



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Experiencia de conocimiento en la universidad: el aporte de la escritura ensayística

Autores (en el caso de tesis y directores):

Carla Romina Castro

Beatriz Masine, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2013

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Tesina de Licenciatura

EXPERIENCIAS DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

El aporte de la escritura ensayística

Autora: Carla Castro

DNI: 31.750.134

Tel: 3980-8734/15-5981-0981

e-mail: carli_castro@yahoo.com.ar

Tutora: Beatriz Masine

ÍNDICE

PRIMERA PARTE:

Experiencias de conocimiento y escritura en la universidad.....pág. 3

SEGUNDA PARTE:

Las prácticas de escritura y su función epistémica.....pág. 28

TERCERA PARTE:

La escritura ensayística como experiencia de conocimiento.....pág. 50

EPÍLOGO.....pág. 64

BIBLIOGRAFÍA.....pág. 66

PRIMERA PARTE

Experiencia de conocimiento y escritura en la universidad

En el año 2004 ingresé a la Universidad de Buenos Aires. Llevaba en mi mochila un gusto particular e innato por el estudio, una familia que me apoyaba y una gran idealización sobre la UBA. Cargaba también –y aun lo hago- el peso de ser la primera de tres generaciones en tener un título universitario, la responsabilidad del “quiero verte recibida” de tíos y abuelos, y, lo que en la “facu” descubrí, mi *habitus* como mujer de clase media baja, que aun hoy tiene los “zapatos de salir” separados de los de todos los días.

En un ensayo donde describe la situación del universitario europeo hacia fines de la década de 1980, Roland Barthes (1987:103-104) sostiene: “En cuanto joven, pertenece a una clase económica definida por su improductividad: no es ni propietario, ni productor; está al margen del intercambio, e incluso, por así decirlo, al margen de la explotación: socialmente está excluido de cualquier denominación.” Situados en otro tiempo histórico y en otras coordenadas geográficas, la realidad es completamente diferente a la que plantea Barthes. En una reciente investigación, Sandra Carli (2012) caracteriza al estudiante universitario en base a experiencias de vida y relatos biográficos de egresados entre el 2005 y 2007. En su análisis, se concentra en las Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras de la UBA que se reactivaron a partir de los '80 con la vuelta de la democracia. Estas universidades fueron las que más crecieron en cantidad de alumnos en aquellos años y, sin embargo, con un presupuesto achicado durante la década de los '90, entraron en crisis – financieras, educativas, edilicias- al igual que el resto de los niveles de la educación pública. Las particularidades de la Facultad de Sociales, a la cual pertenezco, se vinculan con esta situación educativa nacional, a la que se sumó, el desempleo, la precarización laboral, el derrumbe de la industria nacional, el deterioro de los servicios públicos, las privatizaciones, entre otras calamidades.

Los estudiantes sobre los que trabaja Carli, con los cuales me identifico en parte, son hijos de esta situación. Al contrario de lo que dice Barthes, no pertenecemos a “una clase económica definida por su improductividad”, debimos ser productivos si queríamos estudiar y sufrimos en carne propia la flexibilización laboral. Hijos de la clase media, descubrimos que el mito de “m’hijo el doctor” había sido destruido, que

escalar socialmente a través del estudio era cada vez más difícil. Estudiamos en edificios en decadencia, viajamos horas para llegar a clase, comimos mal -los que pudimos comer-, dormimos poco, y tuvimos que encontrarle una respuesta a por qué estudiar sociales cuando reinó el caos. Estas reflexiones, que bien podrían pertenecer a cualquiera de los testimonios que recoge Carli, se complejizan si tenemos en cuenta que, como estudiante, pertenezco a una camada – me parece poco tiempo para decir generación- inmediatamente posterior a la de los alumnos que ella entrevista. Podríamos decir que yo recién empezaba cuando ellos se iban.

La marca diferencial entre ellos y yo es sin duda, lo que Carli llama “la experiencia de la caída”; las vivencias de la crisis de 2001 para los estudiantes que la autora entrevistó se vincularon a la universidad y fueron mediadas por la institución porque se encontraban cursando. El cuadro que expone la investigadora es por demás interesante y amerita una lectura profunda, pero me interesa en este caso tomar solo algunos puntos centrales. Las vivencias de los estudiantes que cursaron durante los sucesos de 2001 fueron principalmente dos: sus carreras fueron afectadas por la crisis, por lo que relegaron el estudio o abandonaron; o continuaron, pero sabiendo que no obtendrían mejores puestos de trabajo por ello. El desarrollo de circuitos de solidaridad estudiantiles les permitió sobrellevar las dificultades económicas que atravesaban. La universidad, por su parte, se vio enfrentada a la heterogeneidad de la denominada “clase media” que conforma su alumnado y a los problemas sociales que la crisis traía aparejados en los estudiantes.

Los años posteriores estuvieron marcados, a nivel nacional, por una declinación en la protesta social paralela a la recuperación económica y a la paulatina estabilización institucional. En ese contexto, en 2003, fue elegido como presidente Néstor Kirchner. Ingresé a la UBA, como decía, en 2004, año de grandes gestos políticos –la recuperación de la ESMA, la bajada del cuadro de Videla-, y bajo un gobierno cargado, a partir de allí, de la esperanza de un cambio.

Desde mi “experiencia de la caída”, solo puedo decir –sin ninguna originalidad- que el 2001 fue un antes y un después para toda la clase media y que estuve allí, que trabajamos en el trueque y que en mi casa comimos gracias a eso. Y que así

aprendimos, principalmente, que la distancia entre nosotros y los que duermen en la calle o juntan cartón es solo de un paso. Las enseñanzas del 2001 atravesaron a toda la sociedad y marcaron un cambio, una diferencia, para quienes ingresamos a la universidad después de esa fecha. A esto se refiere Carli cuando habla de un “cambio en el ciclo histórico” marcado por la metáfora de la “caída” y del posterior acto de “levantarse”.

La del 2001 no fue la primera crisis que la UBA atravesaba como institución y probablemente tampoco sea la última. A lo largo de su historia –recordemos que va camino a su bicentenario-, ha sobrevivido a diversos conflictos, sociales, políticos, e internos: la Reforma Universitaria de 1918, los golpes de estado, la Noche de los Bastones Largos, el cierre de facultades durante la última dictadura militar, los exilios de grandes profesores, la “fuga de cerebros” de 2001. En los últimos años, la universidad, y particularmente la Facultad de Sociales, ha experimentado nuevos cambios generados e impulsados desde los estudiantes, por ejemplo la construcción del edificio único. Como parte del desfinanciamiento de los '90, el edificio de Marcelo T. de Alvear se había deteriorado fuertemente y se habilitaron sedes paralelas para albergar a un número creciente de alumnos; el reclamo por volver a reunirse en un único edificio fue una bandera estudiantil que lentamente comenzó a concretarse en 2010 y, aun hoy, está pendiente que algunas carreras se trasladen a la nueva sede.

En su trabajo Carli explica que durante el 2001, en paralelo a los cambios en las formas de protesta social, se modificaron las formas de manifestación política estudiantil: “en una primera etapa, cortes de calle, clases públicas, defensa de las asambleas; más adelante, tomas de facultades e interrupción de sesiones de organismos de gobierno o elección de autoridades” (Carli, 2012:205) Sin embargo, pasados los momentos más duros de la crisis, las miradas sobre la movilización estudiantil cambiaron, como cambiaron las perspectivas sobre la protesta social a nivel nacional. Así como con la recuperación económica el lema “piquete y cacerola, la lucha es una sola” se esfumó y el piquete pasó a ser un problema de tránsito; las tomas y clases públicas que se habían difundido en su momento, comenzaron a ser

duramente criticadas por los mismos estudiantes. Se cuestionó el aislamiento del movimiento estudiantil organizado de las preocupaciones de los estudiantes no encuadrados, el vaciamiento de la facultad por las tomas y los paros, los lugares anómalos de cursada, el frío, la lluvia, etc. “Hay demasiados paros”, fue uno de los principales motivos que escuché, esgrimían quienes se pasaban a universidades privadas, junto con: “es más fácil, me quiero recibir” y “los horarios me dejan trabajar”. Estos hechos, como sostiene Carli, muestran la recuperación económica de los sectores medios así como también –me atrevo a agregar- el fuerte arraigo que las políticas neoliberales tuvieron en el sentido común. De aquellos que seguimos, al terminar – aunque sea de cursar- hubo quienes no quisieron volver a pisar la UBA nunca más, aspecto que punza y abre un interrogante que excede este trabajo.

Más allá de todas las tempestades que atraviesa y que la atraviesan, “la universidad siempre sobrevive” porque como sostiene Cristian Ferrer (*Diario Clarín*, 17/11/2005) “sus móviles —sus músculos espirituales— no residen tanto en la formación de jóvenes destinados a ‘ganarse la vida’ en el mercado laboral ni en la transmisión de información para ‘actualizar’ camadas generacionales sino en satisfacer el apetito de curiosidad de la humanidad, en la disposición a curar su condición dañada, y en el cultivo de la mente, el alma y el carácter de sus alumnos”, lo que él llama el “eros del conocimiento”. La universidad vive y sobrevive gracias a los sujetos que la integran y la ponen en movimiento, mientras ella, como institución, actúa como mediadora en la construcción de las identidades de dichos sujetos.

Las palabras de Ferrer nos recuerdan que lo que sostiene a la universidad es su misión como transmisora y generadora de experiencias que se vinculan a su tarea educativa, pero no se limitan a ella. El “eros del conocimiento” es esa experiencia particular que la universidad habilita. A pesar de que la mercantilización del saber pretenda convertirla en una máquina de emitir certificaciones, en tanto exista, la universidad será ante todo una experiencia de conocimiento.

La mirada biográfica que se adoptó en estas primeras páginas puede generar sorpresa en el lector y, sin embargo, se inscribe en el marco de ciertos desarrollos teóricos y metodológicos de las últimas décadas que es preciso recuperar. A partir de 1970, con el agotamiento del estructuralismo y su separación entre sujeto e historia (Arfuch, 2002) resurge en algunas ciencias, como la antropología, la historia o las ciencias sociales, una corriente que se había desarrollado inicialmente entre los años '40 y '50, que luego fue abandonada y reemplazada por los métodos cuantitativos. El “giro biográfico”, caracterizado por el relevamiento de diferentes voces, testimonios e historias de vida cobró fuerza y se expandió. Esta corriente trabaja sobre la idea de que toda identidad tiene un componente narrativo y que dicho relato, lejos de ser individual, permite rastrear las huellas de lo público que se interpenetran en lo privado: “es esta cualidad colectiva, como huella impresa en la singularidad, lo que hace relevantes las historias de vida, tanto en las formas literarias tradicionales como en la mediáticas y en las de las ciencias sociales.”(Arfuch, 2002:79).

Leonor Arfuch (2002), analiza el auge de diversos géneros mediáticos y literarios, como el *reality show* y las biografías, que colocan en primer plano lo privado. Sostiene que estos géneros se vinculan con la reconfiguración de la subjetividad contemporánea, dado que resguardan la particularidad del yo en un contexto donde prima la homogeneización, a la vez que permiten encontrar en lo particular de cada caso una repetición tranquilizadora en un tiempo de incertezas. En el marco de la reconfiguración de la subjetividad surge un “espacio biográfico” que atraviesa los más diversos géneros y soportes, y llega hasta las ciencias. Su importancia radica en que se interroga sobre el tránsito que “lleva del ‘yo’ al ‘nosotros’ -o que permite revelar *el nosotros* en el yo- un ‘nosotros’ no como simple sumatoria de individualidades o como galería de meros accidentes biográficos, sino en articulaciones capaces de hegemonizar algún valor compartido respecto del (eterno) imaginario de la vida como plenitud y realización” (Arfuch, 2002:66)

Podría decirse que los párrafos iniciales constituyen un “momento autobiográfico”, que seguramente se repetirá más adelante, y que es tomado aquí como una herramienta de reflexión dado que permite el extrañamiento del “yo” frente al “otro

yo” construido en la escritura. Del mismo modo, como momentos o espacios biográficos referidos a cuestiones puntuales de la vida universitaria, se trabajan los testimonios de alumnos y docentes que se reproducen más adelante.

El giro biográfico se presenta a su vez en una temporalidad particular, aquella que Josefina Ludmer (2010) denomina “tiempo cero”. La instantaneidad de la tecnología produce una desdiferenciación temporal y geográfica donde todo parece estar en el mismo lugar y al mismo tiempo a disposición. Un “estallido” como el de 2001 –fecha que Ludmer toma como quiebre para analizar la literatura actual- sería un fenómeno característico del “tiempo cero”, así como los atentados y accidentes de los cuales ha habido tantos desde esa fecha hasta hoy. La velocidad de este tiempo, además de aumentar y profundizar las diferencias sociales, económicas y culturales, genera nuevos tipos de divisiones y fragmentaciones. Según Ludmer, esta temporalidad cambia la experiencia de vida, y puede generar que instituciones o partes de dichas instituciones se encuentren en diferentes franjas temporales.

El tema que se trata aquí surge del cruce particular entre mi identidad como estudiante y el contexto histórico en que viví y estudié, el yo-aquí-ahora de esta enunciación. El tiempo cero constituye el “ahora” y está marcado por el 2001, del mismo modo que el “aquí” es esta Universidad de Buenos Aires, con diferentes temporalidades en su interior, con su historia y sus debates teóricos. El “yo” se develará con el correr de las páginas, y solo provisoriamente, porque está inserto en el devenir y, sin duda, al terminar será –seré- otro “yo”.

“¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?” se preguntaba Walter Benjamin (1933) en “Experiencia y pobreza”. Él se refería a la utilidad de los avances del conocimiento, a pesar de los cuales se produjo la Primera Guerra Mundial a comienzos del Siglo XX. Sin embargo, es válido extrapolar la pregunta a este contexto y reconocer que la formación que otorga la universidad está directamente ligada a las experiencias de conocimiento que ofrece a los alumnos.

Además al cumplir con su función educativa, como se dijo previamente, la UBA colabora en la formación de la identidad de los sujetos que la integran. Genera un tipo de sujetos particulares: estudiantes, profesores, académicos. En este sentido, la performatividad del paso por la universidad conlleva prácticas particulares, que no se vinculan con cualquier tipo de experiencias sino con aquellas ligadas al conocimiento.

Sandra Carli (2012), dedica un capítulo de su libro a estas experiencias y las aborda en busca de la producción de una sensibilidad particular o poética del conocimiento. Rastrea la politicidad de las prácticas estudiantiles que enfrentan o reformulan las grandes estrategias de las políticas educativas a partir de los conceptos de tácticas y contextos de uso elaborados por Michel De Certeau. Esta perspectiva la lleva a analizar por un lado, las prácticas de lectura de los estudiantes y, por otro, las formas en que se enuncia y transmite el conocimiento. La lectura aparece como la principal y más ardua tarea a realizar por el estudiante, que suele ser mediada por el apoyo de los docentes, aunque no siempre con éxito. En relación a la escritura se mencionan ciertas prácticas de apropiación de conocimientos, como los resúmenes o el uso de los apuntes, sin embargo, no se hace foco en la producción de textos escritos.

La escasa vinculación entre escritura y experiencias de conocimiento podría tener más que ver con una característica propia de la universidad que con algún “olvido”. Como sostiene Alejandro Kaufman (2004), profesor de la Facultad de Ciencias Sociales: “La nuestra es una universidad que menoscaba la escritura, porque en el fondo es negligente con el fundamento mismo del saber universitario que es el libro. Es una negligencia denegatoria, verificable en las acciones, no en los dichos, desde luego.” Kaufman describe la actividad en la Facultad: el docente expone en su clase y luego evalúa en exámenes finales orales al alumno, y si bien esta no es la única forma de evaluación, es la más representativa de la experiencia estudiantil. Esto lo lleva a plantear la existencia de una “biblioclastia” en la universidad, una especie de desprecio al libro que se evidencia también en las prácticas de los alumnos y en los espacios relegados donde se encuentran las bibliotecas.

