



RESISTENCIA A LA ESTANDARIZACIÓN

RESISTANCE TO STANDARDIZATION

María del Carmen Novo¹

marita.novo@gmail.com

Laura Escalarea²

llescalarea@yahoo.com.ar

Mónica Cúrtolo³

monicacurtolo@hotmail.com

Marcela Bonnet⁴

marcelabonnet@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Los discursos científicos-académicos presentan, cada vez más, un alto grado de estandarización y homogeneización. Las regulaciones -explícitas o implícitas- que la propia comunidad científica impone y reproduce ocultan el carácter construido del conocimiento, aunque los modos de enseñarlo, producirlo y validarlo no son ajenos a los dispositivos de poder generadores de un orden del discurso que favorece el aprendizaje reproductivo soslayando la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, futuros investigadores y profesionales. Ante este panorama, los profesores que enseñamos escritura académica nos encontramos frente a una situación paradójica: por un lado, hallamos sólidas razones que sostienen nuestra confianza en la conveniencia de enseñar maneras adecuadas de escribir en la universidad; pero, por otro lado, advertimos los riesgos que pueden tornar esa tarea en una policía discursiva cómplice de la producción de estereotipos. En el marco de un trabajo interdisciplinar entre las asignaturas Introducción a la Literatura y Seminario

de Producción de Textos del Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura elaboramos una propuesta de enseñanza que busca resistir a la estandarización de la escritura y, al mismo tiempo, habilitar el despliegue del potencial epistémico de esta práctica propiciando formas de escritura marginales en el ámbito académico: géneros autorreferenciales (diario y bitácora), escritura de invención (poemas y relatos de ficción) y ensayo. En nuestra comunicación comentamos los fundamentos de la propuesta, describimos el modo de trabajo y las consignas planteadas y analizamos las producciones resultantes.

Palabras clave: Escritura académica – Estandarización - Potencial epistémico – Creatividad - Crítica

Abstract

The scientific-academic discourses introduce, increasingly, a high grade of standardization and homogenization. The explicit and implicit regulations that the scientific community impose and reproduce the hidden constructive aspect of knowledge; although, the ways of teaching, producing and validating are external of the mechanism of power generating an order of discourse that is in favor of productive learning evading the creativity and the critical thought of students, future researchers and professionals. Before this panorama, we, professors, who teach academic writing face a paradoxical situation: on the one hand, we find solid reasons that hold our faith in the convenience to teach appropriate ways to write at the university level; but, on the other hand, we warn the risks that can turn this activity in the discursive policy abetting the production of stereotypes. In this interdisciplinary study between *Introduction to literature* and *Seminar of text production* from the teaching studies and *Bachelor of language and literature* we elaborate a teaching proposal that seeks to resist standardization in writing and at the same time, empowers the deployment of the epistemic potential; this practice allows ways of marginal writing in the academic field: autoreferential genre (diary and travelogue) invention writing (poems, fiction stories) and essay. In our communication we deal with the foundations of the proposal, we describe the ways of working and the prepared assignments and we analyze some of the derived productions.

Keywords: Academic writing - Standardization - Epistemic potential – Creativity - Critics

Recepción: 20-09-2017

Aceptación: 13-03-2018

Quizá la ausencia más significativa en los enfoques sobre la enseñanza de la escritura de los últimos años sea la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor

Maite Alvarado

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican

Michel Foucault

INTRODUCCIÓN

Al realizar un breve recorrido por las formas específicas que adopta la escritura en diferentes espacios del sistema educativo, hasta llegar inclusive a las maneras de comunicar y validar el conocimiento científico en los niveles de educación de posgrado y en la comunicación científica en general, hallamos que las regulaciones que pautan las formas adecuadas y legitimadas de escritura presentan una doble cara: buscan favorecer la incorporación de los sujetos a las diversas comunidades discursivas, al mismo tiempo que limitan y estandarizan su vínculo con la palabra escrita.

Diversos análisis críticos de las producciones que circulan en el ámbito científico-académico (Larrosa, 2003; Bolívar, 2004; De Sousa Santos, 2010; Forster, 2011; Becker, 2011; Golombek, 2012, Alvarado, 2013; Novo, 2011 y 2014; Noguera, Vilar, Vargas Villamizar, Moncayo Quevedo, 2014, entre otros) han advertido una creciente estandarización en los modos de decir. Las regulaciones discursivas que la comunidad impone suelen ocultar el carácter construido del conocimiento, aunque los modos de enseñarlo, producirlo y validarlo no son ajenos a los dispositivos de poder reguladores de un orden del discurso (Foucault, 1999) que con frecuencia favorece un saber de tipo reproductivo y soslaya la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, futuros investigadores y profesionales.

Estos modos altamente regulados de escritura pautan desde aspectos superficiales, como las convenciones de presentación de los trabajos académicos (datos sobre cómo elaborar carátulas, normativas de citación, formas de referir la bibliografía y un largo

