

# *Los desafíos de la enseñanza de la escritura académica. Parte II*

*Natalia Jakubecki*

---

## › ***Introducción y planteo de la experiencia***

En el marco del programa de tutorías, el Departamento de Filosofía de la FFyL de la UBA se abrió un “Taller de apoyo a la escritura académica”, a cargo de cuatro doctorandos de la carrera, entre los cuales me encuentro. Éste se ideó ante la necesidad concreta y cada vez más acuciante de convocar al alumnado a formar parte de la comunidad académica desde los inicios de sus estudios e intereses vocacionales, a fin de guiarlos en el camino de la producción escrita profesional, fruto de una investigación articulada. El taller, entonces, está 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, así como la producción escrita que le es inherente. Tradicionalmente los ingresantes encuentran obstáculos para comprender este tipo de producción específica y apropiársela sin perder, por ello, sus relaciones más íntimas con la experiencia de escritura. Es por ello que el objetivo general de este taller es brindar al alumnado técnicas de escritura y los recursos elementales de investigación, de manera tal que puedan desenvolverse en la labor profesional y académica con la mayor solvencia posible.

Ahora bien, cuando se dicta un taller de esta naturaleza, no sólo el programa sino las propias expectativas suelen pensarse alrededor de procesos de escritura más o menos lineales: elección del tema, elección del género, búsqueda bibliográfica, sistematización de los contenidos y, finalmente, redacción. Sin embargo, para la transmisión de los mismos, más de una vez fue necesario compartir las experiencias personales por las que ambos, alumnos y

docentes, fuimos transitando como “escritores”. Por tanto, surgen aquí dos interrogantes íntimamente vinculados a los que intentaré dar respuesta. El primero de ellos es cuáles son los modos de apropiación de lo escrito; el segundo, cómo se juega la experiencia docente en relación con la escritura en una situación de enseñanza de este tipo. Para ello deberemos pensar, en primer lugar, cuáles son los objetivos del taller y la dinámica que se establece a fin de alcanzar los mismos.

### › **Consideraciones previas: objetivos y dinámica del taller**

Como consigna general, el taller propone la producción de un texto académico cuyo género y temática son elegidos libremente por cada alumno. Solemos sugerirles que “aprovechen” para terminar algún trabajo que adeuden o empiecen con alguno que tengan ganas. A partir de ello, se siguen consignas específicas, dependiendo de los contenidos vistos en cada encuentro: elegir un título, planificar el desarrollo, realizar un mapa conceptual, un resumen, etc.

Ahora bien, de los tres momentos cognitivos en la producción de un texto, esto es, la comprensión, la conservación de representaciones y el de recuperación de las representaciones conservadas mediante la producción, parcial o total, de un nuevo texto, nuestro taller hizo hincapié en el último. De alguna manera, dimos por sentados los momentos anteriores ya que, si bien son etapas simultáneas y de interacción, suponemos que ambos están, sino garantizados, al menos monitoreados en las clases de curso normal. En este sentido, el taller se aboca con mayor énfasis a lo que Silvestri llama “habilidades de reformulación”<sup>1</sup>, a fin de que los alumnos no sólo puedan renarrar el conocimiento ya adquirido, sino aprender a transformarlo y generar, así, una producción filosófica original; ligada a los textos estudiados pero, con todo, independiente. También damos por sentadas las competencias lingüísticas y cognitivas, aunque en más de una ocasión, a efectos de la reformulación, resultó oportuno hacer una revisión, ya que las proposiciones filosóficas no son unívocas y acordar un manejo común de términos técnicos resulta insoslayable.