Sin embargo, las experiencias de escritura son inseparables de las experiencias de lectura y de la materialidad del libro en sí. Simplemente por eso y a modo de breve mención sobre un aspecto que llevaría páginas desarrollar, merece ser retomado el siguiente fragmento del profesor Kaufman (2004: s/n): “La visión de las bibliotecas nos informa sobre el conocimiento de una manera que desborda cualquier lectura. Vislumbrar un tema o un autor desconocido, concurrir a la biblioteca y apreciar en escala humana, corporal y arquitectónica la magnitud de un campo del conocimiento y de la obra de un autor son experiencias insustituibles. (...) Sin exagerar la sensualidad y corporalidad de semejante experiencia, se destaca su calidad cognitiva, inescindible de sus parámetros físicos, corporales, incluso olfativos.”

El “eros” del que hablaba Ferrer se materializa en las experiencias de conocimiento que puede ofrecer la universidad. Invade todos sus espacios y prácticas porque es constitutivo de la institución. A pesar de los motivos particulares que puedan esgrimirse para asistir a cualquier facultad –obtener un título, por ejemplo-, quienes se acercan saben que la materia sobre la que allí se trabaja es el conocimiento en sus diversas manifestaciones.

A muchos les resultará innegable la importancia de la escritura en las experiencias de conocimiento, no obstante, la problematización de las prácticas de escritura – la pregunta sobre qué, cómo, por qué y para qué se escribe en la universidad- es aun una tarea abierta. La propuesta es, inspirándonos en el abordaje que Sandra Carli realiza en el capítulo “La experiencia universitaria como experiencia de lectura”, tomar como eje de las siguientes páginas la experiencia universitaria de conocimiento como experiencia de escritura.

Al comienzo, aludíamos a una frase de Barthes sobre las divisiones que sufre el estudiante en el umbral de su trabajo. La noción de improductividad, en el sentido laboral del término, fue cuestionada a partir de la investigación de Sandra Carli y de mi experiencia particular. No obstante, la frase continúa, y su segunda parte, lejos de resultar extemporánea, podría aparecer en la primera plana del diario universitario de

hoy. Barthes prosigue y afirma sobre el estudiante: “en cuanto intelectual está entrenado en la jerarquía de los trabajos, se da por supuesto que toma parte en un lujo especulativo del que, sin embargo, no puede gozar, ya que no tiene su dominio, es decir, la disponibilidad de comunicación. En cuanto investigador, está abocado a la separación de los discursos: el discurso de la cientificidad por una parte (discurso de la Ley), y, por otra, el discurso del deseo, o la escritura.” (Barthes, 1987:103-104)

Según el discurso de la cientificidad la investigación se expone una vez concluida. La redacción de los resultados sigue las normas establecidas por la comunidad científica y privilegia el contenido sobre las formas del decir. Barthes afirma que la separación de los discursos es una ficción con la cual hay que terminar, sobre todo en el caso de las ciencias que trabajan sobre el texto –y aquí combina por momentos las ciencias sociales, las humanas y las letras. En estos casos, la disyuntiva entre el discurso de la cientificidad y la escritura se vuelve más profunda, ya que el trabajo con textos invita a escribir, a “desbordar el discurso normal de la investigación” (Barthes, 1987: 105).

La escritura, el discurso del deseo, es para Barthes abrirse al juego de la enunciación, trabajar en la espesura del significante, gozar con las palabras. “La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su kamasutra (de esa ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma)” (Barthes, 1991:14). De esta noción de escritura, se desprende que es posible encontrar por un lado textos de goce, y por otro, textos escritos fuera de todo goce, que llama “aburridos”, “fríos” o textos “murmullo”. Sin embargo, Barthes también menciona una tercera opción: los textos de placer. Estos textos se encuentran insertos en la cultura y en este sentido son “decibles”, pueden ser escritos y leídos con placer. Un placer que a pesar de ser resistido –porque todo placer es asocial- es aceptado por la cultura. El placer se encuentra allende el goce, pero es opuesto a él, porque el placer es decible y el goce no lo es. El juego del lenguaje no deja de ser perverso, en tanto busca los intersticios del texto donde aflora la ruptura indecible con la cultura, porque como explica Barthes (1991:15): “Ni la cultura ni su destrucción son eróticas: es la fisura entre una y otra la que se vuelve erótica”.

La escritura de la cientificidad al concentrarse en la lógica de los contenidos abandonaría la espesura del lenguaje, donde puede surgir el discurso del deseo. Sin embargo, al hablar del desprecio del placer en nuestra sociedad desde las posiciones políticas de izquierda, Barthes introduce un interrogante: “¿si el conocimiento mismo fuese *delicioso*?” (1991:37) Una pregunta poco presente en las instituciones del lenguaje, como la universidad, que según este autor francés son máquinas repetidoras. Las nociones de “eros del conocimiento” y “biblioclastia” que trabajamos antes se vinculan a este interrogante. La primera nos habla de lo “delicioso” del conocimiento y la segunda, del rechazo de la universidad por este placer. La existencia de ambas remite, a su vez, a las diferentes temporalidades que conviven en la institución.

El alejamiento del goce no se encuentra en la repetición o el aburrimiento, ya que existen textos de goce que trabajan sobre estos procedimientos, sino en los estereotipos, que son una repetición vana, sin ningún elemento poético. A estos textos se refiere Barthes al decir que las instituciones del lenguaje son máquinas repetidoras. Los géneros estandarizados son los que producirían el murmullo que se escucha en nuestros claustros.

El problema para definir el lugar de la escritura en la universidad, según sostiene Barthes, es que el goce no lleva a conformar ninguna ciencia en tanto es puro devenir y está donde ya no se encuentra. No hay método posible para esta escritura que no solo pone en juego el yo, como lo hacen los textos de placer, sino que lo lleva hacia su pérdida –la pérdida del yo es la característica de los textos de goce.

Entonces, al encontrarse frente a la separación de los discursos que impone el trabajo académico, se presenta la gran disyuntiva de los jóvenes estudiantes de hoy: no poseemos los medios para comunicar nuestras ideas y para poder hacerlo debemos someternos al “discurso de la cientificidad” con su norma y su método, relegando nuestro “discurso del deseo”. Esta disyuntiva no debería ser tal ya que como también sostiene Barthes, el joven investigador no debe alejar su discurso como profesional de su deseo, al contrario debe tratar de unirlos cada vez más.

¿Qué presencia tiene el discurso del deseo en Sociales hoy? ¿Se admite que el conocimiento también puede ser delicioso? ¿Cómo escribimos en la facultad?

Para encontrar una respuesta a estos interrogantes tuve que hurgar en los baúles donde guardo mis apuntes y cuadernos de cursada, porque la memoria es endeble cuando más se la necesita. Sentada en el piso descubrí que la sensualidad del saber no solo está en los libros como dice Kaufman. Años, compañeros, docentes, cobraron vida como en los cuentos de hadas. Hojas sueltas, anilladas, arrancadas, rotas, subrayadas, resaltadas, manuscritas, impresas, amarillas. Un mundo de papeles en derredor. Hasta que, finalmente, pude agrupar una serie de escritos que realicé a lo largo de la carrera. Había entre ellos infinidad de parciales presenciales, pilas de trabajos prácticos, cantidad de monografías, montones de parciales domiciliarios, algunas fichas de lectura, otros grupitos de planes de comunicación y diagnósticos, sin contar las interminables crónicas, notas color y demás producciones periodísticas que elaboramos en Comunicación.

Leí y releí. Esos escritos murmuraban. No deseaban a su lector, no saboreaban el conocimiento, lo enumeraban, citaban, explicaban. En la mayoría de los casos el trabajo con la teoría ni siquiera implicaba una apropiación o transformación, como generalmente solicitan la mayoría de los profesores, simplemente repetían.

Tal vez por eso, al tratar de escribir mi tesina y ponerle cuerpo a mis ideas no encontraba cómo. Paradójicamente, la pregunta sobre este cómo hacer, me indicó el camino a seguir. Porque en el repaso desordenado que realicé por mi historia académica encontré también tres escritos –solo tres- que me llamaron la atención. Había en esos textos algo completamente diferente a los otros, quien escribía tenía cuerpo, tenía vida, dudaba, se interrogaba libremente y no esperaba respuestas concluyentes, prestadas o propias, sino que se dejaba llevar por la búsqueda, hasta casi perderse. Eran ensayos.

La pregunta por la escritura no es nueva en la Facultad de Sociales. Entre 1998 y 2000, desde la cátedra dirigida por Maite Alvarado de la materia Taller de Expresión I, los docentes se plantearon el mismo interrogante, y pusieron en marcha una investigación enmarcada en un proyecto UBACyT (TS-01). En el trabajo, titulado “La enseñanza de la escritura en la universidad. Un análisis comparativo” se interrogaban *“sobre las representaciones que docentes y estudiantes construyen acerca del papel de la escritura en la formación académica brindada por la Facultad”*.

La investigación estableció una comparación entre el rol de la escritura en las universidades norteamericanas y las italianas, como dos posibles modelos a seguir. En las primeras, la escritura aparecía como una herramienta para la adquisición y desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y constituía un requisito de ingreso. En las universidades italianas, por su parte, no se evaluaba la escritura al momento de ingresar y se la consideraba un elemento complementario en la enseñanza.

Al surgir de una materia de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la investigación revisó también en una primera etapa las características de los ingresantes de esta carrera. El Ciclo Básico Común les había brindado, a través de los talleres de lectura y escritura, una primera aproximación al tema. Una vez en la carrera, como materia obligatoria de primer año, los alumnos de Comunicación cursan Taller de Expresión I. Estos alumnos cuentan con más materias vinculadas a la escritura en comparación con los de otras carreras, por lo cual podría pensarse que están mejor posicionados. Sin embargo, en el UBACyT se concluyó que incluso esta formación era limitada para enfrentar la escritura universitaria y que *“si a esto se le suma la falta de entrenamiento en este terreno característica de la enseñanza media, es fácil comprender que la situación de los estudiantes no es la más favorable en relación con sus necesidades.”*

Para indagar sobre las representaciones que se construían en relación al papel de la escritura, los investigadores realizaron encuestas a docentes de todos los cargos y niveles de las carreras de Sociología y Ciencias de la Comunicación de la UBA y a alumnos de esta última, con un promedio de 14 materias aprobadas.

Como resultados de dichas encuestas tanto docentes como alumnos coincidieron en que las principales modalidades de evaluación eran los exámenes (parciales), las monografías y los informes. Los docentes, por su parte, no establecían mayores diferencias entre ellos, coincidían en afirmar que se evaluaba lo mismo: *“si el alumno sabe, si adquirió los conocimientos que se enseñaron, si leyó los textos de la bibliografía y comprendió el contenido conceptual”*. El 80% de los docentes consideró principal el contenido a la hora de corregir, y un 60% de ellos indicó que también corregía errores de escritura. Los problemas centrales que detectaban los docentes eran: *“en primer término, los de normativa gráfica y gramatical y, en lo referente al contenido, la falta de ideas propias y la repetición de lo que dicen los textos de la bibliografía”*

En relación a la calidad de la escritura –entendida como el buen manejo de las herramientas retóricas y lingüísticas- los docentes encuestados la consideraron importante en un 40% a la hora de corregir y en un 90% para su práctica profesional. A pesar de que un 65 % de los docentes sostuvo que el nivel de escritura de los alumnos era regular, aquel elemento que era fundamental para su actividad como graduados no era contemplado en igual proporción en la formación de los futuros profesionales.

Los estudiantes, por otra parte, acordaron con los docentes en los tipos de textos que se solicitaban y coincidieron en que se evaluaba principalmente el contenido, aunque también la escritura. Un 57% definió su nivel de escritura como bueno, aunque la totalidad de los alumnos consideró que sería fundamental para su futura práctica profesional. También acordaron con los docentes que las indicaciones que se daban al plantear las consignas eran: género, estructura, extensión, presentación y bibliografía.

En las conclusiones de ese UBACyT se indicaba que los alumnos eran conscientes de sus deficiencias a la hora de escribir y que, para no fallar, se inclinaban a repetir el conocimiento ofrecido por los textos o expuesto en la clase por los docentes. A este modelo repetitivo, los investigadores contraponían el de transformar el conocimiento, tomado de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), que desarrollaremos con más detenimiento en la segunda parte del presente trabajo. En resumen, la propuesta

transformadora indica que alcanzar destreza en la escritura para poder plantear nuevas perspectivas sobre la teoría implica un trabajo intensivo de lectura y escritura de textos complejos. En esta tarea, mencionaba el informe de la investigación, el taller de escritura podía realizar un aporte siempre y cuando no fuese una práctica aislada de las restantes materias porque *“si la exploración de la escritura y sus potencialidades como herramienta de conocimiento y de comunicación queda acotada a ese único espacio curricular, obviamente se perderá lo poco o mucho que allí se haya logrado.”*

De la lectura del informe UBACyT surgen diferentes cuestiones vinculadas a la necesidad de saber qué sucede doce años después en la misma Facultad. Por un lado, averiguar qué dicen al respecto los alumnos y docentes de hoy. Por otra parte, saber qué prácticas se desarrollaron del 2001 en adelante y si alguna de ellas fue originada por esta investigación.

Encontrar algunas respuestas a estos interrogantes será la tarea de las próximas páginas, pero antes de abocarse a la misma, resulta importante realizar una acotación más. La pregunta sobre la escritura en Sociales es sumamente pertinente en este momento en el que se hallan en proceso de cambio los planes de estudio de las carreras de Trabajo Social y Comunicación. El planteo de los alumnos ha llevado en Comunicación, por ejemplo, a ampliar los formatos de tesinas aceptadas incluyendo entre otros cambios la producción de escritos de ficción.

Sumado a esto, la escritura de ficción incorporó en los últimos tiempos entre sus cultores a escritores jóvenes surgidos, para sorpresa de muchos, de carreras de Sociales y no de Letras. Entre ellos se encuentran los Sociólogos Hernán Vanoli y Natalia Moret o los Licenciados en Ciencias de la Comunicación Betina González y Ariel Idez. Este último fue consultado en una entrevista reciente respecto de la influencia que el hecho de poseer un título universitario puede haber tenido en su desempeño actual como escritor. Sus palabras hablan por sí mismas: *“Estudié Ciencias de la Comunicación, una carrera que estuvo de moda en los años 90. Se*

trata de una carrera muy extraña, que te recibe con un taller de escritura creativa de un año de duración y en la que los alumnos son bombardeados con una multiplicidad de saberes y prácticas diversas, muy distintas e incluso contradictorias entre sí, por lo que no me parece casual que muchos escritores de mi generación, como Pablo Katchadján, Mauro Lo Coco o Esteban Castromán hayan salido de ahí.” (Revista Ñ, 2/9/2012)

Interrogar las prácticas de escritura y el rol que se espera que desempeñen en la universidad resulta una tarea aun inconclusa. Pero como vemos, algo está sucediendo en Sociales principalmente desde el 2000-2001 en adelante y merece ser indagado. Hecha esta digresión, conviene volver a nuestro asunto. El cruce entre los resultados del UBACyT y algunas entrevistas realizadas en el 2012 ofrece una perspectiva interesante para considerar el tema. Aunque las entrevistas no responden a una investigación exhaustiva, brindan un panorama de la situación.

En el marco de este trabajo, durante el segundo cuatrimestre de 2012, se realizaron entrevistas con alumnos de todas las carreras de la Facultad de Sociales tomando como eje de las mismas un punteo que retomaba los ítems centrales del UBACyT: los géneros académicos solicitados, su función y corrección; a la vez que agregaba algunos elementos más, como el lugar otorgado a la creatividad –entendida como la apropiación transformadora del conocimiento- en la resolución de las consignas. Los mismos temas, pero abordados con mayor amplitud y libertad, fueron vistos con docentes de diversos niveles de la facultad, gracias al tiempo que dedicaron a la entrevista.

Como se señaló, en la investigación dirigida por Alvarado, tanto docentes como estudiantes mencionaron que se solicitaban principalmente exámenes (parciales), monografías, e informes. En el 2012, ante el mismo ítem, Mariana de Trabajo Social, con 23 materias aprobadas, informa: “*Se solicitan parciales, presenciales y domiciliarios, monografías, diseños de investigación, proyectos de intervención y otros trabajos que son libres*” A esta respuesta, una de las más detalladas, se suman otras que mencionaron el trabajo práctico, los escritos periodísticos para los estudiantes de comunicación, el informe de lectura y en pocos casos ensayos.

