca de cómo concebir y representarse internamente la escena íntima de la escritura. Si, como estamos sosteniendo aquí, la escritura (más como acción que como producto, naturalmente) es parte esencial de un proceso de elaboración teórica antes que su culminación comunicativa, resulta imprescindible dejar momentáneamente de lado aquel conjunto de disquisiciones respecto de la *técnica* de la escritura y centrarnos en los problemas que se siguen de la pregunta por cómo acercarse al estado de *soledad concurrida* que rodea al acto de escribir. Cómo llenar (de sentido, no de palabras) la hoja en blanco.

Si al escribir un poema de amor el amante se figura en ensueños la compañía de su amada, ¿qué fantasmas rodean al intelectual, al investigador social, en su alocución textual? ¿Qué diálogo público se constituye en la intimidad del texto y sus vínculos transdiscursivos? ¿Por qué sucede en tantas ocasiones que nuestros estudiantes escriben encendidas cartas e inspirados poemas a sus amantes y demuestran, en cambio, inexplicables dificultades para expresar argumentos teóricos por escrito?

³ Es en ese sentido que aludíamos antes a la realidad como paisaje: en todo paisaje los elementos se disponen en un equilibrio estable donde es posible reconocer hegemonías, figuras destacadas, bordes insinuados y es en la carencia del que mira donde el paisaje se constituye como tal.

Intentemos reconstruir esa escena imaginaria, esa referencia práctica de la escritura de un *paper* académico, y desarrollar acerca de las herramientas que materializan dicha escena en el escrito o, según como se lo prefiera enfocar, se constituyen en evidencias de la misma.

Figurémonos una gran mesa redonda alrededor de la cual diversos autores, especialistas e investigadores en nuestro tema se han reunido. Nos encontramos encabezando la mesa y, merced a las licencias de toda escena imaginaria, nos arrogamos la supremacía de la situación: tenemos la potestad de dar a cada uno la palabra, según nuestra preferencia. También hemos sido los convocantes a esta reunión, aunque podemos prescindir sin culpas de todo ritual de cortesía y, por ello, nuestra introducción, la dinámica del diálogo y los ejes que se desarrollarán son también nuestra responsabilidad.

Lo que se plantea en esta escena es un diálogo abierto de nuestras ideas puestas en discusión con las de otros que, como nosotros, han elaborado a su vez las suyas en el marco de discusiones análogas. El texto que vive en la superficie de esta escena, el que se irá dibujando en sus contornos y márgenes, deberá reflejar este diálogo y, en el marco del mismo, fundamentar una postura explícita.

Se abre el tema cuando sucintamente ofrecemos una propuesta teórica, y un punto de vista que brevemente se fundamenta. Inmediatamente se abre la discusión. Desde diferentes costados de la mesa, las opiniones de nuestros interlocutores ponen en duda nuestras afirmaciones, las cuestionan, las interrogan. Cada vez, sin embargo, articulamos nuevas ideas o refrescamos las anteriores y vamos dando cada vez mayor fortaleza a la tesis central de la que habíamos partido.

Obviamente, esta sencilla escena representa la posición del autor de un texto académico cuando pone sus ideas en relación con un marco teórico y un estado del arte. La psicología piagetiana afirma que los adultos pensamos socialmente aun cuando estamos solos, en oposición al pensamiento infantil, que es egocéntrico incluso en presencia de otros. La escritura es un excelente ejemplo de ello. Si el texto resulta de una narración que articula los acontecimientos de esta escena, entonces, una estrategia de escritura puede consistir en vivificar los debates que han de ponerse de manifiesto, para luego volcarlos al texto y hacerlos atravesar sucesivas correcciones.

En suma, permitámosle saber a nuestros estudiantes que no están solos a la hora de escribir un texto de estas características. Cuentan con nosotros, y cuentan con una nutrida concurrencia a la que pueden seleccionar a su criteriosa preferencia.

Materializar esta escena demanda de herramientas de escritura adecuadas. No nos detendremos aquí en la descripción de estas, pues abunda la literatura que las describe y desarrolla, pero digamos al menos que un buen *borrador de citas* (una recopilación ordenada de afirmaciones de otros autores con agregados y comentarios personales del propio autor en formación) y un *plan de escritura* (un índice tentativo del *paper*,

sobre el que se irán volcando los desarrollos del borrador de citas comentadas) son sin duda una buena dupla de partida.

