

Los desafíos de la enseñanza de la escritura académica. Parte 3.

Delpech María Beatriz

En el marco del programa de tutorías del Departamento de Filosofía de la FFyL de la UBA, cuatro doctorandos de la carrera comenzamos a impartir por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2013 el “Taller de apoyo a la escritura académica”. Éste busca responder a la necesidad concreta, relevada por la propia directora del departamento, de los alumnos de recibir conocimientos relevantes para su incorporación a la comunidad académica desde los inicios de sus estudios a través de la producción escrita profesional, fruto de una investigación articulada. El Taller, entonces, estuvo orientado a llenar el vacío existente entre la condición de alumno y la de autor y/o investigador, dado que en el área de la Filosofía, la escritura académica se ajusta a ciertos requerimientos técnicos específicos. Desde el punto de vista formal, se exigen la implementación de diversos géneros textuales y la utilización de normas estrictas para la organización del trabajo y la citación correcta de fuentes. Desde el punto de vista conceptual, son imprescindibles la debida elección y demarcación de los temas de investigación, el adecuado planteo de hipótesis, la formulación de objetivos claros etc. De esta manera, la escritura académica y la investigación filosófica no son sino dos fases de un mismo proceso.

Sin embargo, las materias y seminarios que ofrece la carrera se abocan a la transmisión del contenido conceptual de sus propios temas, abordando marginalmente u omitiendo la faceta metodológica de la investigación en Filosofía, a la que tanto alumnos/as como egresados/as se ven obligados/as a acceder de manera autodidacta. Tampoco existían, hasta el momento, marcos institucionales que les permitieran explorar los géneros de producción escrita académica por fuera del parcial y la monografía, en los que incluso encuentran dificultades a falta de contar con recursos y estrategias de lectura y escritura. Por esta razón, el objetivo general de este taller es brindar al alumnado técnicas elementales de escritura e investigación, de manera tal que puedan iniciar su práctica escrituraria que les permitirá desenvolverse en la labor profesional y académica. La estrategia elegida fue tener un encuentro en el que se aportan herramientas teóricas, seguido de otro en el que los propios alumnos traen sus experiencias de escritura, sus dificultades y dudas. Una de las ventajas de esta modalidad, a saber, el taller, fue contar con este segundo encuentro de puesta en común. Los alumnos quedan expuestos a los comentarios de una comunidad que, si bien no es la destinataria de su escritura, cataliza la apertura a las infinitas posibilidades de todo texto. Cada autor, a partir de esta instancia encuentra nuevas posibilidades de revisar y mejorar su producción.

Con esta dinámica, quedamos expuestos a la complejidad y diversidad de las experiencias de lectura y escritura sin poder encontrar resguardo suficiente en teorías inspiradas en una escritura técnica, que podría cristalizarse en el seguimiento de reglas del tipo “manual de uso”. La pregunta que surge de esta experiencia es la siguiente: ¿es posible enseñar a escribir, aún cuando de escritura académica se trata, únicamente a partir de un programa estructurado por contenidos técnicos de producción? Y más aún, ¿es suficiente para un individuo conocer los requerimientos técnicos de un género particular para desarrollar su propio texto?