Entre las opiniones más llamativas se encuentra la de Ariel de Ciencias Políticas, con 5 materias aprobadas: *“No se solicita la producción de textos escritos, solo las respuestas a los parciales.”*. De esta frase no solo podemos entrever cuál es la mirada del alumno respecto de los trabajos solicitados, sino también es posible deducir que el parcial se encuentra para su concepción por fuera de la idea de producir un texto escrito. Esto podría indicar que a la hora de responder un parcial el alumno no problematizaría cuestiones como la estructura del texto, el posible lector o las estrategias retóricas a aplicar, sino que simplemente se limitaría a responder las preguntas realizadas repitiendo el contenido teórico de la materia. En contraposición, Paula, reciente egresada de Sociología, informa que ha realizado *“prólogos y trabajos de tipo creativo como narraciones que incluyan a los autores estudiados interactuando”*. De aquí se desprende que la originalidad de las consignas es amplia y que no se limita solo a la respuesta como sostenía Ariel, sino que en algunos casos el docente busca forzar una perspectiva distinta sobre los textos a la hora de evaluar.

Doce años después, encontramos que los géneros solicitados son prácticamente los mismos que a fines de los '90. Esto se matiza según la carrera a la que pertenezca el entrevistado. Y sin embargo, a pesar de esta continuidad, se observa también, como en el caso anterior, una mayor apertura a nuevos géneros que favorezcan la creatividad. Al respecto, Carla de Comunicación, con 17 materias aprobadas, sostiene: *“El lugar que se otorga a la creatividad es limitado, en los parciales domiciliarios un poco más”*. La presencia de algunos géneros como el trabajo práctico y el parcial domiciliario ha aumentado en los últimos años. Estos escritos, si bien pueden tener las características expositivas tradicionales, en algunos casos aparecen para los alumnos como el lugar para expresar sus opiniones respecto de los temas o autores vistos, y otorgan mayor libertad a la hora de escribir.

Lucía, de Sociología (34 materias), al consultarla sobre el espacio que se le otorga a la creatividad en la resolución de las consignas señaló: *“El lugar dado a la creatividad depende del tipo de examen. Es menos en los de control de lecturas y mayor en los de elaboración ensayística”*. Paula, por su parte, introduce un nuevo matiz: *“Desde mi punto de vista la creatividad es permitida en cátedras donde las*

consignas ya son de por sí innovadoras, en las cátedras más tradicionales todo desapego a las citas o reflexión personal se ve desestimado”

En cuanto a la evaluación, los estudiantes consultados concuerdan en que la función principal de los escritos que se solicitan es: *“Verificar la comprensión de autores, análisis de teorías y la identificación de conceptos”* (Luján, egresada de Sociología 2010), *“Ver qué se entendió de los textos leídos y temas tratados.”* (Lucas, Ciencias Políticas, ingresante 2012), *“Evaluación y seguimiento de la lectura del alumno”* (Federico, Ciencias Políticas, 4 materias). La similitud de esta situación con los resultados expresados en el UBACyT indicaría que no ha habido grandes cambios en los últimos tiempos. En entrevistas realizadas con docentes, se verá más adelante que el problema de cómo corregir determinados tipos de trabajos está latente y éste tal vez sea uno de los motivos que determine la continuidad de los géneros elegidos a la hora de evaluar.

Pensar en la evaluación nos lleva a ver no solo qué se solicita sino qué se corrige en los trabajos. En el informe final del UBACyT se detallaba que las indicaciones de los docentes al presentar las consignas referían al ajuste al género, la estructura, la extensión, presentación y bibliografía. En este aspecto coincidían alumnos y docentes, y a la hora de corregir, también ambos grupos indicaron que se señalaban tanto errores conceptuales como de escritura, siempre dando preeminencia a los primeros. Lo mismo se observa hoy: *“Se corrigen los contenidos, la articulación de los mismos, coherencia y redacción”* (Mariana), *“Que la consigna este respondida y haya una buena comprensión y tratamiento del tema”* (Paula), *“La comprensión y uso de las teorías”* (Luján). Otras respuestas nos acercan más a las indicaciones iniciales que dan los profesores, al mencionar que se corrige: *“La coherencia, respetar las consignas, uso de la ortografía”* (Carla) y *“Redacción, coherencia, presentación, cantidad de páginas y expresión en los exámenes orales.”* (Sofía, Ciencias Políticas, 9 materias).

Hay en estas respuestas un elemento nuevo que no aparecía en los resultados de la investigación del 2000: la coherencia. Que se tome como un aspecto a corregir hablaría de una mayor preocupación por parte de los docentes en relación a elementos

retóricos de la escritura. La coherencia textual refiere no solo a que no haya contradicción entre los contenidos expuestos, sino también a cuidar las formas del decir para evitar dicha contradicción. Trabajar este elemento desde las diferentes cátedras permite a los alumnos desarrollar mejores herramientas de escritura.

En relación a la importancia que los docentes otorgan a la redacción al momento de corregir, los alumnos sostuvieron que la redacción influye, en algunos casos mucho, pero plantearon algunos matices. Por ejemplo, Yanina de Relaciones del Trabajo (20 materias) dice: *“Creo que si la redacción es correcta, no suma en nada ya que es lo que corresponde; por el contrario si la redacción es un desastre, sí bajan puntos”* y María José de Trabajo Social (20 materias) sostiene: *“La redacción influye mucho, creo que por la altura de la carrera, y principalmente en los talleres”*.

Al parecer se habría fortalecido la conciencia de los alumnos respecto del nivel que se espera de su redacción a medida que avanzan en su recorrido académico. Esto los lleva a reclamar por las falencias de las diferentes carreras: *“el tema es que no tenemos una materia como semiología donde se nos enseñe a redactar. Tampoco algún taller de escritura. Me enteré que ahora se ofrece pero es pago”*, sostiene Luján, mostrándonos la actualidad del problema en Sociología.

Para culminar, ante la pregunta por los nuevos géneros solicitados, muchos de los entrevistados indicaron que se les ha solicitado que escriban ensayos una o dos veces, mientras otros indican que nunca se les requirió, aunque conocían su existencia: *“Nunca me pidieron un ensayo, aunque en una materia que permite elegir el tipo de texto a producir esta como opción”* (Mariana), *“Nunca, aunque sé que se pide en alguna materia”* (Luciana, Comunicación, 12 materias)

Las entrevistas con los alumnos expresarían cierta continuidad con lo relevado en el UBACyT, principalmente en cuanto a la evaluación, y a que son conscientes de la falta de herramientas con las que cuentan para enfrentar la tarea de escritura que requiere la universidad. Aparecen sí, nuevos géneros académicos, como trabajo práctico, el parcial domiciliario o el ensayo, y junto con ellos una mayor apertura a la creatividad.

Los temas que surgieron de las entrevistas con alumnos y del UBACyT fueron conversados con docentes de diferentes niveles de la Facultad de Sociales. Las entrevistas se realizaron también durante el segundo cuatrimestre de 2012 y a lo largo de su desarrollo surgieron interesantes perspectivas: un interrogante profundo de los docentes sobre las prácticas de enseñanza; la afirmación de la importancia del trabajo conjunto de todas las materias sobre la escritura y el cuestionamiento sobre las influencias del modelo académico en la capacidad de apropiación y transformación del conocimiento por parte de los alumnos.

Uno de los primeros interrogantes que se presentó a los docentes fue cómo veían el nivel de escritura en la universidad. Al respecto Lucía Caride, profesora de Política e Instituciones Educativas –materia obligatoria del profesorado de todas las carreras de la Facultad, con excepción de Sociología- sostiene: *“está costando mucho la escritura académica, me refiero a ciertas pautas de escritura, de formas de articular los textos que cuesta en los estudiantes pero que también cuesta a las cátedras incorporarlo como pautas de trabajo.”* En esta primera respuesta se vislumbra que existe una preocupación por parte de los docentes respecto a las formas de incorporar la práctica de escritura a las diferentes materias. Sin embargo, hay ciertas continuidades con lo que sucedía en el 2000 en cuanto a las dificultades de las cátedras para implementar esta incorporación. Sobre este tema, Daniela Leis, profesora de la materia Metodología de la Investigación de la carrera de Ciencias de la Comunicación, explicó que no ha participado en discusiones vinculadas al rol de la escritura en la universidad y su relación con la construcción de conocimiento aunque, en cuanto a la modalidad de trabajo que propone su cátedra, aclaró: *“no es casual la idea de que puedan ser críticos y creativos en el planteo del proyecto de investigación, es intencional. Y es permisivo en cuanto a las preguntas de investigación que los alumnos pueden plantear”*. Sin embargo, sostiene que no hay debate al interior de la cátedra respecto al mayor o menor aporte que las prácticas que se proponen puedan brindar a la construcción de conocimiento por parte de los alumnos.

La falta de espacios institucionales para la discusión pedagógica es uno de los elementos que la profesora Caride destaca como aun pendientes: *“Muy pocas veces he tenido reuniones con otros docentes para poder pensar no solo al interior de la cátedra. Todos somos responsables de las trayectorias de los alumnos (...) creo que hay algo institucional de la universidad, de repensarse en relación a lo pedagógico, a discusiones sobre cómo se enseña, cómo se escribe, qué hacemos para formar eso en los alumnos. Salirse de ‘esto lo tiene que dar la escuela secundaria’. Nosotros también tenemos un papel ahí. En eso creo que hay cuestiones de los rasgos personales, de las dinámicas de los equipos de cátedra, pero también hay una falencia a nivel institucional, no hay mayores espacios para pensar las propuestas pedagógicas de las carreras en su conjunto.”*

En las palabras de la profesora, aparecen cuestiones que merecen destacarse. Por un lado, la preocupación por la escasa discusión pedagógica referida a las prácticas de enseñanza de la universidad, sobre contenidos generales y sobre la escritura en particular. Por otro, la mayor conciencia de los docentes de la necesidad de trabajar articuladamente sobre estos temas, no solo desde las cátedras sino también, a nivel institucional desde las carreras.

En la persistencia de la idea de que la escritura es tarea de la escuela secundaria y no de la universidad se observa un cierto desconocimiento de la función epistémica de la escritura, problema en el que nos adentraremos en la segunda parte. No obstante, si tomamos el 2000- 2001 como punto de quiebre, podría plantearse un avance desde el UBACyT a la fecha, en tanto parecería haberse extendido entre los docentes la intención de que el trabajo sobre la escritura no fuese aislado. Así lo demuestran las palabras que añade la profesora Caride: *“Creo que hay una disposición a entender la escritura no como algo que se resuelve en un taller de escritura académica, sino que todas las materias tenemos algo que ver (...) Recuerdo como estudiante preguntarme cómo alguien puede preocuparse por eso y ahora, como docente, me doy cuenta que hay algo importante acá para mirar, que no está desgajado del contenido disciplinar y de la formación más puntual en el campo.”*

A partir de las palabras de los docentes surge la pregunta respecto de las prácticas de escritura que ellos mismos proponen. Si bien mencionan nuevamente los parciales, presenciales y domiciliarios y los trabajos prácticos, exponen que intentan desarrollar propuestas originales de trabajo. Por ejemplo, el Sociólogo Alejandro Gazzotti, titular de cátedra de la materia Estructura Económica y Social Argentina, de la carrera Relaciones de Trabajo, comenta: *“les doy tres preguntas, dos preguntas que califican y una pregunta en la que intento que sean capaces de escribir algo. Lo que les digo es que es una apuesta a ver que son capaces de escribir. Quizás es la primera o la única vez que tuvieron para poner sobre papel algo que realmente piensan, entonces no importa si lo que escriben está bien o mal, lo que me importa cuando lo leo es el esfuerzo que hicieron para reflexionar determinado tema.”*

Daniela Leis, por su parte, explica la actividad de escritura que se desarrolla en su materia, la cual, a pesar de ser un tradicional trabajo de investigación, tiene una perspectiva peculiar: *“No se les da un ejercicio. Porque una opción sería darles a los alumnos un problema de investigación ya definido, preguntas ya definidas y que los alumnos salgan a investigar eso. (...) Después va a depender también de las ganas del alumno de ir más allá o de quedarse con algo muy básico (...) Pero creo que hay espacio para la creatividad y se promueve bastante, al menos desde esta materia.”*

En relación a los resultados de estas prácticas, la profesora Caride explica: *“Nos pasa que hay gente que tiene el oficio de alumno y te resuelve muy bien el parcial domiciliario o un parcial presencial, pero cuando esa teoría la tiene que articular con un proyecto propio ahí empiezan con problemas. Entonces, esto te obliga a crear algún dispositivo de acompañamiento a lo largo de la cursada que para el docente es más trabajo.”* Como vemos, estos nuevos géneros académicos, en ocasiones mezclas híbridas de los preexistentes, imponen, para los docentes, otro tipo de tareas:

“Hacerlos escribir – comenta Lucía Caride- supone que uno haga algo después con esa escritura. A mí no me sirve de nada, y a los alumnos tampoco, que yo diga escribí una reseña si después no hay un trabajo sobre qué es una reseña, qué no, qué de lo que escribiste se acerca a una reseña o no.”

Respecto de los nuevos géneros, la dificultad principal que se presenta a los docentes es la evaluación, sobre la cual la profesora de Política e Instituciones Educativas expone la siguiente crítica: *“Hay también una lógica de que todo lo que se hace debería llevar una nota y por ahí hay cosas que uno puede hacer y que no sean para calificar. Y nos cuesta romper con eso. Yo les pido algo pero no va a ser calificado, entonces parece que lo estas pidiendo inútilmente.”*

Sobre este mismo tema, el profesor Gazzotti expresa su opinión: *“Lo que uno se da cuenta como profesor es que esto tiene tremendos problemas a la hora de calificar, porque la calificación está pensada en un solo modelo. Entonces: el profesor explicó, la bibliografía dice tal cosa. El alumno que más repita o que repita mejor será el que obtenga mejor calificación. Porque, ¿qué le preguntan?: qué dice fulanito de tal cosa. (...) Es el esquema de que todo tiene que estar terminado. El aprendizaje no está pensado en términos de proceso, a lo sumo está pensado como acumulación.”*

En esta reflexión aparece un aspecto central que refiere a la forma predominante de concebir el aprendizaje en el sistema educativo en general y en la universidad en particular. El aprendizaje como acumulación de conocimiento llevado al extremo produce prácticas repetitivas y memorísticas. Entenderlo, en cambio, como proceso, implica el trabajo continuo en todos los niveles, en busca de la transformación y apropiación del conocimiento. El problema de la repetición que aparecía en el UBACyT del 2000 como una muestra de las escasas herramientas con que contaban los alumnos, se presenta también hoy, pero su análisis se ha complejizado. Según el planteo del profesor Gazzotti podría decirse que algunas de las prácticas que propone la universidad colaboran con el esquema repetitivo a pesar de que los docentes busquen todo lo contrario.

En las entrevistas con los alumnos, la mayor apertura a la creatividad -que refiere a la apropiación transformadora del conocimiento- surgió como una de las características de los nuevos géneros académicos. Los docentes también destacaron que son los trabajos más creativos los que esperan de sus alumnos, aunque realizaron algunas salvedades. La profesora Daniela Leis, afirma: *“Mientras más conozca sobre mi objeto de estudio y lo que se haya investigado, más posibilidades hay de que pueda*

ser creativo. La creatividad sin ninguna base, sin ningún sustento no funciona. (...)Después sí, es mucho más cómodo no ser creativo, es mucho más fácil. Si uno aborda un tema que ya está muy estudiado va a encontrar espacios donde discutirlo, va a haber congresos sobre el tema. Si uno se mete con un tema donde tiene que hacer algo mucho más creativo también después va a tener que encontrar la manera de ganarse el espacio, de que lo escuchen. Porque al principio en la ciencia con lo muy creativo pasa eso, hay un rechazo.”