La escritura académica como destreza artística

La ejecución de música instrumental es un buen ejemplo acerca de cómo el aprendizaje de un “saber hacer” demanda prácticas, actitudes y posiciones epistemológicas particulares, por cierto diferentes de las que caracterizan a la transmisión de contenidos puramente conceptuales. Es habitual que el aprendizaje de la ejecución de un instrumento musical comience con una serie de abordajes del orden de la exploración y el juego, que se vaya accediendo a la sonoridad por ensayos y errores, y que se logre dominio del sonido tras algún recorrido de ensayo con resultados sonoros francamente desagradables, pero permitidos merced a la consideración del tránsito por un proceso. Nos proponemos, entonces, examinar brevemente esta analogía y ver cuánto de destreza artística existe en la escritura académica, que amerite pensar en unos modos de transmisión que consideren las técnicas propias de aquel tipo de saberes.

En un trabajo reciente dedicado a la presentación de un modelo didáctico de inspiración vigotskiana, describíamos diferentes tipos de abordaje de un mismo objeto de conocimiento: un violín (Brailovsky, D.; 2008). Nada conectaba ese trabajo con la escritura académica, sino que se centraba en el estudio del violín, como ejemplo de la relación “sujeto que conoce-objeto de conocimiento”. Será oportuno traer a colación ese ejemplo para establecer esta analogía, parafraseando algunas afirmaciones de ese planteo con las preguntas que aquí nos interesan. Los diferentes momentos se indican arbitrariamente indicados con números (1, 2 y 3) que representan simplemente distintas lecturas que un sujeto puede hacer de ese objeto. A través de esas etapas, es creciente el grado de compromiso para con aquel como objeto de conocimiento y se va involucrando, progresivamente, el uso de distintas herramientas.

Se procura presentar el ejemplo con un lenguaje muy gráfico y descriptivo, apelando a una primera persona, para transmitir la vivencia del contacto con ese objeto de modo lo suficientemente amplio.

1. Pensar mientras miramos un concierto: “Si yo tocara el violín como este músico me sentiría inmensamente feliz, podría compartir esa habilidad con mis amigos...”.

Fantasear, de regreso a casa, mientras caminamos por la vereda, sobre una situación en la que tocamos el violín y nos acompaña en el piano una tía nuestra que de pequeños nos cantaba canciones. Ya en casa, pensar “¿Y por qué no?”. Dejar pasar unos días, ocupados en las tareas cotidianas, y por casualidad pasar por la vidriera de una casa de música. Mirar los instrumentos, entre ellos los violines, recordar el concierto y la fantasía sobre el dúo piano-violín con la vieja tía. Observando el violín en la vidriera, preguntarnos “¿Para qué servirán esas ranuras que tiene sobre la madera, en forma de eses?”.

2. Tomar clases de violín, enterarnos para qué sirven las eses, contárselo como una interesante curiosidad a nuestra tía. Tocar notas largas hasta lograr finalmente familia-

rizarnos con el sonido del instrumento y jugar, en los ratos que dedicamos a su estudio, con las sonoridades de las cuerdas, hacer movimientos del arco que siempre observábamos a los violinistas en los conciertos. Escribir una melodía para violín tomando fragmentos de aquella sonata que escuchamos una vez, e improvisando sobre sus temas.

3. Oponerse a aquella vieja escuela de enseñanza del violín que priorizaba los solfeos a la ejecución de obras, simpatizar con los violines de luthier antes que los que se fabrican en serie. Variar la interpretación de las obras, componer una obra con violín e interpretarla frente al público. Escribir un artículo para la revista “El violín hoy” sobre las transcripciones de Mozart y la forma de interpretar sus manuscritos.

En los tres momentos señalados como quiebres de la narración se pueden constatar modos distintos de relacionarse con el saber. Un somero análisis muestra que no se trata simplemente de un trayecto “de lo simple a lo complejo”, ni de una acumulación de mayor cantidad de información.

Hay al principio referencias a las representaciones, valores y vínculos que suscita el violín. El objeto se constituye como un objeto *elegido*, que pasa a ocupar un lugar en nuestro deseo, en nuestra mirada potencial sobre nosotros mismos. Y es a partir de la resignificación de ese objeto en base al conocimiento de la mediación que otros sujetos realizan con él que esta elección comienza a tener lugar.

Ahora bien: ¿Existe en nuestros estudiantes universitarios este primer encuentro con la escritura? ¿Se imaginan a sí mismos como autores y productores de textos académicos? ¿Nos constituimos como mediadores eficaces insuflándoles el entusiasmo imprescindible que demanda el ejercicio de un arte tan complejo?