Por su parte, las habilidades de reformulación que intentamos transmitir se encuentran con una dificultad ulterior, y tiene que ver con el problema de las consignas. A excepción de las monografías y de los parciales, tanto presenciales como domiciliarios, en los que los docentes suelen (aunque no siempre) agregar textos instruccionales, el resto de los géneros en los que se desarrolla la escritura académica está directamente exento de toda consigna explícita. Por esa razón, en muchos casos los alumnos e, incluso, los graduados, no pueden diferenciar los requerimientos específicos de cada género, esto es, hacer frente a los problemas de tipo retórico que supone toda producción (por ejemplo, la situación comunicativa, el destinatario, el registro del lenguaje, la disposición de la información, etc.). Estos problemas se agudizan en

---

<sup>1</sup> Cf. Silvestri, A., *Reformulación y escritura*, clase 26, bloque 5. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

la escritura académica, dado que las diferencias entre cada género son apenas perceptibles, y mucho más para los escritores novatos. Por tanto, de alguna manera, los docentes del taller nos posicionamos como escritores “maduros”, incluso teniendo entre los alumnos varios que ya han transitado otras carreras (pero en las que la práctica de la escritura no era central) o que están a punto de terminar la nuestra y, aún así, no han adquirido las habilidades de reformulación necesarias o no sienten que lo han hecho.

### › ***Sobre los modos de apropiación***

La principal herramienta pedagógica con la que contamos es la puesta en común de los borradores y su posterior corrección conjunta, ya que estamos convencidos de que en ese proceso de socialización de los textos (que va desde la elección del título hasta la redacción de conclusiones), se fortalece el momento de revisión, y con él, el de la reescritura. Este último, si bien no culmina sino con la confrontación íntima del autor con su propio escrito, nace en el diálogo grupal de manera tal que el caudal de nuevas ideas quede encauzado por la guía de los docentes. Con todo, en la instancia en la que se comparten los borradores, además de tener lugar una puesta en común en la que cada uno aprende de los aciertos y desaciertos ajenos, como sucede con el aprendizaje colaborativo, también ha surgido otro elemento pedagógico con el que no contábamos antes, es decir, cuando comenzamos a planificar las actividades del taller: el de compartir experiencias personales de escritura y enseñar a través de un diálogo muy singular.

En más de una oportunidad, la puesta en común dio lugar a la verbalización de los procesos de escritura, en tanto que los mismos alumnos narraron a posteriori las instancias de invención y disposición por las que atravesaron para llegar a la composición de su texto. Pero también compartieron las experiencias de preescritura: luchar por mantener el propio estilo, la propia voz, sin por ello dejar de utilizar lenguaje y recursos gramaticales técnicos; la ansiedad que genera el lector potencial (profesor, audiencia, jurado, colegas...), la difícil omisión de cualquier tipo de valoración subjetiva e, incluso, la enojosa decisión de el escribir detrás de un “se” totalmente impersonal o un “nosotros” un tanto esquizofrénico. Incluso muchas veces fueron más allá y, como “individuos” más que “alumnos”, expresaron sus intereses, emociones y motivaciones, algo que, como insinúa Ferrer, es previo a toda consigna, planificación, sintaxis o, incluso, proceso cognitivo.

La puesta en común de este tipo de experiencias, aunque lejos de ser planificada, resultó una inusitada herramienta didáctica, ya que en la misma práctica se pudo al descubierto que detrás de la supuesta linealidad de la escritura técnica, se esconde la peculiaridad de cada recorrido, de cada voz, a los que había que acompañar. Pero la pregunta es, sin dudas, ¿cómo?

## › ***Sobre el rol del docente***

Dado el carácter marcadamente técnico de los contenidos que deseamos transmitir en el taller, las expectativas y juicios previos al momento de armar el programa consistieron en creer que la transmisión sería, ella también, técnica y rígida. Sin embargo, una vez comenzados los encuentros, caímos en cuenta de que incluso en la enseñanza de lo más técnico que tiene la escritura, generar algo así como un “manual de uso” al que cualquiera pudiera acudir resultaba no sólo fútil sino incluso imposible. Para transmitir la serie de herramientas y contenidos que teníamos en mente, y para que esa transmisión resultara verdaderamente práctica, como lo es un taller, comencé a darme cuenta de que la misma dinámica áulica exigía de nosotros, los docentes, una continua revisión de nuestras propias experiencias y emociones ya no sólo vinculadas con la práctica profesional, sino también con las vivencias personales. Es claro que el supuesto de base fue que “si se observa qué hacen los expertos, se le podrá enseñar eso a los inexpertos, con vistas a que mejoren sus estrategias y escritos”.