Por un lado, aparece el riesgo de caer en la exaltación indiscriminada de la creatividad. Por otro, se presentan las limitaciones que el mismo sistema académico pone, en ocasiones, a quienes abordan una temática de un modo inusual. El profesor Gazzotti, ahonda en los motivos socioculturales de las dificultades de los alumnos a la hora de ser creativos y las vincula con el modo cultural en que vivimos y con las características del sistema académico: *“se avanza luego de haber leído todo de todo, lo cual es un esquema muy evolucionista, una vez que uno leyó todo desde el principio hasta el fin puede postular algo. Y lo que no se dan cuenta es que desde un principio hasta hoy por ahí eso forma parte de un único bloque histórico cultural, entonces es como vivir encerrado dentro de un determinado globo. Uno piensa siempre desde una misma lógica, y entonces es muy difícil crear algo nuevo, porque ya estoy condicionado por esa lógica.”*

Gazzotti sostiene que esta situación se vincula con dos modelos que conviven en nuestra sociedad y tienen dos formas de pensamiento diferente. Por un lado, el modelo ilustrado, académico, que sigue un esquema acumulativo y que avanza por cortes y rupturas. Por otro, el modelo popular, que tiene un esquema de pensamiento por aproximación, donde *“lo nuevo no surge a partir de una ruptura porque se hace paso a paso”*. Estas dos lógicas, también conviven en la universidad y en las diferentes carreras, a pesar de que el modelo ilustrado es el hegemónico. No obstante, observa que también en el modelo académico, hay cosas que están cambiando, abriéndose a comprender el conocimiento como un proceso. Por ejemplo desde la escritura académica, menciona el informe de avance: *“Esto habla de que algo se va modificando. Hace muchos años cuando vos llegabas a tu tesis, tu tesis era definitiva.*

Ahora es un informe de avance, y otro, y otro. En el fondo nadie hace conclusiones definitivas sino que son como aproximaciones.”

En las frases compartidas por los docentes, se encuentran cuestiones similares a las planteadas en el UBACyT, pero a pesar de las continuidades y del mismo modo que sucedió con los comentarios de los alumnos, aparecen nuevas perspectivas.

Principalmente, se destaca el cuestionamiento sobre las prácticas de enseñanza en la universidad y la falta de espacios institucionales para su discusión; el mayor compromiso por parte de los docentes con el trabajo con la escritura vinculada al conocimiento; la aparición de nuevos géneros académicos; y la preocupación por la creatividad y por cómo el modelo académico actual influye en ella.

SEGUNDA PARTE

Las prácticas de escritura y su función epistémica

Un inicio autobiográfico, que reconoce el relato de las experiencias como un medio de reflexión, nos guió hasta aquí. Repasamos la historia universitaria de los últimos años para entender en qué contexto reaparece la pregunta por la escritura. Y coincidimos con Sandra Carli, al afirmar que la crisis de 2001 marcó un hito en la experiencia estudiantil.

El presente es un tiempo de incertezas que busca encontrar la continuidad en la fragmentación. También es un “tiempo cero” que astilla la realidad en múltiples dimensiones. Las experiencias de conocimiento que propone la universidad a través de sus prácticas, están enmarcadas en este contexto particular. De estas experiencias, las de escritura son las que seleccionamos para analizar en este trabajo porque han sido soslayadas por la mercantilización del saber, por la biblioclastia que reina en nuestros claustros, y por el olvido del “eros del conocimiento”.

Según el recorrido que venimos siguiendo, es posible analizar la escritura en la universidad, tomando como demarcación la última gran crisis nacional. El señalamiento de un antes y un después de esa fecha no considera ese punto como una ruptura absoluta. Al contrario, se percibe como lo que sucede, en ocasiones, al cortar un caramelo o un chicle. Uno corta, y sin embargo, hay hilos de dulce que se arrastran de una porción a otra, y se estiran y estiran, hasta que finalmente se separan. Esos hilos que llegaron a través del quiebre de 2001 hasta hoy, son las prácticas y miradas sobre la escritura que persisten, las preocupaciones, como la que se materializó en el UBACyT de 2000, que resurgen en nuestros días. Lo que se descubre diferente en la actualidad, tiene sus raíces en aquellos hilos, y tal vez sea solo un cambio de punto de vista que aporta quien escribe y quienes fueron entrevistados.

Como la pregunta por la escritura no era nueva, para responderla, revisamos lo que sucedía antes de 2001. Los resultados del UBACyT (TS-01) nos llevaron a preguntarnos qué sucede hoy en la universidad, interrogante que dividimos en dos partes. Por un lado, qué dicen en la actualidad docentes y alumnos sobre la escritura, cuestión que fue trabajada en las últimas páginas de la primera parte. Por otro lado, cuáles son las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad, aspecto que trabajaremos en el presente apartado.

En las entrevistas con los docentes surgió la preocupación por una idea que cuesta romper en relación con la escritura: la que responsabiliza al nivel secundario de las falencias de los estudiantes. Es un lugar común que la universidad aparezca en los medios cuando se presentan los bajos porcentajes de alumnos que superan los exámenes de ingreso. Las alertas sobre las herramientas con que cuentan los alumnos también surgen cuando aparecen resultados de diversas encuestas o investigaciones. Por ejemplo, una nota publicada en el *Diario Clarín* en marzo de 2012 revelaba los resultados de una investigación según la cual el 58.2% de los ingresantes cambia de carrera en el primer año, y de quienes continúan uno de cada tres abandona sus estudios universitarios. En el artículo se afirma: “En las universidades argentinas impera la ley de los más aptos: solo llegan al diploma los que están mejor preparados. Dentro de las aulas se cuece una especie de ‘darwinismo académico’, corroborado por estadísticas públicas y privadas” (*Diario Clarín*, 26/03/2012). Entre las opiniones que reproduce la nota, se encuentra la de Horacio Sanguinetti, ex rector del Colegio Nacional Buenos Aires, quien responsabiliza de las dificultades de los alumnos al colegio secundario: “Cuando los chicos terminan el secundario no saben ni cómo se llaman. No tienen idea de qué se trata la universidad. Y cuando llegan tropiezan con exigencias a las que no están ni remotamente acostumbrados” (*Diario Clarín*, 26/03/2012)

La escritura en la universidad también se instala en diversos momentos como un debate público. En un artículo titulado “Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen” (*Infobae*, 23/11/12), la profesora Andrea Estrada indica como diagnóstico que “cuando el joven ingresa a la facultad, con frecuencia carece de las competencias lingüísticas necesarias para comprender un texto académico y poder reproducirlo, tanto en forma oral como en forma escrita”. A esto agrega que dichas competencias deberían adquirirse en la escuela secundaria y, dado que esto no sucede, diversas carreras han tenido que incorporar materias que cubran ese rol.

De evaluaciones como las que reproduce el artículo de *Infobae*, parte Paula Carlino (2005) en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Allí sostiene que hay

una falacia oculta en estas afirmaciones, subyace en ellas la idea de que leer y escribir son prácticas que se aprenden de una vez y para siempre, independientemente de la disciplina sobre la que se esté trabajando. Supone que el alumno debe haber adquirido estas habilidades en algún momento de su formación –en la primaria o la secundaria– y que debe llegar a la universidad con esas herramientas. Posiblemente adhiriendo a esta idea, el Doctor José Luis Moure, miembro de la Academia Argentina de Letras, declaró a *Infobae* (23/11/12): “No es admisible que la universidad, en una era de vertiginoso avance del conocimiento, deba dedicar un minuto de su tiempo a enfrentar un problema que es responsabilidad escalonada de las instituciones previas y para cuya resolución contaron con el no despreciable plazo de doce años.”

Preocupa, siguiendo a Carlino, la afirmación de que la universidad no deba dedicar “un minuto de su tiempo” a desarrollar estas capacidades en los jóvenes. Para analizar esta perspectiva arraigada en el sentido común y en algunos sectores vinculados a la universidad y la educación, es de utilidad consignar algunas nociones que la autora elaboró a lo largo de su trabajo. Principalmente tomaremos: la noción de alfabetización académica, el rol del docente y, más adelante, la revisión de lo escrito.

La noción de alfabetización académica que Carlino emplea en su trabajo proviene del concepto anglosajón *literacy*. El término involucra tanto el conjunto de conceptos, nociones y formas de producir y analizar textos en una determinada cultura discursiva, como también las prácticas y procesos que llevan a un sujeto a formar parte de una comunidad académica o profesional. En este sentido la autora sostiene que la fuerza del concepto “radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento – no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre.” (2005:14)

La tarea del docente sería la de anfitrión que invita al recién llegado a conocer los “modos de hacer” en su disciplina, que abre las puertas al estudiante para que en un futuro pueda formar parte de la cultura académica. Contra esta concepción del rol docente atenta la idea de que la lectura y la escritura son habilidades que no deben trabajarse en la universidad. En las entrevistas realizadas, los docentes han destacado

la importancia de su rol de mediador entre la cultura académica y los alumnos. Puntualmente, en relación a la escritura han señalado dificultades a la hora de transmitir cómo se escribe en la universidad sin descuidar el contenido disciplinar de su materia; y la necesidad de crear dispositivos de acompañamiento, aunque implique más trabajo. En consonancia con estas preocupaciones, Carlino no deja de indicar que de las capacidades que requiere el trabajo académico, la que resulta más descuidada es la escritura ya que “es habitual que los docentes insistamos en que los alumnos deben leer, pero es más raro que pensemos que también han de escribir” (2005:16)

Diversos autores han trabajado la noción de escritura. En la primera parte, abordamos la perspectiva de Barthes, quien entiende la escritura como goce del lenguaje. Su posición nos permitió comprender lo que él denomina la falacia de la separación de los discursos. Más adelante volveremos sobre este punto, pero por el momento es necesario retomar otras miradas sobre la escritura, no necesariamente enfrentadas a la de Barthes.

Algunos autores han planteado que escribir no es simplemente una forma de transmitir nuestros pensamientos o de registrarlos y preservarlos del paso del tiempo, sino que también involucra, en determinados casos, procesos de pensamiento que superan la mera transcripción de nuestras ideas y nos permiten reelaborarlas. Adhiriendo a estos planteos, David Olson explica: “La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente.” (1998:16) La perspectiva de este autor resulta enriquecedora porque pone en evidencia que el extrañamiento que permite la palabra escrita favorece la toma de distancia respecto del pensamiento y permite la crítica y la corrección. Las potencialidades cognitivas o epistémicas pueden ser actualizadas o no de acuerdo al tipo de trabajo con la escritura que se proponga, a la preocupación por la estructura retórica del texto y por los potenciales lectores del mismo.

Al incorporarse a la universidad, el estudiante vive un proceso de integración a una cultura escrita, que es definido por Olson como la adquisición de “una condición

cognitiva y social, la habilidad para participar activamente en una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere, un conjunto de textos considerados como significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos.”(Olson, 1998:302) Así se explica la importancia del rol de anfitrión que ocupa el docente y se comprende que a través de las prácticas de escritura obtenemos experiencias de conocimiento que nos acercan a los futuros profesionales que podremos ser.

Ligado a esto, la escritura también constituye nuestra ciencia y es parte esencial del trabajo del investigador, en tanto “transforma las ideas en hipótesis, inferencias, suposiciones que pueden luego transformarse en conocimiento mediante la acumulación de la evidencia. Y lo logra, en primer lugar, transformando las palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y, en segundo lugar, transformando la fuerza de un enunciado –el problema de la intencionalidad- en objetos de discurso.” (Olson, 1998:305) Separar la escritura del conocimiento y suponer que los estudiantes deben aprender a moverse en esta cultura escrita particular que es la académica sin ninguna preparación es tan erróneo como injusto.

La concepción de Olson devela la importancia de las propuestas de escritura que se trabajen en la universidad. De acuerdo a lo que exijan y tal vez al género solicitado se actualizarán o no las potencialidades cognitivas de la escritura. Posiblemente a esto hacía referencia la docente Lucía Caride cuando comentó en la entrevista que reconocía que algunas prácticas de escritura favorecían el aprendizaje más que otras.

La función de la escritura en la universidad ha sido uno de los ítems retomados del UBACyT de 2000 sobre los que fueron consultados en las entrevistas alumnos y docentes. Como se observó allí, la escritura se vinculó tradicionalmente a la evaluación. La “rendición de cuentas” es necesaria para el funcionamiento del sistema universitario, pero limita algunas posibilidades. De las entrevistas con los docentes surgió la preocupación por una perspectiva arraigada en los alumnos que implica que toda escritura debe ser calificada, por lo cual algunos ejercicios que permitirían desarrollar la función epistémica de la escritura son descartados por las dificultades que presentan a la hora de evaluar.

Al respecto, Paula Carlino (2005) considera que la evaluación debe pensarse como un momento apto para trabajar la lectura y la escritura y, así, para ampliar o profundizar el aprendizaje. Critica la tradición académica que lleva a contemplar los trabajos como “finales y definitivos” y destaca la revisión como un momento fundamental de la escritura, motivo por el cual también desarrolló modalidades de evaluación que trabajan sobre la recursividad de los textos. Sin embargo, sostiene que generalmente las oportunidades que ofrece la evaluación se desaprovechan porque “las habituales situaciones evaluativas que los docentes solemos plantear en nuestras clases se organizan en torno a la idea de que es posible evaluar a través de la lectura y la escritura, como si éstas fueran un medio transparente –ya dado y acabado- que deja ver en qué medida los estudiantes han aprendido los conceptos de una materia.” (Carlino, 2005:109)

Para que se alcancen las habilidades de revisión de los textos, tampoco es suficiente permitir la corrección por parte del alumno, dado que esta habilidad –al igual que la lectura y la escritura- debe ser guiada. Las modalidades de revisión y corrección de textos forman parte de las características particulares de cada cultura escrita y, en ese sentido, deben ser enseñadas. La revisión es una práctica habitual del trabajo profesional y científico, sin embargo no es transparente ya que, como afirma Carlino, no deja “huellas en los textos” y tampoco es posible comprender sobre la versión final qué proceso cognitivo lleva adelante quien reformula un trabajo. Es allí donde se vislumbra la dificultad de los alumnos a la hora de escribir: dan por concluidos trabajos sin revisar o corregidos solamente desde lo formal.

Según los modelos de los procesos de composición escrita propuestos por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), que los alumnos den por concluidos trabajos sin revisar los convierte en “escritores inexpertos”, que simplemente “dicen” el conocimiento. Estos autores plantean que la diferencia entre los escritores expertos e inexpertos se encuentra en “la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (1992:46) Las modificaciones que se producen durante la escritura tienen que ver, según afirman estos autores, con la resolución de problemas que se les plantean a los escritores a lo

largo de su trabajo. Estos inconvenientes se presentan en dos campos, el del contenido y el retórico, y estarían ausentes o pasarían inadvertidos para un escritor inexperto.

El proceso que sigue un escritor experto implica la transformación del conocimiento, para lo cual es necesario que el espacio del contenido y el espacio de lo retórico interactúen en forma dialéctica produciéndose un escrito superador (Scardamalia y Bereiter, 1992: 49). El escritor inexperto simplemente busca las respuestas que se solicitan en su memoria e intenta una adecuación al género y al tema, pero no problematiza los aspectos retóricos como el público destinatario, la estructura argumentativa, la construcción del enunciador, etc. Es en la búsqueda de soluciones a estos problemas donde el escritor experto encuentra, en ocasiones, nuevas ideas o perspectivas respecto al tema, e incluso nuevas aristas o nuevos problemas en el contenido.

Entre los elementos característicos del proceso de composición experta se encuentra la recursividad o la revisión de los textos, para corregir aspectos centrales y no sólo ortográficos o formales. Acercar la tarea de revisión a los estudiantes y la idea de trabajar el texto como un todo, serían elementos importantes para que pudieran aprender el modelo de transformar el conocimiento, e implica “la reconstrucción de una estructura cognitiva” (Scardamalia y Bereiter, 1992: 57). El informe UBACyT que citamos en la primera parte trabajaba sobre esta noción. La misma fue retomada y ampliada en la propuesta de trabajo que Maite Alvarado y Marina Cortés (2000) expusieron en “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. Si bien este análisis es previo a la propuesta de Carlino lo desarrollaremos más adelante.

Junto con las potencialidades epistémicas de la escritura, es importante retomar el planteo que realizábamos al comienzo de la mano de Roland Barthes. Recordemos que para él, la escritura consiste en la puesta en juego del deseo de quien escribe. Los textos repetitivos, concentrados solamente en el contenido son para él “textos murmullo”, mientras que los textos escritos con placer trabajan sobre la espesura del lenguaje, son textos “escribibles” en tanto convocan también el deseo de escritura del lector.