etcétera), hasta aspectos estilísticos y composicionales que calan más profundo e intervienen performativamente en la constitución de las identidades y en la construcción del conocimiento, como por ejemplo, la utilización de las personas discursivas, la preferencia por la desagenticación y las nominalizaciones, los modos de organización discursiva según los movimientos que se supone incluyen las clases de textos centrales en la comunidad científica (Novo, 2011). Las regularidades observadas por los estudios de corpus, cuyo objetivo es fundamentalmente descriptivo, en muchas oportunidades devienen en normas inapelables que se asumen acríticamente y se reproducen como estándares de aceptabilidad en la mayoría de los cursos de escritura. De esta manera, el pensamiento parece tener que entrar en el *corsé* que las costumbres del mundo científico-académico imponen, con las implicancias que estas exigencias conllevan al limitar el desarrollo de la creatividad y del tan valorado potencial epistémico que la escritura podría llegar a tener en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Así las cosas, al ocuparnos de enseñar escritura académica en los primeros años de la universidad nos vemos involucradas en una situación de genuina incomodidad, tensionadas entre la confianza en la pertinencia democratizadora y la necesidad formativa de nuestro trabajo, y el temor a convertir esa tarea en un dispositivo más al servicio de la reproducción de estereotipos. Como no encontramos a mano ninguna solución que disuelva, resuelva o ayude a superar este conflicto, pensamos que tal vez convenga mantener viva la tensión haciéndola visible para nuestros estudiantes y usarla para generar alternativas. A partir de la reflexión sobre la incidencia que como docentes tenemos en la construcción de representaciones acerca de la tarea escribir, del valor de la palabra y de los vínculos que se establecen entre escritura y conocimiento, elaboramos una propuesta de enseñanza que busca resistir a la estandarización de la escritura y, al mismo tiempo, habilitar el despliegue del potencial epistémico, reflexivo, creativo y crítico de las prácticas de escritura de nuestros estudiantes.

Una triple apuesta

En el marco de un trabajo articulado entre dos asignaturas de primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) -Introducción a la Literatura y Seminario de Estrategias para Producción de Textos-, intentamos aprovechar los intersticios que deja todo orden institucional para generar espacios que propicien prácticas de escritura poco frecuentes en el ámbito académico.

El trabajo de articulación entre las asignaturas mencionadas tiene una historia prolongada, signada por proyectos presentados a diferentes convocatorias de innovación educativa organizadas por distintas unidades académicas de la UNRC.⁵ Cada materia, anual, tiene su programa particular con objetivos y contenidos propios, pero desde un proyecto elaborado en 2005 para una de dichas convocatorias, se realizan actividades evaluativas articuladoras, especialmente a partir del segundo cuatrimestre: en Introducción se propicia la lectura analítica de textos teóricos y literarios acerca de los cuales los estudiantes escriben sus lecturas ensayando diversas modalidades genéricas, características del ámbito académico, descritas en el Seminario de producción de textos (respuestas de exámenes, reseñas, informes, monografías). Esa modalidad se mantiene, pero hemos intentado enriquecerla con nuevas propuestas tendientes a desafiar la estandarización de la escritura. Las tres líneas de acción que comentamos en esta oportunidad fueron conformándose a lo largo de esta historia.

Es usual en los estudiantes una cierta resistencia para escribir en las instituciones de educación formal, sin embargo, en su vida cotidiana suelen escribir diarios íntimos, cartas, poesías, reflexiones, opiniones y relatos de ficción o de experiencias en entradas de blogs y en diferentes redes sociales. Podemos advertir, entonces, que existe una cesura, una marcada delimitación, entre usos escolares (o normativizados escolarmente) de la escritura y sus usos no oficiales. De hecho, desde las instituciones del saber suele reforzarse la delimitación segregando todo un espectro de prácticas de escritura. En carreras como las de Letras, en particular, se inhibe el deseo de escribir

literariamente en vez de alimentarlo. Se aborda la literatura solo como un objeto de estudio, se analizan obras literarias desde la teoría y la crítica literaria, pero raramente la literatura es experimentada como una práctica de escritura de quien la estudia, a diferencia de lo que ocurre con la formación en profesorado o licenciaturas que toman como objeto de estudio otras artes, como la pintura, el teatro o la música:

A diferencia de las artes, la escritura literaria, en efecto, no se enseña. Las escuelas de artes, los conservatorios de música combinan en sus programas las materias teóricas con las prácticas, de tal manera que los egresados de esas escuelas superiores son especialistas en su materia, además de pintores, escultores, compositores. (...) Distinta es la situación de las bellas letras, que parecen haber accedido al recinto universitario a fuerza de sacrificar la práctica en función de un modelo profesional especulativo y disertante. Y de esas aulas egresan buena parte de los profesores que se encargarán de reproducir ese modelo ágrafo en las escuelas y en los profesorado de donde salen a su vez los profesores de la escuela media. (Alvarado, 2013, p.110).

Contrariando esta tradición buscamos desafiar la homogeneización de las prácticas de escritura y potenciar su valor epistémico a partir de recuperar formas de escritura marginales en las aulas universitarias, en vistas a ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y comunicativas que, paradójicamente, a veces se reducen al ingresar a la universidad. Específicamente, buscamos dar lugar a la escritura de invención ligada a la composición de poemas y ficciones, propiciar la reflexión metacognitiva mediante los géneros autorreferenciales como el cuaderno de bitácora y favorecer el desarrollo de un posicionamiento personal y crítico a través de la elaboración de ensayos. A continuación, comentamos cada una de las aristas de esta triple apuesta que intenta ser integrada a partir de un proyecto presentado a inicios de 2016 a la convocatoria Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA), organizada por la Secretaría Académica de la UNRC.

Escritura de ensayos

Iniciada en 2009, esta fue la primera de las innovaciones tendientes a resistir los estándares homogeneizadores en la escritura de los estudiantes implementada en nuestras materias. A partir de la experiencia de articulación que veníamos realizando

desde años anteriores, llegamos a reconocer que la disposición de un lugar para la propia voz como enunciador académico en el entretejido de discursos que conforman una disciplina y los modos de relación que desde ese lugar se entablan con los conceptos en la escritura de los distintos géneros solicitados constituyen dos de los problemas principales en la formación de los estudiantes (Tenca y Novo, 2008).