Con todo, el funcionamiento de este supuesto no fue, como podría esperarse, el de mostrar los textos producidos por nosotros a modo “resultados objetivos a imitar”, algo que, de hecho, había sido una propuesta alternativa en las reuniones previas que, finalmente, quedó descartada. Lo que hicimos con el resto de los docentes de nuestra comisión fue, en cambio, compartir nuestras propias experiencias como escritores, tanto las exitosas como las fallidas: la vez que no entendimos la consigna de un parcial domiciliario, la primera comunicación que escribimos, los avances y retrocesos en la escritura de nuestras propias tesis... También incluimos otro tipo de experiencias que se relacionan con el proceso de escritura pero de un modo, si se quiere, externo (aunque es discutible que esta distinción sea del todo pertinente): la lucha por escribir con ciertos límites espaciales (según lo que pida el docente, o la revista en la que se quiere publicar...) y/o temporales (fechas de entrega), la inquietud que provoca abordar una nueva temática, la a veces dicotómica elección entre proyectos “subsidiarios” y aquello que realmente nos interesa investigar, etc.

Dado que se había abierto un espacio de escucha para las experiencias de los alumnos, la estrategia fue la de establecer un diálogo en el que nosotros, docentes también compartiéramos las nuestras, uno en el que se enseñe desde el contagio, en donde la incitación a la escritura sea a través de una atención y hospitalidad mutuas. Porque, quizá aún sin que ello sea del todo consciente, comprendimos que, si escuchamos experiencias, no deberíamos, no podríamos devolver meramente teoría. Y aquí el rol del pedagogo como mediador, que generalmente se ha estudiado en relación con la lectura, es pasible de extender el alcance de esa mediación también a la escritura, incluso la académica: enseñar a escribir desde el contagio.

## › **Conclusiones**

Esa reivindicación implícita de la experiencia que se ha dado a través de los sucesivos encuentros del taller, fundamentalmente en las instancias de puesta en común es, creo, la clave para responder a los dos interrogantes que dieron origen a esta reflexión. Por una parte, entonces, es posible decir que el modo de apropiación de lo escrito en una producción académica fuertemente institucionalizada y con una larga y arraigada tradición, como lo es la filosófica, no puede sino darse desde la individualidad, desde esa subjetividad que aparece tímidamente en resolución de los diferentes problemas retóricos. Y esta apropiación se da tanto en la revisión de los diferentes procesos de preescritura y escritura que condujeron a la producción final del texto, como de las experiencias que los acompañaron. Experiencias que, y esto no hay que perderlo de vista, en definitiva no dejan de ser privadas e intransferibles por más que hayan sido compartidas en tanto verbalizadas.

Por otra parte, la legitimación de la experiencia como herramienta pedagógica para la enseñanza de la escritura fue la mejor respuesta que al menos personalmente, encontré ante la necesidad que tengo, en tanto docente, de transmitir un conocimiento que, aunque teórico y técnico, no puede ser escindido de los procesos emocionales de quien escribe. Así, transmitiendo estrategias y contenidos técnicos (como fórmulas de citación, confección de hipótesis, etc.), pero también narrando diversas experiencias de escritura, a la función del docente como “monitor” le hemos sumado el rol de mediador, el de ese facilitador que, a través de diálogo, haga deseable y posible la producción de un texto académico.

## Bibliografía

- Alvarado, M. (2003), "La resolución de problemas", en *Propuesta educativa* N°26, Argentina, FLACSO- Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, F., *Para una reflexión sobre la escritura*, clase 20, bloque 4. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Ferrer, C., *La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología*, clase 16, bloque 4. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Finocchio, A. (2005). "Escribir en la escuela", en *Diploma superior en lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Finocchio, A., *Cuando las consignas invitan a escribir*, clase 25, bloque 5. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Larrosa, J. (2003) "La experiencia y sus lenguajes", en *Seminario Internacional. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. (Buenos Aires, nov. 2003). Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Petit, M., *Al principio fue la experiencia lectora del Otro*, clase 6, bloque 2. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Silvestri, A., *Reformulación y escritura*, clase 26, bloque 5. Buenos Aires, FLACSO Virtual.