En el ensayo sobre los jóvenes investigadores, que citábamos al comienzo, de donde surge la diferenciación entre el discurso de la científicidad –centrado en la lógica de los contenidos-, y escritura, Barthes sostiene: “El trabajo (de investigación) debe estar inserto en el deseo, si esta inserción no se cumple, el trabajo es moroso, funcional, alienado, movido tan sólo por la pura necesidad de aprobar un examen, de obtener un diploma, de asegurarse una promoción en la carrera. Para que el deseo se insinúe en mi trabajo, ese trabajo me lo tiene que *exigir*, no en una colectividad que piensa asegurarse de mi labor (de mi esfuerzo) y contabilizar la rentabilidad de las prestaciones que me consiente, sino una asamblea viviente de lectores en la que se deje oír el deseo del Otro (y no el control de la Ley). Ahora bien, en nuestra sociedad, en nuestras instituciones, lo que se le exige al estudiante, al joven investigador, al trabajador intelectual, nunca es su deseo: no se le pide que escriba, se le pide que hable (a lo largo de innumerables exposiciones) o que “rinda cuentas” (en vistas a unos controles regulares)” (1987:104).

Hablamos entonces de lo que la comunidad académica de lectores exige a los estudiantes o jóvenes investigadores. Resuenan nuevamente las nociones de biblioclastia y eros del conocimiento que se trabajaron en la primera parte. También las palabras de los docentes cobran relevancia, por ejemplo, las expresiones del profesor Gazzotti al hablar de las limitaciones que impone el modelo académico ilustrado. El estudiante necesita que el docente no solo corrija errores de contenido o errores formales, sino que evalúe el texto como un todo y cumpla la función de “asamblea viviente de lectores”, como afirma Barthes, porque la de ser leídos por otros también es una práctica que forma parte de la cultura en la que ingresarán como profesionales.

Tanto en las entrevistas actuales como en el UBACyT de 2000 ha surgido el problema de la repetición de los contenidos por parte de los alumnos a la hora de evaluar. Para resolver este problema, luego de lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar la importancia de que las prácticas de escritura favorezcan el ejercicio de la

revisión y problematicen los campos retóricos y del contenido en conjunto, en otras palabras, que trabajen el modelo de transformar el conocimiento.

Para Carlino es posible utilizar en evaluación los géneros académicos tradicionales – monografía, informe, *paper*- incorporando algunos elementos que permitan trabajar con la modalidad de escritura que transforma el conocimiento. Sin embargo, la realidad indica que esto no siempre sucede. Este aspecto se complejiza por las características de los géneros solicitados y por los supuestos de que el estudiante ya debe saber cómo escribir o que la escritura es igual en todos los ámbitos.

En vinculación con el problema de la repetición, además, cabe recordar que para Barthes, el inconveniente con los textos “murmullo” no está en la repetición en sí, sino en la estandarización. La repetición puede constituir un texto de goce, sin embargo, no lo hace cuando está estereotipada y desligada de todo elemento poético.

¿Cuáles son las prácticas de escritura que se proponen en la universidad y cómo trabajan el modelo de transformación? Entre los diversos géneros, hay dos fuertemente arraigados: la monografía, para los estudiantes; y el *paper* para los investigadores. Antes de continuar conviene aclarar que la universidad engloba tarea educativa y actividad científica de producción de conocimiento, a diferencia de los niveles primario y secundario del sistema educativo que se limitan a la formación, dejando por fuera la producción científica. Además, una de las posibles ramas de desempeño de los estudiantes es la investigación científica, para lo cual la universidad también debe brindarles herramientas. Por esto, no es posible escindir los géneros completamente en la universidad y trabajaremos los más difundidos tanto en la formación como en la investigación.

La monografía es un género ampliamente utilizado en la facultad y es considerado por algunos autores como el “primer intento de escribir un artículo científico” (Botta, 2007:17) que realizan los alumnos. Generalmente utilizada para evaluaciones parciales y finales, tiene la particularidad de ser desarrollada fuera del aula, por lo cual exige una mayor extensión que el parcial presencial ya que el alumno dispone de más tiempo para confeccionarla y puede consultar la bibliografía mientras la elabora.

Habitualmente el plazo de entrega no supera los 15 días y no tiene pre-entregas, es decir, que no hay oportunidad de revisar el escrito en base a correcciones del docente.

En cuanto a la importancia de la recursividad para el desarrollo de las habilidades de escritura observamos que, si la práctica de revisión no forma parte del proceso de composición habitual del alumno, ninguna instancia de la monografía obliga a ello. Por lo general, no hay indicadores de que se enseñe este género propio de la vida universitaria, y como sostiene Paula Carlino (2005) “no se suelen explicitar las pautas de elaboración a los alumnos, quienes escriben (des)orientados por su propia representación (implícita y difusa) de la tarea.” (2005:38).

En cuanto a su estructura, una monografía implica el planteo de *introducción*, *desarrollo*, *conclusiones* y *referencias bibliográficas*, pero lo que el estudiante más de una vez desconoce, sostiene Carlino, es qué debe contener cada una de esas partes. Esta confusión aumenta en relación al desarrollo, que es el apartado de mayor extensión, donde el estudiante debe exponer sus conocimientos sobre la materia de acuerdo al trabajo propio de la disciplina.

Sin embargo, hay un “oficio de estudiante” que es solidario con la estandarización de estos formatos y con lo que en las aulas se conoce como “corte y pegue”. El estudiante que cursa cuatro materias por cuatrimestre y en la mayoría de los casos trabaja no puede dedicarle el tiempo necesario a la elaboración y corrección de los trabajos. Si esta no es una práctica que se requiera expresamente no lo hará porque a esto se suma que en general deberá hacer cuatro monografías –una por cada materia– en aproximadamente los mismos 15 días.

Es posible que Carlino se refiera a los alumnos iniciales, que se enfrentan por primera vez a este género, cuando sostiene que el estudiante no sabe qué debe incluir en cada parte de la monografía. Una vez avanzados en la carrera, el “oficio de estudiante” hará que sepan perfectamente las funciones de cada parte y qué se espera de cada una de ellas. El inconveniente es que lo repetirán automáticamente cambiando de uno a otro caso los autores y las citas, pero el escrito en sí será el mismo: en la *introducción* decimos de qué vamos a hablar; en el *desarrollo* explicamos autores y

argumentamos, en el mejor de los casos, en base a ellos; en la *conclusión* debemos darle un cierre.

De esta forma, más allá de lo que sostiene Carlino respecto a la utilidad de que el docente explicita qué espera de cada parte, el alumno continuará trabajando su escrito como compartimentos estancos, como partes, no como un todo. Se desorientará cuando no encuentre “conclusiones” y solo cambiará el título del apartado a “consideraciones finales” para no salirse del esquema. Y finalmente, no corregirá, más allá de pasar un corrector ortográfico y revisar que el formato se ajuste a lo solicitado.

Por esto, resulta más relevante la propuesta de Carlino en cuanto a las potencialidades de la revisión, porque si bien es necesario saber qué se espera de la producción de un determinado escrito, no hay que olvidar que lo que el alumno espera, en muchos casos, es llevarse una materia aprobada y que en ese sentido reproducirá lo que el docente “quiere” o lo que los autores “dicen” para asegurarse la nota.

En vistas a resolver las dificultades que presenta la escritura, el estudiante puede recurrir a los innumerables manuales y textos normativos publicados sobre el tema. Si se revisan, principalmente los que se dedican a la escritura académica, encontramos algunos denominadores comunes. Por ejemplo, en las prescripciones sobre el uso del lenguaje y la redacción, generalmente se toma como base el esquema comunicacional clásico. Desde esta mirada del lenguaje y la comunicación se entiende que la escritura no es más que un canal de transmisión, a través del código de la lengua escrita, de un mensaje que refiere a un tema en particular, que va de un emisor a un receptor. No se problematiza la opacidad de la lengua, las constricciones del tema o las circunstancias ni tampoco la construcción del enunciador y del enunciatario. Así, el lenguaje aparece como transparente y la escritura como un soporte para nuestros pensamientos. La comunicación es lineal, unidireccional y sin fallas. La posición del receptor se trabaja pobremente, como una imagen que tiene en mente quien escribe, y no como un enunciatario que puede construirse en el texto.

De más está decir que, en este marco, el lenguaje es netamente informativo y está vedado el uso de la primera persona gramatical, se acepta el “nosotros”, pero siempre se prefiere el uso del impersonal. Por último, para la revisión del texto, si bien se sugiere que se trabaje sobre un primer borrador completo, se analizará centralmente el cuerpo del escrito y luego la introducción y las conclusiones. Pero una vez hecho el primer borrador se considera que “el 80 por ciento de la tarea está realizada.” (Botta 2007:86)

Las orientaciones que ofrecen los manuales, permiten conocer las características centrales de los textos que se solicitan en la universidad, pero no aseguran el éxito a quien se dispone a escribir por más que se sigan sus recomendaciones paso a paso. No hay que olvidar que la escritura es una práctica que se aprende y perfecciona en su ejercicio dentro de la comunidad académica de la que se espera formar parte.

Pensemos nuevamente en los dichos de los docentes y alumnos entrevistados. Los alumnos reconocen la importancia que adquiere la escritura en la medida en que avanzan en su carrera. Los docentes, por su parte, señalan el rol fundamental de dicha práctica en su vida profesional actual. Según ha afirmado la profesora Leis: “*muchas veces, investigaciones no tan brillantes están muy bien escritas y terminan teniendo mayor repercusión y más valor quizás que una investigación por ahí muy brillante que no se pudo comunicar*”. La calidad de la redacción, el buen manejo de las herramientas retóricas y normativas, puede definir la publicación o no de un *paper*, el género de divulgación científica más difundido en nuestros días.

¿Cómo es un *paper*?, ¿qué exige y qué permite este género tan común en el trabajo científico actual? La característica fundamental de este tipo de escritos es que su publicación se realiza en revistas científicas especializadas, va dirigido entonces, a colegas investigadores del campo específico de trabajo al que se dedique el profesional. En consecuencia, el *paper* exige un lenguaje especializado y en las ciencias exactas –su lugar de origen- esto no es una particularidad sino un requerimiento dado que la precisión del lenguaje es lo que permite la replicabilidad

del hallazgo para que cualquier científico, en cualquier lugar del mundo, pueda repetirlo y continuar el trabajo.

El *paper* es una forma de comunicar el conocimiento o los descubrimientos de una investigación, es decir “una retórica para transmitir nuestros resultados” (Golombek, 2012: VI). Y su estructura es similar a la que venimos trabajando con la monografía: introducción, materiales y métodos – que en sociales será metodología- resultados y discusión/conclusiones. También puede incluir un apartado de revisión bibliográfica o “estado del arte” sobre el tema en cuestión. Esto muestra una continuidad con los escritos académicos tradicionales en cuanto a las características que hemos comentado.

Respecto a esta estructura, Ernesto Martínez (2000) desde el ámbito de la física, realiza una observación interesante: “La costumbre de los últimos 300 años ha establecido una estructura tipo para los artículos científicos. No hay ninguna reglamentación que nos obligue a usarla, pero si usted escribe su artículo según otro plan, que bien podría ser mucho mejor, les resultará raro a quienes deban juzgarlo, y podrían rechazarlo por ese motivo. Mis colegas, como las ratas, prefieren no probar lo que no conocen.” El *paper* es, como se observa en estos dichos, un género altamente codificado y estandarizado.

En síntesis, este género debe cumplir algunos requisitos: ser científico, es decir, tratar un tema de interés para alguna rama de la ciencia; acotado; original o novedoso; integral; actual; pertinente; comprensible y propio, es decir no ser un plagio (Perona, 2005). Son estos elementos, y no su estructura formal, lo que lo diferencia de la monografía.

Dado que el *paper* es un escrito que permite comunicar los resultados de una investigación, no deja entrever las dudas, los cambios de dirección o los errores. Diego Golombek (2012: VII) sostiene: “los *papers* son una historia –que escriben los que ganan- entre muchas otras posibles”. Habría, entonces, otras formas de contar lo que sucede en una investigación, sin embargo, esta es la más difundida actualmente debido a que el circuito científico gira en torno a dichas publicaciones porque “una

investigación científica no está lista hasta que no se relatan los resultados al público (...) Este sistema de publicación de los resultados ha servido bien a la ciencia (...), pero les impone una gran carga extra a los científicos, que no solo deben saber hacer ciencia, sino también escribir sobre ella” (Martínez, 2000:s/n)

En “Sobre el nacimiento, el desarrollo y la demolición de los *papers*”, Pablo Kreimer (2012) pone en evidencia que si bien en un primer momento todo científico informará que escribe *papers* para dar a conocer y hacer públicos sus descubrimientos, en una segunda instancia agregarán también que se escribe en este género porque así es como se evalúa desde las instituciones científicas, y surgirá la frase *publish or perish* -publicar o perecer- porque publicar permite ganar prestigio y conseguir financiamiento para nuevas y mejores investigaciones. Aquí reaparece la “rendición de cuentas” que mencionaba Barthes y se observa claramente lo que él define como la tendencia del sistema actual a “contabilizar la rentabilidad de las prestaciones” que le otorga al investigador.

Entrar en este debate implica ocuparnos de la ciencia como un campo – en términos de Pierre Bourdieu- , donde se ponen en juego luchas de poder por el capital simbólico, y por los cruces entre el campo económico y el campo científico. No es de nuestro interés en este momento adentrarnos allí, así como tampoco podríamos hacerlo en pocas páginas. Simplemente interesa destacar que tanto para quienes escriben *papers* desde las ciencias “duras” como desde las ciencias sociales, éste es un formato posible que se ha difundido por cuestiones de utilidad para la divulgación científica y también de rentabilidad económica. Más allá de que sea funcional a determinados tipos de investigación, resulta entonces evidente que el *paper* privilegia algunos aspectos del trabajo intelectual y relega otros.

Esto es lo que resalta Kreimer al aseverar: “un *paper* muestra el éxito y esconde el fracaso: en efecto, cuando se redacta un artículo, ningún científico con pretensiones de que se lo publiquen describe todos los procesos que tuvo que desarrollar para llegar a la redacción que obra en manos del *referee* (...) encargado de dictaminar sobre su publicación. Por ejemplo, muchos conocimientos surgen de ensayos fallidos o fracasados que muestran no como las cosas son, sino, precisamente, como ‘no

son” (Kreimer, 2012: 12). Es por esto que el físico Ernesto Martínez (2000) previene al escritor de *papers* de no confundir el orden retórico del escrito con el orden cronológico de la investigación.

En 1965, al recibir el Premio Nobel por su trabajo en electrodinámica cuántica, el físico Richard Feynman ya hablaba de esta situación. Afirmaba: “tenemos el hábito en los artículos publicados en revistas científicas de hacer el trabajo lo más terminado posible, cubrir todas las sendas, no preocuparse por los caminos cerrados o describir cómo has tenido una idea equivocada al principio. Entonces no hay ocasión de publicar, de una manera digna, lo que realmente se hizo para hacer el trabajo, aunque, hay en la actualidad algún interés en esta clase de cosas” (Feynman, 1965: s/n)

Para poder mencionar detalles peculiares vinculados a su trabajo, Feynman solicita ser disculpado por la audiencia en su discurso al recibir el Nobel. Elige para ese momento producir un ensayo, aunque no lo exprese de este modo, que le permite relatar su experiencia como investigador y destacar cuestiones que considera relevantes que no tendrían lugar en un *paper*.

Podría decirse que la investigación de Feynman tiene como punto de partida una experiencia de lectura de sus primeros años como estudiante en el Instituto de Tecnología de Massachusetts: “Fui inspirado por los comentarios de esos libros, no por las partes en las cuales todo estaba probado, calculado y demostrado cuidadosamente, porque no podía entender aquello muy bien.” (Feynman, 1965: s/n) Lo que encuentra Feynman en esas lecturas es una idea de la cual, según él mismo afirma, se enamora, “y como enamorarse de una mujer solo es posible si no conoces mucho sobre ella, no puedes ver sus errores. Los errores aparecerán luego, pero después el sentimiento es lo suficientemente fuerte para sostener tu amor. Entonces, sostuve mi teoría a pesar de todas las dificultades por mi entusiasmo juvenil.” (1965: s/n) Luego de su paso por la universidad, descubre el error que había cometido, pero no por ello abandonó su idea original, sino que persistió en la búsqueda de soluciones. Es muy interesante vincular, salvando las distancias, lo que relata Feynman con la experiencia de escritura del profesor Gazzotti cuando sostiene: “*Hay*

cosas que uno escribe toda una vida y recién después de 30 años llegó más o menos a acercarse”.