El disciplinamiento en el orden del discurso académico se inicia en primer año mediante la enseñanza de ciertos rasgos, tal vez los más externos y explícitos, que regulan la circulación y la aceptabilidad de los escritos universitarios, como el reconocimiento de fuentes y el empleo de recursos convencionalmente aceptados para incluir la voz ajena y distinguirla como tal en el propio discurso. Pero estas regulaciones externas no son meros ornamentos sino que modelan subjetividades. Entre otras cuestiones, promueven la transformación en la concepción epistemológica de los estudiantes: desde una representación unívoca y sin fisuras del conocimiento científico, hacia una conciencia del carácter plural, dialógico y elaborado desde diversas perspectivas de las prácticas del conocimiento, sobre todo en las humanidades.

Ahora bien, en los textos hipercodificados de la formación de grado, como respuestas de parcial, informes o monografías, solicitados para evaluar el aprendizaje de contenidos enseñados o el dominio en la aplicación de herramientas teóricas o metodológicas, el sujeto de la escritura no se juega por entero sino que se despliega dentro de los límites que le impone la disciplina (Tenca y Novo, 2008). Así, el estudiante encuentra resguardada “la unidad de su recorrido, recorrido que garantiza, a su vez, la unidad de la disciplina que lo acoge” (Giordano, 2005, p.233). Ese resguardo se evidencia en la preferencia por los mitigadores y la desagenticación en el metadiscurso interpersonal y el protagonismo otorgado a la palabra citada, referida o comentada de los autores estudiados.

Por el contrario, al escribir un ensayo en el que se intenta dar cuenta de la singularidad de su lectura, el que escribe se ve interpelado por la exigencia de decir “lo intransferible” de su experiencia con la literatura “en un lenguaje ocupado por

generalidades teóricas y políticas” (Giordano, 2005, p.250). Además de su capacidad para explorar subjetividades, el ensayo, por su indefinición formal que incita a inventar siempre una nueva manera de decir, lleva a “escribir de otro modo” y, por lo tanto, a “pensar de otro modo” (Larrosa, 2016, p.20), de ahí su potencial epistémico y su carácter eminentemente crítico. Siempre gira en torno a una pregunta y desafía la naturalización de las certidumbres de los saberes instituidos, haciendo visible “aquello que la ortodoxia quiere mantener oculto, aquello cuya ocultación es el fin objetivo y secreto de la ortodoxia” (Adorno, T., 1962, citado por Larrosa, 2016, p.21). El académico deviene ensayista “cada vez que escribe no para reproducir lo ya sabido sino para saber: saber qué pasa entre un texto y su lectura, entre ese encuentro incierto y las previsiones teóricas” (Giordano, 2015, p.128); cuando no escribe sobre ningún problema “si ese escribir no se constituye también en problema” (González, 2015, p.85). El ensayo, en tanto “artesanía de la sospecha” (Forster, 2011, p.15) gira alrededor de la pregunta como lugar estratégico desde el que situarse para reconocer las fisuras de un edificio de saber que se presenta como sólido e indestructible.

A partir del reconocimiento de la potencialidad cognitiva y crítica del ensayo, en 2009 incorporamos su escritura a las actividades de formación⁶. Desde entonces, por lo general, el último periodo del año se destina a la preparación de la escritura de un ensayo. Dicho trabajo constituye la última evaluación integradora de la tarea de articulación practicada entre Introducción a la Literatura y Seminario de elaboración de textos. Se realiza luego de un trabajo intenso en el marco de las últimas unidades de cada una de las asignaturas. La última unidad de Introducción a la literatura se destina al tratamiento de la fuerza de representación de la literatura. Se exploran en consecuencia las nociones de ficción y no ficción a través del estudio de textos teóricos y se analiza un corpus de obras narrativas compuesto por novelas, testimonios y ensayos que anclan referencialmente en el terrorismo de estado de la última dictadura militar, escritos por autores argentinos. La última unidad de Seminario se dedica a estudiar la secuencia y los recursos argumentativos, y a considerar diferentes estrategias discursivas para la construcción de la imagen autoral en textos académicos. Se atiende, especialmente, al género ensayístico. Por ese motivo, para evaluar

conjuntamente ambas asignaturas se propone la elaboración de un ensayo en el que cada estudiante, a partir de la lectura interpretativa y crítica de una de las novelas del corpus dado, debe adoptar y defender su posición en torno a los aportes de la literatura en relación con el trabajo de la memoria sobre el pasado reciente (Escalarea y Bonnet, 2014; Hurtado y Mondino, 2014).

A partir de otra innovación incorporada en 2011, los ensayos, escritos individualmente o por parejas de estudiantes (según su propia elección), son leídos como ponencias, comentados y discutidos en una jornada final de cierre de las dos materias, en la que participan todos los alumnos de ambos cursos y las profesoras a cargo; eventualmente, según la conformación de cátedra de cada año, pueden participar también adscriptos, ayudantes alumnos y/o tutores estudiantes. De este modo, se crea un contexto concreto de lectura, con un tiempo, un espacio y destinatarios conocidos, que además pueden convertirse en interlocutores. Esto da carnadura al problema retórico durante el proceso de escritura y permite enriquecer el carácter dialógico de los textos, ya que habilita conjeturas plausibles acerca de las respuestas que pueden generar. Asumir la voz de la palabra escrita en las exposiciones frente al grupo pone en evidencia la necesidad de hacerse cargo de lo dicho, de poner el cuerpo para dar cuenta del compromiso asumido y defenderlo ante quienes lo cuestionan. La participación en la jornada convoca a comparecer ante una comunidad para compartir las lecturas ensayadas y someterlas a la interpelación de un auditorio interesado en los mismos temas pero con puntos de vista diferentes, lo que permite discutir y revisar argumentos, proponer alternativas, plantear nuevas preguntas.