Existe en la transmisión de estas destrezas un *otro* que proporciona indicios y jerarquiza el objeto, y que cobra importancia en el segundo momento, cuando ese objeto elegido se *caracteriza*, se vuelve de a poco familiar, adquiere sentido para nosotros y comprendemos el significado de sus partes, la dinámica de sus funciones. Recién cuando nos hemos comenzado a *sumergir* en la escritura académica -como en el mundo del violín- esta puede ser apropiada. Y aquí se demanda el permiso del ensayo. Y es tal vez en esta segunda instancia (posterior y solo posible luego de la apropiación del “lugar de autor”) donde sí resultan oportunas y necesarias las herramientas técnicas, los procedimientos de escritura. Es en esta instancia donde se debe ofrecer un corpus de herramientas técnicas. Pero de nada sirven las normas de citado, la racionalización de los procedimientos léxicos, etc. si no se ha comenzado a ocupar ese lugar de autor, que claramente tiene que ver más con la identidad que con el dominio de una técnica.

No nos ha convocado aquí la propuesta concreta de intervenciones específicas, como se ha anticipado, sino el enunciado de una hipótesis respecto de las dificultades de escritura; pero no está de más mencionar algunas prácticas que se han reconocido consistentes con estas concepciones. La escritura como medio de evaluación, por

ejemplo, amerita ser redimensionada y puesta en cuestión la concepción según la cual la finalidad de una monografía es lisa y llanamente la aprobación de una asignatura. Cuando los estudiantes autores de buenos trabajos finales de materias de la universidad son invitados -luego de concluida la cursada- a exponer sus producciones ante una audiencia interesada en interiorizarse en sus hallazgos, más allá de toda evaluación escolarizada, el texto se somete a correcciones mucho más genuinas, expertas y sustantivas que en el contexto del curso. Cuando en el contexto de una asignatura se provee tiempo, paciencia y dedicación a la producción y corrección colectiva y cooperativa de textos académicos, el “saber hacer” de la escritura, sus tiempos, el clima de concentración que la misma demanda, se vuelve algo más próximo y maniobrable a ojos de los estudiantes, y se pueden valorar algunos resultados en forma más inmediata. Cuando la intervención del docente sobre los textos de los estudiantes toma en consideración el tipo de abordaje que desde lo identitario estos están atravesando respecto de la escritura académica, el uso desmedido de material de Internet, por ejemplo, resulta en mayor medida una ocasión de mejora y avance que de indignación por parte de los profesores.

En suma, desde la perspectiva que se ha expuesto, las competencias que deberían ofrecérsele al autor en formación tienen menos que ver con el ejercicio de ordenar “autor, ciudad, editorial y año” que con los que consisten, por ejemplo, en leer un texto referido a un asunto imaginando que en realidad habla de otra cosa, o inventar una alegoría allí donde no la hay, o superponer realidades disímiles para jugar a describir una en los términos de otra, o hallar la magia de las conceptualizaciones que emergen de la realidad cuando se la interroga críticamente, y aprender a atraparla en redes de preguntas propias inspiradas en las de otros.

La escritura no es problemática principalmente porque ponga en juego destrezas lógicas complejas que exceden la inteligencia de nuestros alumnos, ni porque demande un esfuerzo y dedicación que ellos no están dispuestos a invertir, sino centralmente porque interpela fibras íntimas de la identidad profesional y personal, la estética del vivir y los modos de mirar el mundo, que -aunque sean difíciles de atrapar desde un modelo didáctico- merecen ser considerados como variables de un problema que nos convoca cotidianamente.

Bibliografía

Beuchot, M., “El porvenir político-cultural y escatológico del hombre según Paul Ricoeur: utopía y ontología”, *Isegoría*, Notas y Discusiones, Nº 5, 1992.

Brailovsky, D., “Imagen, presencia y figura del maestro en el paisaje escolar”. En: Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Buenos Aires, Del Estante, 2007.

Brailovsky, D., “Herramientas para el abordaje del objeto de conocimiento”. En: *Co-ordenadas en Investigación Educativa*, disponible online en <www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas> [cons. Julio 2008].

Caballero Muñoz, D., “Algunas consideraciones psicosociales sobre lenguaje correcto y lenguaje vulgar”, *Aula abierta*, N° 62, 1993.

Cambra-López, M.; García Rebollar, F. y Estellés, A., “Estimación de las emisiones de los rumiantes en España: el factor de conversión de metano”, *Archivos de zootecnia*, vol. 57(R), p. 90, 2008.

Golombek, D., *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas*, Buenos Aires, Siglo XXI-Universidad Nacional de Quilmes, 2006.

Lewkowicz, I., *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Quevedo, F., “Sonetos en manuscritos”, en Biblioteca Cervantes <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01470629766893617632268/p0000001.htm>> [cons. Julio 2008].

Silvestre, G. y Aliata, F., *El paisaje como cifra de armonía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.