Los encuentros en que los alumnos tenían la palabra mostraron cómo la lectura y la escritura desbordan, en la práctica, toda aplicabilidad de los modelos. Preparamos un programa del taller así como un cronograma de clases que organizaba y articulaba conocimientos técnicos respecto del registro y los objetivos de cada discurso así como de reglas de citación, pertinencia de las hipótesis de trabajo y selección de bibliografía. En general la pedagogía universitaria no se cuestiona la influencia del factor contextual y social que significa el alumno y por eso se atiene a impartir contenidos. No obstante, el taller proponía una *praxis* y allí se hizo evidente el punto de contacto entre la teoría y la práctica así como los problemas que de allí emergen. Un alumno puede conocer los métodos de búsqueda y selección de bibliografía para desarrollar una comunicación para un congreso académico y, sin embargo, no lograr encontrar ni hacer una buena selección del material con el que va a trabajar. Las condiciones reales y materiales de este taller están atravesadas por lo que significa la UBA para los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, el altísimo estándar al que creen que deben acceder desde una etapa muy temprana de su educación profesional y la presión consecuente con la que deben lidiar. Darles lugar, en el marco de la propia universidad, para que tomen la palabra, abrió un espacio para la puesta en común y análisis de la experiencia personal vinculada con emociones, autoestima, frustraciones, expectativas que excedían en mucho los objetivos inicialmente planteados por el programa del curso. El diálogo (lugar de encuentro entre teoría y práctica) fue la clave para un acercamiento comprensivo a la práctica pedagógica más adecuada para esta experiencia. Y no es casual el uso del término ‘experiencia’ porque es precisamente aquello que separa a las materias y seminarios de la carrera de este taller, que se presentó como un lugar que, por medio del diálogo nos obligó a asumir la responsabilidad histórica y la necesidad de contextualización desde una perspectiva que tiene en cuenta la experiencia del otro. Debimos entender que la lectura y la escritura, aunque sea de un artículo para una publicación filosófica, son prácticas cargadas de sentido. Está claro que hay alumnos que encuentran ellos mismos su camino de motivación y realización en prácticas pedagógicas más bien rígidas. Pero aquellos convocados por el taller eran los que necesitaban una atención especial, los que ante la hoja en blanco veían sólo obstáculos. Nosotros podíamos darles frases para comenzar a escribir, pero el desafío real era que ellos encontraran sus voces y perdieran el miedo a transitar la experiencia misma. Para esto tuvimos que aceptar esta resignificación de la experiencia académica de lectura y escritura y buscar conectarnos con nuestros alumnos desde nuestros intereses y pasiones, desde el origen de nuestro amor por esta disciplina. Resultó por esta razón provechoso no proponer consignas de escritura a los alumnos, si bien uno de los objetivos era la producción de un

texto. La idea fue que cada alumno encontrara sus propios temas para escribir y eligiera el registro que mejor respondiera a sus intereses. Sin embargo, una vez elegido el tema y género, los contenidos técnicos que impartimos relevaban el hecho de que cada género cuenta con sus propias consignas implícitas, esto es, tiene una expectativa no manifiesta de articulación de la escritura. Un alumno propuso en la materia “Pensamiento argentino y latinoamericano” escribir un poema gauchesco como monografía final. Esto puso de manifiesto que en el caso de la monografía, las posibilidades de innovación y exploración del género están muy limitadas. Al contar, en general, con un texto instruccional que guía la escritura para su evaluación, una producción en verso no puede colmar la expectativa de la consigna. Ahora bien, este no es el caso para todos los géneros académicos. La producción filosófica surge o tiene origen en la lectura de textos filosóficos y es por eso que se debe tener en cuenta lo que a cada individuo le sugiere la lectura. En consecuencia, las consignas no necesariamente estructuran la producción sino que el eje retórico depende íntimamente del lingüístico y del cognitivo. Así, por ejemplo en una comunicación para un congreso, hay espacio para reinterpretar la consigna del congreso y proyectar la propia voz utilizando prácticamente cualquier recurso del que se disponga. Hay comunicaciones que se basan en análisis de películas o artículos periodísticos que usualmente se encuentran por fuera de la expectativa tradicional y, sin embargo, responden novedosamente a la consigna. El problema al que se enfrenta un escritor novato es diferenciar las instancias de producción para aprovechar al máximo sus herramientas materiales y conceptuales. Es difícil que un profesor acepte como respuesta en un parcial una cita de una película o un texto en verso. La ansiedad por desarrollar una idea no puede obviar que hay lugares y momentos para cada producción.

Pero no es lo mismo la elección del género y el registro que la priorización de la apropiación de la voz de autor. Aquí estuvo claro que muchos no se permitían interpretar a causa de la presión impuesta por el propio mundo académico: ¿cuánto debemos leer y saber como para contar con el privilegio y el prestigio que nos permitan expresar nuestra propia voz? Se trata de un antibabelismo que homogeniza el discurso filosófico. El desafío al que nos expusimos fue el de dar confianza y escucha y no sólo herramientas de ‘satisfacción garantizada’ para todos por igual. El reto era abrir el espacio para la interpretación y la apropiación comprendiendo que es la base de toda reflexión filosófica de valor. Un ejemplo claro se impuso cuando se discutió el uso de la primera persona singular en un trabajo monográfico o una comunicación. Usualmente se privilegia el uso de la primera del plural o el impersonal (“Nosotros creemos que...”; “Se estima que...”) por miedo a decir “yo”. Consecuentemente, tuvimos la oportunidad de ensayar una enseñanza de la lectura y la escritura “babélica”, dejando que los alumnos aprendan y encuentren sus propios caminos y aconsejando el uso de “yo pienso...” o “yo creo...” tan temidos.