Implementación de un taller de escritura de invención

Esta línea de trabajo fue implementada en 2012, a partir de un proyecto presentado a la convocatoria Proyectos para la Democratización del Conocimiento (PRODEC), de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, destinada a propiciar prácticas democratizadoras e inclusivas en la enseñanza.

Elegimos la denominación *escritura de invención* ya que esta expresión supone una práctica de distanciamiento y desnaturalización del lenguaje. Esa mirada extraña resulta fundamental para entender el desplazamiento que instaura la escritura de invención respecto de las formas tradicionales de pensar su enseñanza y su relación con el conocimiento. La escritura despliega su potencial epistémico en tanto el discurso literario construye significaciones nuevas de la realidad, significaciones que el escritor va descubriendo durante el acto de escribir. Esta práctica estimula la creatividad impulsando que el imaginario de cada uno moldee la lengua en busca de nuevas formas, de nuevas preguntas y respuestas.

Además de dar lugar a la escritura creativa, la opción por la modalidad de *taller*, como la misma palabra lo indica, implica habilitar un espacio de trabajo, de un hacer artesanal, en el que “es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla” y en el que es “fundamental estimular, considerar, cuidar y alimentar el producto de ese hacer” (Andruetto y Lardone, 2011, p.21-23). Con esta modalidad nos inscribimos en la tradición inaugurada en 1974 por la cátedra de Literatura Iberoamericana de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a cargo en ese entonces de Noé Jitrik (Alvarado, 2013; Bas, 2015).

En nuestra universidad, desde 2012, este espacio-taller se desarrolla quincenalmente y durante todo el año ya que es vinculante al cursado de las materias mencionadas (Introducción a la Literatura y Seminario de producción de textos). Por lo tanto, las actividades propuestas están planteadas en íntima relación con los contenidos que se trabajan en ambas asignaturas, pero además tienen como objetivo fundamental que los estudiantes reflexionen acerca del carácter polisémico del lenguaje y adviertan cómo las palabras, al liberarse del mandato de la función referencial que predomina en los demás discursos, abren, en ese desvío desde lo unívoco, nuevos campos semánticos:

Toda escritura y toda lectura, creo, necesitan como del pan de esos destellos para seguir creciendo, están construidas sobre ese borde peligroso y deseable en el que la palabra esperada y confiable da un súbito giro y se vuelve, de pronto, palabra sorprendente, ese margen en el que el manso colchón verbal con que nos

protegemos maternalmente de los golpes de la vida, de pronto cría filo y se vuelve caliente, notable. (Montes, 2001, p.71).

El criterio de invención habilita a cada estudiante a recurrir a su propia experiencia cultural y a sus saberes lingüísticos para resolver la propuesta de cada consigna que orienta y da lugar a la creación a través de la lengua.

Acerca del planteamiento de consignas de escritura, corazón de la modalidad taller, vale la pena historizar el contexto en el que se sitúan y explicitar con qué tradiciones dialogan las que elaboramos. Como comentamos más arriba, nuestra propuesta de curricularización de un taller de escritura en la formación universitaria se inscribe en la tradición abierta por la cátedra Literatura Iberoamericana de la UBA en 1974. En ese entonces, orientados por las búsquedas posestructuralistas centradas en la escritura como práctica de producción significativa, e impulsados por el proceso democratizador y la apertura ideológica que vivía la universidad, los estudiantes solicitaron la implementación de un taller de escritura. Así surgió, bajo la coordinación de Mario Tobelem, ayudante de cátedra y especialista en juegos, el primer taller de este tipo en el marco de una asignatura universitaria (Alvarado 2013). Al ser expulsado de la universidad, junto con la cátedra, el taller siguió funcionando de forma privada con el nombre de Grafein (Bas, 2015). El taller de escritura volvió a curricularizarse en el espacio universitario en 1987, ya en plena primavera democrática, a partir del Taller de expresión I, de la carrera de Comunicación Social de la UBA, a cargo, inicialmente, de Maite Alvarado y Gloria Pampillo, actualmente cátedra Klein (Pampillo, Aren, Klein, Méndez y Vernino, 2010; Klein, 2015; Bas, 2015).

Adoptamos la concepción de los talleristas de Grafein (1981):

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (p.13).

Por eso intentamos proponer consignas que estimulen el espíritu de juego como punto de partida, y de ese modo ayuden a conjurar el espacio en blanco de la página, pero también algo de llegada, y para eso nos valemos de la teoría, tanto de la teoría literaria

estudiada en las clases de Introducción, como de los elementos aportados por la lingüística y el análisis del discurso considerados en Seminario. Si bien no hay programa establecido ni una secuencia previamente pautada de actividades en el taller, cada consigna es diseñada cuidadosa y artesanalmente para cada encuentro, teniendo en cuenta los temas que se han desarrollado durante esa semana en las materias que participan de la articulación. No se piensan como un modo de ilustrar las teorías ni de evaluar su aprendizaje, sino de aprovechar la productividad de categorías teóricas en la escritura de un texto nuevo. A continuación, comentamos algunos ejemplos y transcribimos algunas producciones resultantes.