El “eros del conocimiento” rebalsa el discurso de Feynman y se constituye como el relato vívido de una experiencia de conocimiento. Mientras continuaba trabajando con la idea de la que se había enamorado, publicó su tesis, se doctoró, y fue testigo de la Segunda Guerra Mundial. Resulta insólito imaginar lo que cuenta, pensar a un Premio Nobel realizando cálculos en los colectivos, tratando de encontrar una solución a los errores que descubrió en su teoría. Las ideas que tenemos de la ciencia, como también sostiene Golombek, suelen ser equivocadas. La seriedad radica en el compromiso con la investigación y en la búsqueda de una verificación para lo que se propone. Pero las ideas surgen, como vemos, en lugares inesperados.

¿Cuál sería la diferencia entre el discurso de Feynman y el *paper* de su investigación? Entendemos que la distinción es la misma que Paula Carlino (2006) realiza entre escritura privada y escritura pública. El *paper* pertenecería a esta última, en cuanto permite presentar los resultados de una investigación, sus argumentos y conclusiones. En este caso, lo central será el aporte de nuevo conocimiento a la comunidad. La conferencia de Feynman, lo que se excluye de un *paper*, puede constituir – porque puede no haberse registrado por escrito- la escritura privada de la investigación. Aquellos momentos en los cuales el investigador trabaja sobre el descubrimiento de forma personal, indaga, reflexiona, se equivoca, etc. El aporte de esta escritura privada refiere al proceso de transformación del conocimiento del investigador, que le permitirá luego hacer su contribución al conocimiento de la comunidad. “A diferencia de la escritura pública (lo que leemos cuando se publica una tesis o un *paper*), la escritura privada funciona como los peldaños de una escalera caracol: avanza lenta y espiraladamente.” (Carlino, 2006: s/n) El relato de Feynman, que podemos vincular también al ensayo, es un ejemplo de los múltiples procesos que desarrolla un escritor experto en la reformulación de sus teorías, que no siempre son compartidos públicamente.

En este momento, el *paper* es criticado en nuestro país por lo que antes mencionábamos como *publish or perish*. La presión por publicar lleva a que muchos investigadores no se dediquen a la ciencia aplicada o al diseño de proyectos. Esto limita el desarrollo nacional y ha sido enfocado como un problema desde la cartera de Ciencia y Tecnología.

El secretario de Investigación de la UBA, Dr. Hugo Sirkin, brindó una charla abierta sobre este tema en el Instituto Gino Germani, en la cual dio un panorama respecto de la situación actual del sistema de ciencia e innovación de nuestro país: “Estamos en un momento donde necesitamos mucha más transferencia de ideas, transferencia de conocimiento, transferencia de propuestas, elaboración de alternativas, de soluciones, en los planos tecnológico y social. Esta es la realidad del momento. ¿Con qué nos encontramos? Con un sistema de ciencia e innovación relativamente importante pero muy encapsulado. Por cuestiones históricas tenemos una ciencia que en lo esencial se mira el ombligo. (...) la sensación que hay es que el sistema no está resolviendo las necesidades del momento.”

Parte de este encapsulamiento, se debe al sistema de evaluación de los investigadores, que es bibliométrica, es decir, se basa en contabilizar los *papers* o publicaciones que se hayan realizado. Respecto de esta práctica, el Dr. Sirkin afirmó: “Es una cultura que se estableció, se difundió. Tiene la particularidad de no ser un disparate, es una forma de evaluar razonable cuando uno analiza lo que hace un investigador básico. Pero cuando uno se dedica a la investigación aplicada, la probabilidad de publicar es muy poca. No quiere decir que no se pueda publicar, no quiere decir que no haya que publicar porque es una práctica que mejora las capacidades de investigar y de comunicar lo que uno investiga. Pero está generando una restricción importante en esta necesidad de volcar parte del sistema a otro tipo de trabajo.”

Como alternativa, desde el ministerio de Ciencia y Tecnología, en acuerdo con diversos organismos como el CONICET, la CONEAU, el INTA, las universidades, entre otros, se propone evaluar diferencialmente a aquellos que se dediquen a proyectos concretos y crear una calificación equivalente a la otorgada por las publicaciones. Esta crítica recuerda otra realizada por diversos autores, que rechaza al

paper para las ciencias sociales por su lógica mercantilista y coloca al ensayo crítico como forma principal para trabajar en estas disciplinas. Tal vez sea útil repensar en este contexto las potencialidades del ensayo en tanto escritura de un proceso de pensamiento. Más adelante volveremos sobre este asunto, pero antes es necesario exponer algunas prácticas basadas en el modelo de transformar el conocimiento que se pusieron en marcha en la Facultad de Sociales.

¿Podría la literatura realizar un aporte a la escritura en ciencias sociales? Esta pregunta ha sido el eje de las propuestas de trabajo que resultaron de las conclusiones del UBACyT de 2000 para la cátedra Alvarado de Taller de Expresión I. Para comprenderlas en profundidad es útil realizar algunos señalamientos previos sobre el tema.

Ciencia y literatura, si seguimos al psicólogo Lev Vigotsky, comparten una de las facultades fundamentales del ser humano: la imaginación. Las funciones sociales de una y otra son completamente distintas, la primera tiene por objetivo encontrarle un sentido imperecedero al mundo, la segunda, crear mundos posibles por más efímeros que sean. Las ciencias sociales tratan de hacer pie entre una y otra: estudian los diversos mundos creados por el hombre con la intención de encontrar allí alguna verdad, sabiendo que la misma será seguramente efímera.

Partiendo de la idea de Vigotsky de que la imaginación es una facultad humana fundamental, el psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1999), aporta una perspectiva para entender las formas de pensamiento. Plantea que existen dos modalidades: la paradigmática o científica, y la narrativa. Ambas crean mundos posibles a partir de la imaginación, la diferencia entre una y otra radica en que la modalidad paradigmática incluye un momento de verificación y la narrativa, en cambio, “subjuntiviza” la realidad, al crear mundos sobre los que no tenemos certezas al no ser verificados. Las teorías científicas se elaboran y revisan hasta que son aceptadas como correctas, en tanto y en cuanto no aparezca otra teoría superadora. La subjuntivización, por su parte está vinculada directamente a la narración literaria. No obstante, Bruner explica que

la elaboración de teorías científicas “de vez en cuando se basa también en extravagantes metáforas. La historia de la ciencia está llena de ellas. Son los soportes que nos ayudan a subir la montaña abstracta. Una vez que llegamos arriba, los arrojamamos (incluso los escondemos), a favor de una teoría lógicamente coherente, formal, que con suerte puede enunciarse en términos matemáticos o semimatemáticos. (...)Las metáforas que contribuyeron a ese logro por lo general son olvidadas o, si el ascenso resultó importante, se las incorpora no como parte de la ciencia sino como historia de la ciencia” (1999: 58). Pasarían a constituir lo que caracteriza Carlino como escritura privada.

Luego del UBACyT, Maite Alvarado y Marina Cortés (2000) escribieron “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. En dicho trabajo, las autoras afirmaban que la universidad es “el espacio para promover el desarrollo de estrategias expertas de escritura, que promuevan la apropiación crítica del conocimiento”. Esto implica, lógicamente, un entrenamiento para adquirir esta destreza, para lo cual proponían las nociones de desafío y problema: “El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una consigna que demanda un cruce inesperado de textos o de conceptos) como desde las restricciones retóricas o discursivas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo). En estos casos, se plantea un problema retórico al alumno, y esa restricción lo obliga a buscar recursos, modos de decir, que inciden en el contenido, transformándolo.” (Alvarado y Cortés, 2000: s/n)

La cátedra Alvarado de Taller de expresión I de la carrera de Comunicación se propuso a partir de los resultados del UBACyT, buscar formas de poner en práctica estas ideas y de colaborar en la resolución de los inconvenientes que presenta a los estudiantes la elaboración de sus escritos académicos. Algunos de los recorridos que siguieron en esta búsqueda se leen en una ponencia de 2005 realizada por dos profesoras de la cátedra, Marina Cortés y Beatriz Masine: “hemos pasado por etapas en las que consideramos que teníamos la responsabilidad, como materia de la carrera, de incluir propuestas de escritura de textos académicos. Probamos con monografía y el resultado fue, en líneas generales, desalentador. (...) Aprendieron acerca del

formato, de las partes del texto, del estilo de escritura propio de esta clase de textos, que, además del tema, era necesario formular un problema. Todo eso les quedaba muy claro, pero a la hora de escribir, (nuestra materia está en el primer año de la carrera) la mayoría buscaba ‘voces prestadas’ en internet, cortaba y pegaba textos, porque no sabían qué decir; esa es la verdad.” (2005: s/n).

La hipótesis que formularon los docentes sobre los motivos de este fracaso fue que la propuesta era artificial, dado que la materia no posee contenidos teóricos sobre los que pudieran versar los trabajos de los alumnos. Así fue como, desde la cátedra, decidieron retomar una idea que habían abandonado en su momento: leer y escribir literatura, trabajando en una primera parte de la cursada narración y en la segunda ensayo. El trabajo se centraba en consignas que plantearan restricciones retóricas y discursivas para trabajar el modelo transformador.

No es en vano este recorrido que parece cada vez más alejado de nuestro tema. Porque en 2005, año en que Cortés y Masine presentan la ponencia “El taller de expresión: un espacio en el que se producen experiencias de pensamiento”, quien escribe cursaba esa materia, como una de las primeras de la carrera. Esas experiencias de pensamiento me involucran directamente y, según las voces que se reproducen en la ponencia, esto ha sido así para muchos de los que cursaron en aquel momento. *“Creo necesario que se le dé lugar a la literatura en todas las carreras, porque nos ayuda a pensar, a abrir nuestra mente.”*, sostenía Pablo López. *“Es mi segundo año en la carrera y la primera vez que siento que en una materia tenemos la oportunidad de hacer escuchar nuestra propia voz.”*, afirmaba Mariana Marcaletti.

El escritor Juan José Saer aporta una perspectiva sobre la relación ficción/verdad desde la cual podría entenderse mejor la propuesta de esta cátedra de Taller I: “no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la ‘verdad’, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto

hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria.” (Saer, 1997: s/n)

Este es sin duda el aporte fundamental que la literatura puede realizar a las ciencias sociales. La habilidad para sumergirse en la turbulencia de la realidad es una capacidad que ningún cientista social puede despreciar. Habría que sumar a esto la posibilidad que brinda el trabajo con la lectura y escritura de literatura para mejorar las herramientas retóricas con las que cuenta el estudiante.

De los tres escritos que me llamaron la atención en la revisión sobre los trabajos que realicé a lo largo de la carrera, uno fue el ensayo producido en el marco del Taller durante el 2005. La diferencia entre la experiencia de conocimiento que movilizan los géneros académicos estandarizados y esta propuesta, más cercana a la literatura, parece evidente. Y sin embargo aún resulta necesario explicar por qué el género ensayístico podría realizar un aporte a la construcción de conocimiento en ciencias sociales. Para esto, en el próximo apartado, recordaremos las características del ensayo y veremos los motivos por los cuales destacados pensadores sociales lo han elegido y defendido.

TERCERA PARTE

La escritura ensayística como experiencia de conocimiento

La historia del ensayo comienza en el siglo XVI cuando Michel Eyquem de Montaigne escribe los *Ensayos* y bautiza un nuevo género literario. Si bien los antecedentes del género ensayístico, como sostienen numerosos autores, pueden rastrearse en los libros sapienciales de la Biblia, en los escritos de Confucio o en la literatura griega o latina, la producción de Montaigne es tan novedosa para la época que marca un hito.

Montaigne pertenecía a la nueva “nobleza jurídica” francesa y había sido magistrado hasta 1570. En aquel año toma una decisión común para alguien de su posición: con 37 años, consciente de adentrarse en la vejez, decide retirarse a una propiedad heredada. En una torre de la misma, formará su estudio rodeado de sus libros y pasará sus próximos años tomando notas y redactando los *Ensayos*.

¿Sobre qué podría escribir un hombre aislado de la sociedad? Justamente, los temas centrales de Montaigne estarán vinculados a la vida cotidiana y al sentir del hombre común. Pero esto no es una paradoja, dado que si bien estaba alejado de la vida pública no se encontraba intelectualmente aislado de las temáticas de su época (Burke, 1981). Su experiencia se basaba en las lecturas, no solo de los clásicos, sino de pensadores contemporáneos y esto le permitía estar en contacto con su tiempo.

El ensayo es un texto breve, que toma y desarrolla un tema en particular, con la intención de argumentar sobre él apoyándose en recursos retóricos. Sin embargo, decir esto sobre la producción de Montaigne sería poco, dado que la novedad principal que incorpora es “el intento del autor de captarse a sí mismo en el acto de pensar, ofreciendo el proceso de pensamiento, *le progres de mes humeurs*, más bien que sus conclusiones” (Burke, P., 1981:83) Este será el elemento que convertirá a Montaigne en el creador de un nuevo género literario.

El historiador Peter Burke realizó una investigación sobre Montaigne y su obra. Allí, si bien explica que en los ensayos el autor intenta “captarse a sí mismo”, no desarrolla el lugar central que se otorga al “yo”. En el ensayo se construye una primera persona de la enunciación, que invade el texto y se compromete con sus dichos, avalando la autenticidad del proceso de pensamiento que allí se expresa.

Sin embargo, el énfasis puesto en el proceso de pensamiento no se desarrollará en todas las modalidades del género. Por ejemplo, Sir Francis Bacon –quien disputará sin éxito y durante un breve lapso de tiempo el título de “padre del ensayo” a Montaigne- producirá otro tipo de ensayos donde se privilegiará el carácter informativo, la exactitud de los datos y las conclusiones. Sobre el ensayista inglés, Burke sostiene: “sus expresiones tiesas y sus encrespadas generalizaciones son la antítesis de Montaigne, en el sentido de que parecen pensadas para terminar una discusión más que para promoverla” (Burke, P., 1981: 93)

Profundizando aun más su análisis, el historiador cuestiona qué sucedió con estos dos estilos de ensayo desde el siglo XVI hasta nuestros días. Así plantea que el trabajo de René Descartes, a pesar de partir de la duda igual que Montaigne, derivará en una conclusión completamente opuesta a la del ensayista: la concepción mecanicista del mundo. Quienes adscribieron a esta perspectiva descartaron la mirada de los *Ensayos*, en algunos casos considerándola pura banalidad, y serán más cercanos a la modalidad ensayística de Bacon, que se vinculará prontamente a la ciencia moderna por su estilo austero, impersonal, descarnado y objetivo. Principalmente desde los ámbitos científicos, académicos e intelectuales se privilegiaron este tipo de ensayos a lo largo de los últimos siglos.

Uno de los principales inconvenientes que presenta el género es la dificultad para definirlo y caracterizarlo. En su trabajo sobre el ensayo argentino, Jaime Rest (1984) ha logrado la más gráfica expresión respecto del lugar que ocupa el género en la literatura: el “cuarto en el recoveco”. Según este autor, allí entrarán los escritos más diversos y quedarán en completo desorden hasta que algún interesado intente presentar una posible clasificación. El espacio que Rest le otorga al ensayo, nos remite a un lugar perdido y abandonado de la literatura. La expresión, tiene su origen en la idea, aun vigente, de que el ensayo es un género segundo. Esta concepción, desconoce su complejidad, que involucra la puesta en acto de muy variadas competencias por parte tanto del autor como del lector.

En principio, intentemos aproximarnos a esta complejidad retomando algunas caracterizaciones. En la primera antología de ensayos hispanoamericanos Medardo Vitier afirmaba: “El ensayo oscila entre cierto rigor de desarrollo, que lo acerca a la didáctica, y la extrema libertad ideológica y formal que le comunica el tono poético” (Vitier, 1945: 46) Este autor destacará como características centrales del ensayo su flexibilidad, el punto de vista personal y las modalidades subjetivas del escritor.

En una definición más actual, Rest sostiene: “El ensayo por lo general propone describir o interpretar una determinada cuestión valiéndose de una actitud expositiva o elocuente, que carece de una forma enteramente propia, capaz de diferenciarlo con claridad de la prosa en sí misma. Inclusive suele mimetizar modos que distinguen a otros géneros literarios.” (1984: 15).