Esto patentizó la falta de ese espacio en que la universidad escucha la voz de su comunidad, especialmente la del alumnado a quien adiestra para convertirlo en un grupo de investigadores que repiten contenidos, por lo general extranjeros. Podemos pensar que esta no es la universidad del futuro ya que la implementación del programa de tutorías en que se enmarca este taller podría ser

un indicio de un cambio pedagógico. Los alumnos tienen un acceso personalizado a sus tutores y espacios donde plantear sus dificultades y poner en juego su subjetividad (si bien es verdad que este modelo no está presente todavía en todas las aulas de la facultad de filosofía).

Las necesidades planteadas y traídas al espacio del taller exigieron un modo de enseñanza más vinculado con la escucha, la transmisión y contagio que con la impartición de una teoría. Se abrió un espacio de intenso debate respecto del modo en el que nos relacionamos con el mundo académico todos los que formamos parte de él. En la relación entre la lectura y la escritura y la pedagogía no está sólo en juego el camino de reflexión del alumno sino también el del educador. Las inquietudes vinculadas con las expectativas de aquellos que recién se inician en el camino académico hicieron necesaria una toma de posición respecto de esa práctica y un debate crítico respecto de las estructuras formales tradicionales. Si la escritura pone en marcha un proceso de emociones secretas que dan forma a la sintaxis y al estilo, es imposible 'enseñar' a escribir ya que el profesor debería contar con esas emociones secretas. En el debate tuvimos que adoptar perspectiva crítica acerca de nuestra propia práctica y poner en palabras nuestras expectativas. La necesidad de historización de la práctica filosófica nos situó en un proceso que la comunidad filosófica del siglo XXI asumió sin resquemores pero que responde a un modelo de colonización cultural impartido por la filosofía europea. Lo que se llamó la "normalidad filosófica" a principios del siglo pasado fue manipulado para convertirnos en profesionales de la investigación, pero no en filósofos. En consecuencia, las monografías deben reproducir las lecturas que hace la cátedra, los trabajos para congresos deben ser sólo correctos porque el valor está en el certificado de expositor y no en el contenido expuesto, etc. Es la cristalización más evidente del diagnóstico que Heidegger imparte en *Serenidad* del hombre contemporáneo que piensa en forma de cálculo y no reflexiona meditativamente. Debemos cuestionar el futuro de una práctica que está más pendiente de los puntos y del currículum académico que pensar críticamente el mundo que habita. Desconocer esta contextualización es reproducir un sistema represivo de la creatividad y la innovación. Todo esto pesa sobre los alumnos.

Cuando se discutieron las monografías de clase, confesamos que el objetivo es aprobar y la manera es escribir lo que la cátedra quiere escuchar. Y si bien un consejo estratégico no es el peor de los males, el alumnado mismo exigió que estuviera acompañado de expectativa. En definitiva todos podremos hacer el lugar para nuestra propia voz una vez recibidos. ¿No podemos exigirle más a la universidad y a sus docentes? De un pequeño taller de escritura académica emerge una reflexión que nos obliga a comprender nuestra posición respecto de los artefactos culturales, en este caso, las rígidas estructuras que definen las investigaciones filosóficas.

En definitiva, el éxito del taller estuvo directamente relacionado con la escucha de las necesidades específicas y una cierta simetría en el diálogo encontrado que permitiera que cada alumno fuera hallando la seguridad necesaria para apropiarse de la escritura académica y así encontrar motivación para la investigación. A la pregunta que originó el análisis de esta experiencia pedagógica sólo le cabe una respuesta negativa. La experiencia hasta aquí desarrollada ha dado

muestras suficientes de que las capacidades técnicas y su naturalización son sólo el comienzo de un desarrollo que requiere la explicitación y comprensión de elementos extra-textuales y extra-áulicos.

Bibliografía

Heidegger, Martin (1994) "Serenidad", en

www.heideggeriana.com.ar, www.heideggeriana.com.ar/textos/serenidad.htm, [fecha de consulta: agosto, 2011].

Barbero, Jesús Martín (2003), "Figuras del desencanto", en *Revista Número*. Carrera 4, N° 66-76, Bogotá, Colombia.

Finocchio, Ana María (2010) "Leer y escribir en la escuela", en Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.