Una de las consignas fue pensada para poner en conjunción la noción de literatura, tal como es presentada por Barthes (1988) en su Lección Inaugural, como “esa trampa saludable, ese esquivo, ese magnífico señuelo que permite escuchar a la lengua extrapoder en una revolución permanente del lenguaje” (121) -que se estaba trabajando en Introducción-, con la noción de reformulación, especialmente de reformulación imitativa -estudiada en Seminario. La propuesta, entonces, fue hacer trampas a los géneros convencionales, reformulando imitativamente las Instrucciones para subir una escalera, de Cortázar. Uno de los textos elaborados por una estudiante fue el siguiente:

Instrucciones para escribir literatura

Primero, observe allí la hoja en blanco asediándolo, ese puente refractario de todos los colores que le dispara miles de vectores que no se ven. Ahora deberá estar dispuesto a combatir como un hidalgo las quimeras de la luz estática: tome un lápiz si es de aquellos más indecisos, o bien opte por una birome, si requiere desde lo más profundo ser decisivo en sus trazados. Cuidado. Antes de ejecutar cualquier acción contra lo-que-no-hay, debe proyectar un ángulo de 45º a sus vivencias, a sus lecturas anteriores, a las palabras que a usted lo posean, a sus miserias e instancias de felicidad. Ahora reflexione sobre el abismo hacia sí mismo que están escrutando sus propias pupilas, entonces sí: lleve a cabo el movimiento, no sea cobarde. Vuelque sus pensamientos en ese papel y cambie el eje de del vértice de su ángulo de 45º, desnúdese emocionalmente ante cualquier persona que quiera verlo o no, déjese a sí mismo una prueba de que algo hay o al menos inténtelo: atrevase a la literatura.

Cuando en Seminario de Estrategias para la Producción de Textos se retomó la noción de conectores y marcadores discursivos, también propusimos que estos fueran los protagonistas de un encuentro de taller, en conjunción con la definición de función poética como aquella que proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección sobre el eje de la combinación (Jakobson, 1988) estudiada en Introducción:

Decir
aunque se agoten las palabras
y nadie escuche
aunque se gasten las ideas
y se haga larga la vigilia
aunque duela la sangre
y queme la locura
aunque se rompan los sentidos
y el abismo se presente
Decir
aunque no quiera
¿Quién dijo que se puede ser amo diciendo?
Sólo soy esclavo

En otra oportunidad, fueron centro de atención los monosílabos y sus reglas de acentuación, también vinculados a la noción de función poética.

Soy tu té con pan,
soy la tez de tu piel,
soy tu voz en el mar,
soy lo que no sos,
soy lo que no sé,
soy la voz de tu ser.
si soy yo lo que no sos
¿quién soy?

La noción de dialogismo, desarrollada al presentar los géneros discursivos en la segunda unidad de Introducción, destinada a estudiar los vínculos entre la literatura y los discursos sociales, fue puesta en relación con la idea de intertextualidad y de texto como mosaico de citas, trabajada en Seminario al identificar las relaciones transtextuales, en una consigna que propone poner en juego la textoteca construida con nuestro camino lector. Esta consigna es deudora de Laura Devetach (2008). Según

esta autora, todos guardamos en nuestro interior palabras, canciones, refranes, dichos, retahílas infantiles, poesías, frases que hemos leído o escuchado en distintos momentos de nuestras vidas. Estos textos internos se relacionan entre sí y con ellos hemos ido construyendo nuestras textotecas internas. El siguiente texto es un ejemplo de la reconstrucción del camino de una de nuestras estudiantes, que armó un mosaico con canciones, cuentos y programas infantiles:

¡Una bomba la fiesta!

Azúcar, flores y muchos colores, estos fueron los ingredientes que necesitaba el poni blanco para prepararle una tortita de manteca a sus amigos que están de fiesta. Están jugando al tejo con Tinky Winky, Dipsy, Laa-Laa y Supercerdita, que se fue a jugar al tetris con Tom porque Jerry le estaba preguntando a Martin Pescador: ¿se podrá pasar? Pasará, pasará pero el último se quedará. Justo por ahí pasaba Manuelita que vivía en Pehuajó, y le tocó quedarse.

A las 8 me dio sueño, a las 9 me dormí, y a las 6 de la mañana desperté pensando en ti, le dijo Caperucita a... ¿Lobo, estás? Se está pasando el tiempo y yo desesperando y tú, tú contestando quizás, quizás, quizás.

Entonces llega la noche y puedo escribir los versos más tristes, dijo Dexter, escribir por ejemplo, arroz con leche me quiero casar con una señorita de San Nicolás, que sepa tejer, que sepa bordar, que diga sana, sana colita de rana, si no sana hoy, sanará mañana. Y si no sana que llame a Sabrina que, con su hechizo clavelito chino, chino ven para decirme adiós, sane todos los bibis.

¡Mamá, Dimí me está molestando! Gritó Lisa al subirse a la nave de los supersónicos.

Y así, entre pito y flauta, la fiesta estaba llegando a su fin cuando el tic-tac del reloj hizo explotar todo y tiró la casa por la ventana.

En el marco de la fase preparatoria del ensayo, en el Seminario se leen textos ensayísticos literarios y académicos para identificar las tesis defendidas en cada caso y reconocer las distintas estrategias argumentativas empleadas y las distintas maneras de construir imágenes autorales. A continuación cada estudiante comparte con el resto la tesis pensada para orientar el recorrido argumentativo de su ensayo. Mientras tanto, en Introducción, se trabaja sobre la narración ficcional y se emplean nociones aportadas por la narratología para realizar interpretaciones críticas de novelas sobre la dictadura. Intentando articular estas experiencias, la actividad productiva propuesta en

el taller, por lo general, consiste en elaborar un relato, en el que, sin afirmarla directamente, se ponga en obra la tesis elegida. Esta actividad permite poner a prueba la fuerza de la idea que se pretende defender al encarnarla en las vivencias de un personaje y al explorar sus matices y sus caras mediante los juegos con el tiempo, las focalizaciones y las voces desde el no lugar de un universo de ficción.⁷

Como ya comentamos, las consignas son siempre diferentes y dan lugar a producciones muy variadas. Generalmente, la mayor parte (según el tiempo disponible y la cantidad y longitud de trabajos logrados) se leen y se comentan antes del cierre de cada encuentro. Los comentarios no son evaluativos y no se proponen correcciones. Por el contrario, se estimulan las observaciones de los compañeros como lectores que disfrutan la singularidad de cada texto y pueden identificar cuál es la estrategia empleada para sortear la valla implicada en la consigna o con qué ingeniosidad se logra dar nueva vida a un par de nociones teóricas. La lectura es siempre celebratoria, un momento de disfrute de la diversidad. Además, a partir del primer encuentro creamos un grupo cerrado de Facebook, ya que este entorno virtual posibilita la lectura y relectura de todas las producciones y los comentarios de los miembros que participan. De esa manera, los textos elaborados son compartidos, comentados y discutidos en el grupo, en el que también pueden compartirse otras producciones, ya que, aunque no se proponen correcciones ni se sugiere la reescritura de los textos, los resultados de una consigna muchas veces resultan pretextos para nuevas lecturas y nuevas escrituras.