Otro elemento que ayuda a circunscribir a qué nos referimos cuando hablamos de ensayo, refiere a la brevedad de su extensión, similar a la del cuento. Varios autores sostienen, sin embargo, que esto no elimina la posibilidad de encontrar trabajos de mayor envergadura que puedan conformar un único libro. Se sabe, además, que el ensayo tiene como proyecto central la persuasión, aunque la misma puede limitarse a la simple aceptación de una idea. En este sentido, el ensayo “es, en definitiva, una vía literaria de aproximación a cierto conocimiento de índole conceptual.” (Rest, 1984:17), es decir, no se propone simplemente convencer sino que, en sus mejores expresiones, lleva al lector a unirse en una búsqueda intelectual siguiendo los pasos del proceso de pensamiento del autor.

Para seguir delineando género, Rest (1984) retoma el lugar del ensayo en una clasificación de Merriam. La misma consiste en trazar una línea divisoria que separa por un lado, los ensayos más formales y objetivos, de tendencia intelectual y, por otro, los de tendencia más subjetiva con una actitud informal. Así se propone una gradación que iría desde el tratado formal y objetivo, pasando por la monografía, el artículo científico, las reseñas, los artículos periodísticos, hasta el ensayo literario libre y creativo. Será esta misma amplitud la que permita proponer al ensayo como un archigénero (Casas, 1999: s/n) o un cuarto género que debería agregarse al dramático, narrativo y poético. Si bien la clasificación de Merriam es de utilidad al ofrecernos un

panorama de la diversidad de elementos que podemos encontrar en “el cuarto en el recoveco”, presenta el inconveniente de colocar al ensayo “estilo Montaigne” del lado subjetivo, imaginativo, en la vereda opuesta a los ensayos científicos. Este enfrentamiento es el que pondré en cuestión más adelante.

Otro elemento en base al cual se ha colocado al ensayo en una posición segunda dentro de los géneros literarios es su supuesta provisionalidad. Diversos autores han tratado este tema, algunos para apoyar la confinación del ensayo como un género de segunda, otros para contradecir esta afirmación. La provisionalidad y la no exhaustividad del ensayo provienen de la línea de Montaigne, de su propia metodología que consistía en tratar los temas con precaución manteniéndose en la orilla cuando sus aguas eran demasiado profundas. El ensayo es desde esta perspectiva un género experimental, no porque su obra esté inconclusa (Rest, 1984), sino porque su libertad estilística y, justamente, su provisionalidad, le permiten atravesar diferentes mundos conceptuales (Forster, 2004) e indagar, sospechar, preguntar. La oposición provisionalidad- exhaustividad ha marcado la vida del ensayo, generando la separación entre el tratado, que tiene por ambición dar una respuesta al tema en cuestión o describirlo exhaustivamente; y el ensayo que “se postula como el adelanto de una respuesta que él mismo va a buscar, como el avance de una interpretación que él mismo va a llevar a cabo” (Weinberg, 2007: 142) y por este motivo no es concluyente.

Algunos de los elementos que caracterizan tradicionalmente al género, como se viene observando, son: la brevedad, la redacción en prosa, el empleo de recursos literarios y su ubicación entre los géneros argumentativos. Partiendo de esta definición general, la clasificación extiende sus ramas para producir diversos subtipos de los cuales hacemos foco solo en dos. Por un lado, el tratado iniciado por Bacon –conocido en nuestros días como *paper*, artículo académico o científico- vinculado a la ciencia moderna, objetivo, aséptico, impersonal, a la vez que exhaustivo y concluyente, del cual hemos descrito su uso actual en el apartado anterior. Y por otro, el que podríamos denominar ensayo crítico, nacido como el envés de la razón cartesiana, heredero de la tradición de Montaigne, subjetivo, provisional en tanto experimental e

indagatorio, comprometido con el tema desde su particular punto de vista, escritura de un proceso de pensamiento, de una búsqueda intelectual.

Esta división se ha planteado –y aún se plantea en nuestros días a quien escribe- como una opción dicotómica. Reproduce de algún modo la disyuntiva entre discurso de la cientificidad y escritura que, según expone Barthes, se plantea a todo investigador. A través de ella, se oculta al ensayo crítico y se robustece al tratado, porque no se problematizan las oposiciones ficción- verdad, subjetividad- objetividad, provisionalidad- exhaustividad, fragmentario- totalizante, entre otras.

Uno de los aspectos que diferencia al ensayo del tratado es su carácter dialógico. En una primera aproximación podríamos decir que pone en escena un diálogo interno de quien escribe consigo mismo a la vez que con su lector. Sin embargo, la cuestión no se agota allí, dado que no solo incluye en su elaboración las voces de otros que han trabajado el tema y presupone la existencia de otro con quien vale la pena conversar y discutir, sino que se sumerge en la interdiscursividad. El ensayo excede los límites del texto para involucrarse con su entorno. Sobre este aspecto Liliana Weinberg explica: "Si la interpretación es constante confrontación en el plano semiótico con un realidad extrasemiótica, el ensayo es el género por excelencia para llevar a cabo el proceso interpretativo, y más aun, el ensayo se constituye en interpretación de interpretaciones y representaciones simbólicas y conceptuales ya dadas por el contexto y la tradición cultural en que está inmerso" (Weinberg, L., 2001: 23).

Por esta potencialidad que contiene –de ser interpretación de interpretaciones, interpretación inmersa en la semiosis social (Verón, 1987)-, el ensayo ha sido empleado como herramienta de debate y de difusión de ideas en todo el mundo, pero principalmente en Latinoamérica. Quienes analizan el género ensayístico –Rest, Vitier, Weinberg, Gómez-Martínez, entre otros- sostienen que ha tenido un rol central en nuestros pueblos. Esto se ha visualizado principalmente desde los primeros años de lucha por la independencia, en los procesos de construcción de los estados nacionales, y en los momentos de crisis que han atravesado las diferentes naciones. “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra” decía José Martí. La búsqueda de la independencia cubana exigió un modo de escribir particular, que

permitiera vincular el trabajo intelectual con el calor de la batalla. En otra perspectiva, Domingo Faustino Sarmiento también escribió ensayos. Su mirada de nuestra América, privilegiaba los proyectos europeizantes y negaba la existencia de una cultura a reivindicar en estos pueblos. La civilización estaba allá, la barbarie aquí. Ambos admiraron a Estados Unidos, pero por razones contrarias: Martí por la falta de temor a lo nuevo, Sarmiento por la pureza de su raza y su idea de progreso. Eso no impedirá que cada uno continúe su rumbo, apreciando la realidad latinoamericana de modos diferentes y discutiendo cuando es preciso.

Ya en el siglo XX, el *Ariel* de José Enrique Rodó fue el sustento de algunas de las ideas que embanderaron los estudiantes universitarios de 1918. Otro José, Mariátegui entendería desde el marxismo las particularidades del Perú. Y uno más, Ingenieros, aportaría sus perspectivas a la Reforma Universitaria del '18 y a la realidad argentina de comienzos de siglo.

Tal vez, en la actualidad, esta función social pase desapercibida, en tanto muchos ensayos circulan en medios periodísticos, lo cual lleva a confundirlos con la nota o el editorial. Recordemos que el periodismo fue uno de los espacios que permitió mayor difusión del género ensayístico y esto si bien puede ocultar la función social del ensayo, con una mirada más profunda, descubrimos que en realidad es consecuencia de ella.

A través de la interpretación, el ensayo convierte la mirada individual en comunitaria. Así como anteriormente pudimos afirmar que Montaigne aunque estaba físicamente aislado en su torre no lo estaba socialmente, podemos sostener que más allá de plantearse una perspectiva individual, del ensayo emerge lo social. Y esto sucede en varios aspectos: el individuo que escribe –quien se compromete y responsabiliza al firmar su trabajo- pertenece a una sociedad, cultura y época determinada; el tema que puede tratar tendrá seguramente alguna arista social; y como todo texto, se insertará en una red interdiscursiva, que es social por definición. “Comprender el proceso del ensayo en nuestra región es en buena medida comprender el proceso por el cual el yo-aquí-ahora llega a ensancharse hasta convertirse en el nosotros de una comunidad cultural”, sostiene Weinberg (2001: 42). Lo social, se inserta en el ensayo y lo

atraviesa, a partir del proceso de interpretación que lleva adelante, en el cual el ensayista compromete su persona intelectual –aunque en muchos casos también su persona física.

Este compromiso implica además la voluntad de exponer –su punto de vista- y de exponerse –uno mismo- ante otros, no con la seguridad de la verdad absoluta sino con la honestidad de la incertidumbre. Lo dialógico del ensayo construye la necesidad de un lector para poner en acto el proceso de interpretación. Sin “Otro” que actualice su sentido al leerlo, sin una “asamblea viviente de lectores” en términos de Barthes, el ensayo pierde su razón de ser. Por esto Weinberg sostiene que es impensable un ensayo sin lector y que “este ejercicio, lejos de ser solitario, es absolutamente social” (2001: 96).

En la primera parte observamos, según lo informado por los alumnos, que el ensayo continúa siendo un género poco trabajado en la Facultad de Sociales. Si al igual que los restantes géneros académicos el ensayo simplemente privilegia algunos aspectos y relega otros, podría ser tan enriquecedor como cualquier experiencia de escritura que proponga la universidad. ¿Cuáles son, entonces, los motivos de su olvido?

El origen del descuido del ensayo como género académico podría encontrarse en el siglo XVII. Con el nacimiento de la nueva “ciencia moderna” se establecen normas que validarán el conocimiento. Se privilegiarán los modos de saber y escribir estructurados sobre el método científico, formalizados y de lenguaje aséptico. Jaime Rest afirma que la carga de provisionalidad que arrastra el ensayo podría contraponerse a la ciencia tal como queda delineada en aquel momento. La falta de verificación de las hipótesis formuladas en el ensayo lo colocaría en un lugar segundo en relación a los escritos característicos de la ciencia moderna, como el tratado. En palabras de Rest el ensayo: “es, si se quiere, un atisbo, no el resultado de una pesquisa exhaustiva que agotó los medios de comprobación.” (Rest, 1984: 17-18)

El filósofo Ricardo Forster (2004), por su parte, plantea que el ensayo ha sido relegado de los escritos académicos por ir a contrapelo del discurso hegemónico de la

modernidad, por ser “el revés de la luz racional, la fisura en el muro de la certeza cartesiana.” También podríamos pensar que la búsqueda que el ensayo propone circundando los abismos de la incertidumbre no se corresponden con la escritura académica, y que su lugar es la literatura y no los claustros. Sin embargo, ya hemos visto que también la literatura tiene un gran valor para el desarrollo de habilidades necesarias para cualquier académico.

El cuestionamiento aun abierto es por qué aparece como un género relegado en las ciencias sociales. En esta universidad que según sostenía Cristian Ferrer (2005) necesita vincularse cada vez más al “eros del conocimiento”, ¿qué puede aportar el ensayo a este particular erotismo? En un momento donde parece primar la “rendición de cuentas”, la mercantilización del saber, la biblioclastia en términos de Kaufman, ¿la escritura ensayística puede constituirse en experiencia de conocimiento?

Para intentar responder estas preguntas, repasemos brevemente las perspectivas sobre el género que han aportado algunos intelectuales destacados. Un antiguo defensor del ensayo, Theodor Adorno (2003) ofrece la mejor y más breve descripción del género que explica la razón por la cual la ciencia lo ha rechazado: “la más íntima ley del ensayo es la herejía” (2003: 36). En “El ensayo como forma”, exponía el desprestigio en que cayó el género en Alemania por su falta de tradición formal y cómo a través de la calificación de “escritor” se alejaba del mundo académico a aquellos designados con ese apelativo. Se observa ya la contraposición ensayo/ escritura académica de la que venimos hablando, alternativa que Adorno planteará como “hombre de hechos u hombre de aire” (2003: 13).

Además, el filósofo alerta sobre el peligro de los malos ensayos: “Libre de la disciplina de la servidumbre académica, la libertad espiritual misma se hace servil y acepta gustosamente la necesidad socialmente preformada de la clientela. (...) los malos ensayos no son menos conformistas que las malas tesis doctorales” (2003:15) A pesar de esto, reivindica al género porque “se yergue sobre todo contra la doctrina arraigada desde Platón, según la cual lo cambiante, lo efímero, es indigno de la filosofía; se yergue contra esa vieja injusticia hecha a lo perecedero, injusticia por la cual aún vuelve a condenársele en el concepto.” (2003:19-20)

Adorno resalta la vinculación entre experiencia e historia que permite el ensayo: busca el hilo conductor que vincula particularidad y generalidad a través de la interpretación. Agrega también que adquiere importancia no por el método empleado sino por la profundidad con que aborda el tema: “el pensamiento no procede linealmente y en un solo sentido, sino que los momentos se entretajan como los hilos de una tapicería. La fecundidad del pensamiento depende de la densidad de esa intrincación” (2003:23) En el ensayo se lleva a su máxima expresión el significado de texto como textura, tejido realizado con las agujas de la escritura sobre la espesura del significante.

El filósofo alemán también aporta su perspectiva sobre el proceder acumulativo de las ciencias, uno de los ejes de su conocida crítica al racionalismo iluminista: “La ingenuidad del estudiante que no se contenta, y aun a medias, sino con lo difícil y formidable, es más sabia que la adulta pedantería que con amenazador dedo exhorta al pensamiento a comprender primero lo sencillo, antes de atreverse con eso otro complejo que es lo que propiamente le atrae. Ese aplazar el conocimiento no sirve más que para impedirlo” (2003: 25) Resalta también la importancia del ensayo porque “se sacude la ilusión de un mundo sencillo” y “obliga a pensar la cosa desde el primer paso con tantas capas o estratos como tiene” (2003:25-26). Quienes trabajaron después sobre ensayo, refieren ineludiblemente a los ejes centrales del planteo de Adorno. Su trabajo, más allá de ser o no citado abiertamente permea, desde entonces, todo lo que se diga sobre el género.

Más cercano a nuestro tiempo y a nuestra cultura, el sociólogo Horacio González (2000) destaca al ensayo latinoamericano como un género emancipatorio, que lleva esa carga por haber estado vinculado con los procesos de organización nacional. Lo opone al informe, género de las burocracias estatales, y de las demandas administrativas. Compara ambos formatos en cuanto al lugar donde se encuentra el poder particular de cada uno y muestra que mientras en el ensayo el poder está en la letra, en el informe se encuentra “antes de la letra que solo debe confirmarlo y preservarlo de exámenes litigantes.” Hay entonces, para González, una paradoja a resolver entre ensayo e informe. El peligro del ensayo radica en el riesgo de caer en

la banalidad de lo “bello”, porque su fortaleza está en el ocultamiento. En este caso, “lo inerte del informe puede hacerse "bello" y lo "bello" del ensayo se torna inanimado” (2000: s/n). En esta paradoja se encuentran encerradas las ciencias humanas como víctimas de la situación, que por separar informe y escritura relegó al ensayo y lo “bello” que él podía aportar. El ensayo conoce su incerteza y su precariedad, pero no se constituye “antes” de la reflexión, “por eso –sostiene González- encierra el núcleo de comprensión de todos los problemas que hoy paralizan a las ciencias sociales. Solo considerando las promesas allí engarzadas y no barajando nuevos organigramas institucionales se podrá avanzar en reformas universitarias. Entonces serían reformas inspiradas en la trama interna de la praxis del conocer.” (2000, s/n)

Esta misma paradoja entre ensayo o informe, estilo vivo o estilo académico, es la que según el escritor checoslovaco Vilem Flusser (1998) se presenta a todo aquél que quiera escribir sobre un tema erudito, sobre todo cuando se trabaja en ciencias sociales o filosofía. Lo principal a tener en cuenta, indica, es que la elección tomada – una elección existencial- no sólo modificará la forma, sino que afectará radicalmente el contenido. Flusser afirma que el estilo académico “reúne honestidad intelectual con deshonestidad existencial, ya que quien recurre a él compromete el intelecto y *elimina el cuerpo*”, es un estilo que surge del esfuerzo de pensar “académicamente” y esto ha quedado en evidencia en el espacio que antes dedicamos al *paper*. La elección por el ensayo, en cambio, implica el riesgo de perderme en mi tema o de perder el tema. Sin embargo aquí es donde se encuentra la belleza del ensayo: “transforma su tema en enigma. Se implica en el tema, e implica en él a sus lectores.” La propuesta que Flusser lanza a las universidades es que abandonen la unilateralidad constituyéndose en “lugares geométricos en los cuales el desprecio del academicismo por el ensayismo y el rechazo del ensayismo hacia el academicismo se superen mutuamente.” (1998)

González y Flusser, seguramente basándose en las palabras de Adorno cuando resalta la oposición “hombre de hechos u hombre de aire”, plantean la misma discusión en diferentes palabras. “Ensayo o informe”, “estilo vivo o estilo académico”, ambas

miradas refieren de algún modo a la disyuntiva discurso de la científicidad o escritura que retomábamos de Barthes. Es evidente, entonces, que en el ensayo se juega una parte fundamental de la resolución de este problema. A esto se suma que, para González, al haber privilegiado al informe por sobre el ensayo las ciencias sociales han limitado sus posibilidades para enfrentar los problemas centrales que las atraviesan. Flusser, por su parte, plantea como un desafío pendiente la necesidad de superar la unilateralidad tanto desde el ensayismo como desde el academicismo en nuestras universidades.