Producción de escrituras autorreferenciales

A partir de una convocatoria a Proyectos sobre Escritura y Lectura para Primer Año (PELPA) lanzada en 2016 por la Secretaría Académica de la UNRC, decidimos sumar a las actividades ordinarias de cada una de las asignaturas, a las tareas quincenales de taller de escritura creativa y a la composición y presentación de ensayos, un trabajo de escritura autorreferencial que acompaña a lo largo del año el proceso de formación de los ingresantes propiciando su involucramiento personal, vivencial, con la escritura y su reflexión metacognitiva acerca de la experiencia de leer y escribir en la universidad.

Así, en una de las primeras clases de Seminario de Producción de Textos de ese año, después de analizar ejemplos históricos y ficcionales (fragmentos de notas de trabajo de Leonardo da Vinci, de los Papeles de Trabajo de J. J. Saer y de la novela *Una suerte pequeña*, de Claudia Piñeiro) propusimos a los estudiantes iniciar un cuaderno de bitácora sobre los procesos de lectura y/ o escritura que llevan a cabo.

Elegimos el género cuaderno de bitácora -en su doble significado histórico de cuaderno de viaje de los navegantes y de cuaderno de trabajo de artistas o diseñadores-, antes que diario, porque no se trata de registrar todos los pormenores de la vida íntima, sino de anotar las ideas y relatar las experiencias del trabajo de interacción con la palabra escrita en el viaje de transformación y de incorporación a una nueva cultura que representa el primer año de estudios universitarios.

Frente al predominio de los estilos desagentivados de los escritos académicos, procuramos la exploración y el riesgo de la primera persona. En términos de la protagonista de *Una suerte pequeña* (Piñeiro, 2015), uno de los ejemplos de ficción analizados en clase:

Y yo aquí, ahora, (...) también me pregunto frente al papel en blanco, si me resultará más fácil contar esta historia en 1ª persona o en 3ª del singular. Si 'yo', o 'ella'. Pruebo una y otra. La tercera persona aleja, protege en la distancia. La primera me lleva al borde del abismo, me invita a saltar. (p.19).

Ante el hábito (generalizado en la vida cotidiana en los intercambios de las redes sociales, y promovido por las exigencias de presentación y edición en los géneros académicos) de escritura mediada por dispositivos electrónicos, privilegiamos en este espacio el retorno a la práctica material y el redescubrimiento del goce corporal de escribir a mano, de mecerse “en el equilibrio infrecuente y percedero de la mano que va deslizándose de izquierda a derecha, oyendo los rasguídos de la pluma sobre la hoja del cuaderno” (Saer, 2012, p.322). El esfuerzo del trabajo intelectual puede trocarse en placer al trabajar con el papel y la lapicera: al reflexionar sobre lo que ha de escribir, el que escribe siente cómo su mano

[...] actúa, gira, liga, se zambulle, se levanta y, muchas veces, por el juego de las correcciones, tacha o hace saltar la línea [...] construyendo así, a partir de trazos

menudos y aparentemente funcionales, un espacio que es sencillamente el del arte: soy artista, no porque figuro un objeto, sino más fundamentalmente, porque en la escritura, mi cuerpo goza al trazar, al hender rítmicamente una superficie virgen (siendo lo virgen lo infinitamente posible). (Barthes, 2003, p.157).

Paralelamente al privilegio de los usos comunicativos y evaluativos de la escritura en la universidad, a través de la producción en este género autorreferencial, sin estándares ni parámetros evaluativos y cuyo principal destinatario es el mismo escritor, esperamos que los estudiantes puedan retomar las modulaciones individuales y reflexionar acerca de la construcción de su propia identidad a través de la escritura: “Y mientras espero, escribo en primera persona. Escribo para mí en primera persona. Me escribo” (Piñeiro, 2015, p.20).

Las bitácoras son privadas, solo se comparten en clase comentarios sobre la experiencia de escribirlas y, en ocasiones, los que desean hacerlo leen en voz alta algunas notas relativas al tema o la obra que se está discutiendo. Algunas alumnas nos facilitaron fragmentos de sus cuadernos de viaje para poder ejemplificar la actividad en este artículo. En el que se transcribe a continuación se pone en evidencia el valor epistémico de la reflexión sobre el complejo trabajo de apropiación del lenguaje compartido en el intento de expresión de una singularidad, así se reconoce el carácter ambiguo de ese “don peligroso”, de ese “regalo maldito”:

No entiendo aún muchas cosas, pero sí comprendo que escribir aunque sea, solo palabras sueltas, es materializar algo del bullicio de nuestras mentes (...) Veo sin ver, objetos mudos, palabras vacías. En las palabras, que son mías y de otros (porque nos prestamos palabras, pero no sentidos), me pierdo.

Me cuesta tomar una lapicera y dibujar letras ahí, pequeñas, insignificantes. Pero no lo son. Cargan todo lo que nos pasa, lo que contamos y lo que no. Lo que buscamos no olvidar y entre ellas, en esos espacios en blanco, lo que quisiéramos olvidar. A veces un alivio y otras un calvario. Un don peligroso. Un regalo maldito. (19/4/16)

El fragmento aportado por otra estudiante contextualiza la práctica de leer para estudiar en un viaje en colectivo hacia el trabajo. Muestra el tiempo de estudio como un bien escaso y la libertad de disfrutarlo como un paraíso vedado, y por eso más deseable:

Mis días comienzan con ese despertador que tanto odio. Me levanto a las 7, y no hay nada que odie más que tener que levantarme temprano. Cuento con solo media hora para estar parada en la esquina de mi casa esperando el colectivo, que solo me llevará después de un viaje de veinte minutos a la plaza. Ahí espero otros diez minutos hasta que me tomo por fin el 8 que me lleva, luego de veinte minutos más de viaje, al trabajo. Si ya casi son las 9 y hace desde las 7 que estoy en marcha para poder llegar a trabajar (...) Sin embargo estas dos horas no son perdidas, tengo tiempo de sobra para estudiar. Es mi rato libre para leer el material de clase o el libro que aún no terminé.

Pero no todo es tan fácil, hoy quiero poder estudiar en casa, tranquila, en silencio. Quiero un rato libre y sin la bulla de la gente que viaja en colectivo. Me siento frustrada, enojada, a punto de hacer un berrinche como un niño (...) ¿Por qué tengo que trabajar? Qué injusto me parece, yo quiero estudiar, quiero poder salir un viernes sin tener que trabajar el sábado, quiero tomarme un desayuno leyendo un libro, o simplemente dormir un día hasta las diez. La música me va cambiando de a poco el humor. Ya no puedo leer el apunte de la clase de hoy. No estoy concentrada (...) Voy llegando al trabajo, ya más despierta y menos frustrada. Me va cambiando el humor. Quizás pierda toda la mañana que podría estar estudiando, pero sé que después de un nuevo día de trabajo, a pesar de tener que estar limpiando cuatro o cinco horas, saldré sabiendo que hoy me gané un apunte, un libro, lapiceras o cuaderno nuevo. ¿Y por qué no hasta un pantalón y una salida con amigos? (22/09/2016)

Un tercer ejemplo, con la frescura de la mezcla de estilos, nos muestra el vínculo personal, siempre parcial y apasionado, establecido con la lectura literaria, en este caso propuesta por otra asignatura, Literaturas Clásicas:

Leyendo Alceste por segunda vez no puedo evitar odiar a Admeto. Ella toma su lugar para que él no muera y el idiota le dice: “¡Por los dioses!, no tengas el valor de abandonarme, no por los niños que dejas sin madre, muerta tú, ya no podría vivir. En tus manos está vivir o no...” Idiota, si tanto te dolía que muriera no hubieses permitido que tomara tu lugar. (26/09)

CONCLUSIONES

El título de este artículo establece una obvia alusión intertextual con *La resistencia a la teoría*, de Paul De Man (1990), obra en la cual el autor busca un modo de leer literatura que no caiga en las trampas de sentido que se presentan en el lenguaje de los estudios literarios (Cortés, 2016). Al introducir su libro, De Man (1990) relata su

génesis situándola en el intento fallido de cumplir con el encargo de escribir una contribución sobre teoría literaria para un volumen colectivo introductorio para la investigación en letras modernas. De su ensayo se esperaba que ofreciera al lector una reseña organizada de las principales tendencias y publicaciones del área, sintetizara y clasificara las principales zonas problemáticas y presentara soluciones previsibles. No pudo cumplir cabalmente con las expectativas pedagógicas del encargo y su trabajo fue rechazado para esa publicación. No pudo porque su manera de entender la productividad inagotable de la lectura literaria y de la investigación como búsqueda permanente era incompatible con una visión de las teorías como pautas de lecturas generalizables, enseñables y sistemáticamente reproducibles.

Salvando las distancias temporales, geográficas y, por supuesto, de prestigio, en nuestra tarea de enseñar a escribir académicamente a los estudiantes de letras nos encontramos en una encrucijada similar, ante la cual intentamos la triple apuesta que acabamos de describir: la producción de ensayos, la creación de un espacio alternativo para el despliegue de la escritura creativa y la propuesta de anotar experiencias en una bitácora.

La propuesta de los proyectos PELPA, a comienzos de este año, nos llevó a reafirmar la necesidad de pensar a la alfabetización académica desde una mirada crítica y nos desafió a articular en un proyecto sistemático y fundamentado una serie de actividades y tareas que veníamos realizando en nuestras cátedras de manera sumativa pero a veces un tanto dispersa. El aglutinante que ayuda a enlazar las experiencias diversas es la bitácora que llevan los estudiantes y el hilo conductor que vincula las distintas actividades propuestas es la resistencia a la estandarización. Resistencia que no implica rechazo ni disolución de los estándares regulativos de los géneros académicos, que seguimos enseñando, sino su puesta en tensión mediante la exploración de otros géneros y el reconocimiento de su contingencia y sus porosidades que admiten, siempre, la posibilidad hacer trampas y ensayar otras maneras de decir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela (Selección y prólogo de Yaki Setton)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M- T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Barthes, R. (1998). *El placer del texto y lección inaugural*. México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2003) Variaciones sobre la escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Bas, A. (2015). Talleres de escritura. De Grafein al Taller de expresión I. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*, 2(3), 9-22.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Cano, F; Cortés, M. y Ornani, C. (2008). *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Cortés, F. (2016). Lenguaje y retórica en Paul De Man: la ironía como resistencia a la lectura. *Estudios de Teoría Literaria*, 5(10), 101-110. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1455/1788>
- De Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid, España: Visor.
- De Sousa Santos, B. (2010). La universidad europea en la encrucijada, Revista El viejo topo 247. Barcelona, España: Ediciones de Intervención Cultural.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014). Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida. En P. Rosales y M. Novo. *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza* (43-52). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Forster, R. (2011). *La artesanía de la sospecha. El ensayo como tradición crítica. En La muerte del héroe. Itinerarios críticos*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Giordano, A. (2005). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo.