El pedagogo y filósofo, Jorge Larrosa (2003), en consonancia con lo que venimos afirmando, sostiene que el oficio del intelectual o académico implica el trabajo con la lectura y la escritura y que el uso que hacemos de esos procedimientos implica también una forma de pensar. En su trabajo, pone en evidencia que en la academia hay un cierto modo de escribir y leer que se considera “el correcto” y que los mecanismos de control institucionales impedirían que el ensayo, un género que se caracteriza por habitar las fronteras, se generalizara. “El ensayo –indica- se da una libertad temática y formal que no puede sino molestar en un campo tan reprimido y tan regulado como el del saber organizado.” (2003, s/n) No obstante afirma, también, que estos tiempos le son favorables por tres motivos: por la vinculación cada vez mayor entre escritura “cognoscitiva” y escritura “poética”, por el “agotamiento de la razón pura moderna y sus pretensiones de ser ‘la única razón’” y porque “en el mundo académico la gente está cada vez más aburrida de oír siempre las mismas cosas dichas en el mismo registro arrogante y monótono” (2003: s/n).

El ya nombrado Ricardo Forster (2004), por su parte, afirma que el ensayo como artesanía de la sospecha contiene un elemento insoslayable para las ciencias sociales que es su capacidad crítica y que debe ser defendida de la “maquinaria académica que todo lo aplanar y lo vuelve homogéneo.” En paralelo a lo que plantea Larrosa, Forster afirma que la forma que toma la escritura implica también un proyecto al que adscribe. Propone al ensayo como reducto de la resistencia ante el vaciamiento de las palabras que generan los formatos estandarizados: “Frente a la rigidez computarizada del *paper*, el ensayo reconoce su precariedad, sus búsquedas irresueltas, sus

perplejidades. En todo caso, es otra la lógica que define al ensayo; una lógica de la sospecha frente a los saberes constituidos; una lógica de la experimentación que deja que las ideas emerjan a la vida sin un acabamiento absoluto; una lógica que reconoce la espesura de las palabras” (2004:s/n)

Liliana Weinberg, una de las más recientes investigadoras dedicadas al género en Hispanoamérica, expone en *Pensar el ensayo* (2007) una interesante perspectiva para comprender el rol que este género podría desempeñar en la universidad. En su libro, aborda ciertos elementos ya trabajados, como el carácter dialogal del género, su particular y continua remisión al tiempo presente y al contexto histórico en que se escribe, la importancia que cobra el “yo” como garante del proceso de pensamiento. Agrega, sin embargo una nueva mirada, complementaria a lo que se ha sostenido hasta aquí. La autora analiza el ensayo a partir de dos dimensiones. La primera, denominada “el más acá del ensayo” refiere a su textura como discurso y a su inscripción en la interdiscursividad y en su época. La otra, “el más allá del ensayo”, sería la poética del pensar que en él se expresa. Ambas dimensiones son interdependientes y colaboran dialécticamente en el ensayo. Sin embargo, la poética del pensar es habitualmente olvidada e interesa recuperarla para nuestro análisis.

Weinberg entiende que el ensayo permite una puesta en escena del proceso de pensamiento y de esta forma se vuelve escritura de una lectura y lectura de una escritura (2007:108). Nos remite así a Barthes y su noción de “textos escribibles”. La idea dialéctica que propone Weinberg se vincula con esta noción del semiólogo francés, y convierte al ensayo en la escritura de lo que sucedería en nuestra mente cada vez que “levantamos la cabeza del texto”. Siguiendo a Adorno, la autora busca la ley fundamental del ensayo, la cual entiende como la base del contrato de lectura y define con la frase “el que piensa escribe” (2007:30).

En cuanto a la referencia poética de este ejercicio de pensamiento que el ensayo pone en acto, la autora sostiene que en él trabajan dialécticamente una vivencia sentimental de lo intelectual y una vivencia intelectual de lo sentimental. “Dramatiza” el recorrido intelectual que siguió el autor a la vez que hace partícipe al lector en la búsqueda. Al representar simbólicamente el quehacer intelectual, el ensayo colaboraría en la

adquisición de las prácticas que los estudiantes deberán realizar luego en su trabajo profesional, permitiendo que se comprenda al conocimiento como un proceso y no como algo acabado.

“Insistir en el ensayo como una poética del pensar – afirma Weinberg- es evitar reducirlo a una operación retórico argumentativa.” (2007:142) El ensayo trabaja sobre las herramientas retóricas pero no se limita a ellas, exige de quienes lo escriben un compromiso intelectual y también corporal. De este modo actualiza las experiencias de conocimiento de las que hablaba Kaufman, permite el progreso del “eros” que sostiene a la universidad a través de las tempestades como dice Ferrer y por qué no, en tanto trabaja sobre lo decible permite que el placer emerja en los claustros.

La escritura ensayística, como expresan los autores citados, es una experiencia de conocimiento fundamental para la universidad. Su ley es la herejía como sostenía Adorno y desde allí permite ejercitar la crítica; es un género emancipatorio, una artesanía de la sospecha. Equilibra, como afirma Larrosa, escritura cognoscitiva y escritura poética, por eso González asegura que el poder del ensayo está en la letra.

Su aporte como experiencia de escritura universitaria permite también la superación de una disyuntiva que ha marcado el progreso de las Ciencias Sociales al combinar científicidad y escritura en términos de Barthes. En un tiempo de incertezas, donde atravesamos la salida el fin del discurso único racionalista sin un rumbo fijo, el ensayo tiene su oportunidad para salir de su lugar segundo y colocarse como uno más, un igual, entre los géneros académicos. El privilegio de unos géneros sobre otros no depende de sus características ya que, como vimos, todos destacan algunos elementos del trabajo académico y relegan otros. Depende de construcciones históricas, sociales y culturales, donde por supuesto el poder juega un rol determinante. Encontrar la forma para superar la oposición academicismo/ ensayismo, es una de las tareas que tenemos por delante. Revalorizar al ensayo como experiencia de conocimiento tal vez sea un modo para que renazca en nuestros claustros lo delicioso del saber.

EPÍLOGO

“Quizás ha llegado ya el momento de desbaratar una determinada ficción: la ficción que consiste en pretender que la investigación se exponga, pero no se escriba.”

Roland Barthes, (1987), p.104.

Este trabajo, como se ha podido observar, intenta poner en cuestión la “ficción” a la que refiere Barthes. El ensayo sería una de las herramientas que podemos aplicar para superarla. Si en las ciencias que trabajan sobre el texto este problema es más profundo, al combinar interpretación con escritura, el ensayo podría ser una alternativa.

Para arribar a esta apreciación, pensamos la universidad actual, construimos una posición respecto a las experiencias de conocimiento que habilita y ubicamos entre ellas las de lectura y escritura. El 2001 marcó un antes y un después en estas experiencias. Desde entonces, se ha puesto en evidencia la importancia del “eros del conocimiento”, de lo delicioso del saber, para que la Facultad sobreviva como tal. Las experiencias de escritura forman parte de ese erotismo, siempre y cuando no se las convierta en “murmullo”.

Interrogarnos especialmente sobre la escritura nos llevó a remontar los antecedentes que existían en la historia reciente de la Facultad de Sociales sobre esta pregunta y a entrevistar a docentes y alumnos de hoy. De esta búsqueda surgieron diferencias y continuidades: siguen trabajándose los mismos géneros académicos aunque han aparecido nuevas propuestas; persiste el problema de la repetición de contenidos por parte de los alumnos pero existe una mayor preocupación de los docentes para integrar la escritura al trabajo de todas las cátedras, conscientes de que tiene una vinculación directa con el contenido disciplinar.

Problematizar las cuestiones surgidas de las entrevistas implicó revisar qué es la escritura. La definimos desde dos miradas: la de Barthes, quien la entiende como goce del lenguaje; y la de Olson que la define como una forma de pensamiento a la

vez que como medio de registro y soporte de la comunicación. Así, descubrimos que se escribe diferente en diversos ámbitos y que la adquisición de la alfabetización académica implica la transmisión no solo de una técnica, sino también de una cultura escrita. Revisamos también los principales géneros que se emplearon en estos años en la formación universitaria –monografía- y en divulgación científica *-paper-*. Encontramos que poseen una estructura similar y que privilegian algunos aspectos del trabajo académico y relegan otros. Su posición hegemónica ha sido construida a lo largo de la historia por diversos motivos, y si bien tienen potencialidades epistémicas como toda escritura, sus usos actuales no permiten explotarlas completamente, al menos en el ámbito universitario. Por último, siguiendo a numerosos autores que lo han defendido, propusimos al ensayo como una experiencia de escritura a ser reivindicada en las Ciencias Sociales.

El origen de estas páginas fue la pregunta por el descuido del género ensayístico en la Facultad de Sociales. Buscar una respuesta me llevó a seguir este proceso de pensamiento que traté de compartir con el lector. Sin embargo, no creo que el recorrido haya sido azaroso por más que probar su causalidad sea imposible. En el otoño de 2004, mientras daba mis primeros pasos como estudiante universitaria, Foster publicaba en la *Revista Sociedad*: “Si algo jamás es inocente es la escritura, en ella y a través de ella se perfila el mundo que deseamos habitar.” El planteo que aquí se expuso sin duda se apoya sobre esa frase leída muy tempranamente, de la cual parafraseando a Feynman, me enamoré. La escritura ensayística fue mi particular experiencia de conocimiento, a través de ella intenté colaborar con la superación de las disyuntivas, con la construcción de esa universidad geométrica que, algún día, deseo habitar.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (2003), "El ensayo como forma", en *Notas sobre literatura*, Madrid, Ariel.

Agamben, G. (2004), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Alvarado, M. (dir.) (2000), *La enseñanza de la escritura en la universidad. Un análisis comparativo*, Informe final UBACyT TS-01 no publicado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alvarado, M. y Cortés M. (2000), "La escritura en la Universidad: repetir o transformar", en *Revista Ciencias Sociales*, nº 43, agosto, Buenos Aires.

Arfuch, L. (2002), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires- México, Fondo de Cultura Económica.

Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.

- (1991). *El placer del texto y Lección inaugural de la Cátedra de Semiología Literaria del College de France*, México, Siglo XXI Editores.

Benjamin, W. (1933), "Experiencia y pobreza", en *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.

Botta, M. (2007), *Tesis, tesinas, monografías e informes*, Buenos Aires, Biblos.

Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

Burke, P. (1985). *Montaigne*, Madrid, Alianza.

Cano, F., et al. (2008) *Ensayo y error. El ensayo en el taller de escritura*, Buenos Aires, Eudeba.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

-(2006), "La escritura en la investigación", Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA., Buenos Aires, Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF> [consulta 5 de febrero de 2013]

Casas, A. (1999), *Breve propedéutica para el análisis del ensayo*, Universidad de Santiago de Compostela, Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/casas.htm> [consulta 13 de diciembre de 2012]

Cortés, M. y Masine B. (2005) *El taller de escritura: un espacio en el que se producen experiencias de pensamiento*, Ponencia no publicada realizada el 25 de noviembre de 2005.

Ferrer, C. (2005), "La universidad siempre sobrevive", *Diario Clarín*, 17 de noviembre.

Feynman, R. (1965). "The Development of the Space-Time View of Quantum Electrodynamics", Discurso al recibir el Premio Nobel, 11 de diciembre de 1965, Disponible en: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1965/feynman-lecture.html (Traducción propia) [consulta 4 de marzo de 2013]

Flusser, V. (1998), *Ficciones filosóficas*, San Pablo, Editora de la Universidad de San Pablo. Traducción al español: Pablo Katchadjian.

Forster, R. (2004), "La artesanía de la sospecha: el ensayo en ciencias sociales" en *Revista Sociedad*, N° 23, Otoño, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Golombek, D. (comp.) (2012), *Demoliendo papers*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gómez- Martínez, J. (1992), *Teoría del ensayo*. México, UNAM. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/> [consulta 23 de octubre de 2012]

González, H. (2000) "El ensayo en ciencias sociales: una forma antropológica de la crítica", en *Revista Ciencias Sociales*, n° 43, agosto, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Gruner, E. (1996): *Un género culpable. La práctica del ensayo: entredichos, preferencias e intromisiones*, Rosario, Homo Sapiens.

Kaufman, A. (2004), "Apuntes sobre la experiencia universitaria I", En *Pensamiento de los confines*, N° 14, Junio, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Págs. 63-69.

Kreimer, P. (2012) "Sobre el nacimiento, desarrollo y demolición de los *papers*", en Golombek, D. (comp.), *Demoliendo papers*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Larrosa, J. (2003) "El ensayo y la escritura académica", en *Propuesta Educativa*, VOL. 12, N° 26, julio, Buenos Aires, FLACSO.

Ludmer, J. (2010), *Aquí América Latina. Una especulación*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.

-(2012) "La literatura no influye en la sociedad más que como un efecto derrame", en *Revista Ñ, Diario Clarín*, 2 de septiembre, Disponible en: http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/literatura-influye-sociedad-efecto-derrame_0_766723573.html [consulta 20 de Marzo de 2013]

Maíz, C., et. al. (2010), *El ensayo latinoamericano, revisiones, balances y proyecciones de un género fundacional*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Martínez, E. (2000), *Cómo organizar un artículo científico*, Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo, Disponible en:
http://ricabib.cab.cnea.gov.ar/288/1/1_Como_escribir....pdf [consulta 8 de enero de 2013]

Medardo, V. (1945), *Del ensayo americano*, México, Fondo de Cultura Económica.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

Peiró C. (2012), "Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen", *Infobae*, Sociedad, 23 de noviembre, Disponible en:
<http://www.infobae.com/notas/682988-Alarma-la-cantidad-de-universitarios-que-no-entienden-lo-que-leen.html> [consulta 23 de noviembre de 2012]

Perona, E. (2005), *Lineamientos generales para escribir un paper o trabajo de investigación*, Departamento de Economía FCE –UNC, Disponible en:
<http://portal.eco.unc.edu.ar/files/deconomia/Lineamientos%20generales%20para%20escribir%20un%20paper%20DOC%2027.pdf> [consulta 8 de enero de 2013]

Pintos M. (2012), "En el primer año, el 58% de los estudiantes dejan o cambian de carrera", *Diario Clarín*, Sociedad, 26 de marzo, Disponible en:
http://www.clarin.com/sociedad/primer-estudiantes-dejan-cambian-carrera_0_670732977.html, [consulta 25 de Noviembre de 2012]

Rest, J. (1981): *El cuarto en el recoveco*, Buenos Aires, CEAL.

Saavedra, A. (2012), "El ocaso de los papers", *Página 12*, Universidad, 18 de septiembre, Disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-203609-2012-09-18.html>
[consulta 20 de septiembre de 2012]

Saer, J. (1997), "El concepto de ficción", en *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.

Scardamalia, M y Bereiter, C, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, Madrid, Págs.43-64.

Verón, E. (1987), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Buenos Aires, Gedisa.

Weinberg, L. (2001) *El ensayo, entre el paraíso y el Infierno*, México, Fondo de Cultura Económica.

-(2004) *Umbrales del ensayo*, México, CCYDEL-UNAM.

-(2006) *Situación del ensayo*, México, CCYDEL-UNAM.

-(2007) *Pensar el ensayo*, México, Siglo XXI editores.

.