- Giordano, A. (2015). Lo ensayístico en la crítica académica. En A. Giordano. (Ed.), *El discurso sobre el ensayo en la cultura argentina desde los 80* (p.125-132). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Golombek, D. (2012). *Demoliendo papers. La trastienda de las publicaciones científicas (2ª edición)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- González, H. (2015). Elogio del ensayo. En A. Giordano, *Discurso sobre el ensayo en la cultura argentina desde los 80* (pp.85-89). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid, España: Altalena.
- Hurtado, J. y Mondino, J. (2014). Instrucciones de lectura. El ensayo en la universidad: la configuración del enunciador académico a través de la escritura. En P. Rosales y M. Novo, *Lectura y escritura en carreras de ciencias humanas y sociales. Ideas y experiencias de enseñanza* (pp.91-92). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Klein, I. (2015). La teoría en la práctica de la escritura de ficción. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*, 2(3), 54-67.
- Larrosa, J. (2016). El ensayo y la escritura académica. En A. Reale. (Comp.), *Taller de Expresión I, Ensayo* (pp.20-32). Recuperado de http://tallerdeexpresion1.sociales.uba.ar/files/2012/04/Ensayo_Cuadernillo-16.pdf
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto, Argentina: Uni Río.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Noguera, J.; Vilar, M.; Vargas, O.; Villamizar, J. y Moncayo Quevedo, J. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(4), pp.33-55. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0185276015000515/1-s2.0-S0185276015000515-main.pdf?_tid=a6979eae-a16c-11e7-866b-00000aab0f01&acdnat=1506287548_34e0489ca0f0e300b2c41a8e9aff60cb
- Novo, M. (2011). Escribientes, escribidores o escritores. Para qué enseñar escritura a los estudiantes de humanidades en América Latina. En G. Ricca et al. (Comp.), *América Latina: subjetividades emergentes/nuevos derechos/otras historias* (pp.216-225). Río Cuarto, Argentina: UNRC.

- Novo, M. (2014). El regalo de Teuth o el erudito ignorante. Reflexiones sobre escritura y formación a partir del Fedro, de Platón. En J. Lissandrello. (Comp.), Mitologizar el mito. Observaciones sobre mito y logos en Platón en orden a la educación de la polis (pp.69-89). Río Cuarto, Argentina: Uni Río.
- Pampillo, G.; Aren, F.; Klein, I.; Méndez, A. y Vernino, T. (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Piñeiro, C. (2015). *Una suerte pequeña*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Saer, J. J. (2012). *Papeles de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.
- Tenca L. y Novo, M. (2008). ¿Quién escribe en un ensayo de lectura? Configuraciones de yo en el aprendizaje de la escritura académica. Revista Borradores N° 7. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Quien%20escribe%20en%20un%20ensayo%20de%20lectura.pdf>

¹ Profesora Superior de Lengua y Literatura, Magister en Epistemología y Metodología de las Ciencias. Es Profesora Asociada del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto donde tiene a su cargo las cátedras Introducción a la Literatura, Seminario Taller de Estrategias para la Producción de Textos y Epistemología de las Ciencias Sociales y Humanas. Dirige el proyecto de investigación “La construcción de objetos discursivos como objetos de conocimiento” (SECyT, UNRC). Dicta cursos de extensión y de posgrado sobre escritura científico académica destinados a docentes e investigadores. Coordina el Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y la Escritura (CIELE) de la Facultad de Ciencias Humanas.

² Profesora de Lengua y Literatura, egresada de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, título otorgado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es Jefa de trabajos prácticos en la cátedra Seminario Taller de Estrategias para la Producción de Textos, perteneciente al Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Coordina el Área Tutorías de Prácticas de Lectura y Escritura en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de Villa Mercedes (San Luis) donde también es Profesora responsable del espacio curricular Alfabetización Académica.

³ Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura, títulos otorgados por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, egresada de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora para la Enseñanza Primaria y Diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Es Profesora del Departamento de Letras de la UNRC en el Profesorado y Licenciatura de Lengua y Literatura desempeñándose como responsable de las cátedras Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y Didáctica. También es miembro del equipo docente de las cátedras Introducción a la Literatura e Instituciones Educativas.

⁴ Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura, títulos otorgados por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Tesista de la Maestría en Lectura y Escritura en la Universidad Nacional de Cuyo. Cursa el Doctorado en Letras en la Universidad Nacional de Cuyo. En la UNRC es Ayudante de primera en la cátedra Seminario Taller de Estrategias para la Producción de Textos y es docente responsable del espacio curricular Alfabetización Académica en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de Villa Mercedes, San Luis.

⁵ Nuestra universidad tiene una larga trayectoria en la promoción de políticas inclusivas y democratizadoras y en la apuesta a la innovación en la enseñanza de grado como uno de los caminos para lograr esos objetivos (Macchiarola, 2012). Las líneas de proyectos PIMEG (Proyectos de Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado), PRODEC (Proyectos para la Democratización del Conocimiento) y PELPA (Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año, la convocatoria más reciente) son una prueba de esto.

⁶ En el diseño de esta línea de actividades, nos resultó sumamente enriquecedor el conocimiento de la experiencia de la incorporación del ensayo en el Taller de expresión I, de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA (Cano, Cortés y Ornani, 2008).

⁷ No transcribimos ningún ejemplo debido a la extensión de los textos producidos.