
Reflexiones sobre la enseñanza de la escritura filosófica en contexto de encierro

Natalia G. Jakubecki / *Universidad de Buenos Aires*

> Resumen

Las presentes reflexiones se originaron a partir de la experiencia pedagógica que supuso el dictado del *Taller de escritura académica* a los alumnos del Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Las particularidades de este tipo de escritura, por una parte, y las características propias de un alumnado en contexto de encierro, por otra, no pudieron más que entrar en conflicto. Aunque la dinámica de la modalidad taller ha ofrecido recursos inesperados que permitieron atenuar el impacto, se hizo necesario repensar estrategias pedagógicas especiales y contenidos programáticos tales que, aun permitiéndoles a los alumnos la apropiación de sus producciones escritas, ayudaran a transmitirles los requerimientos mínimos exigidos por la escritura académica.

» *escritura, taller, enseñanza, escucha, ensayo.*

> Abstract

These reflections are the result of our teaching experience in the context of our workshop on academic writing (“Taller de apoyo a la escritura académica”) for students of the Centro Universitario de Ezeiza (CUE). The peculiarities of academic writing, on one hand, and the characteristics of a student body under confinement, on the other, were inevitably going to come into conflict. Although the modality of workshop has offered unexpected resources for mitigating the impact, it became necessary to rethink special teaching strategies and program content such that -even allowing students to appropriate their written productions- in order to impart them the minimum requirements for academic writing.

» *writing, workshop, teaching, listening, essay.*

Recibido el 15 de agosto de 2015. Aceptado el 19 de marzo de 2016.

En el año 2014 tuve la singular oportunidad de dictar el *Taller de apoyo a la escritura académica* en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE), gracias al programa UBA XXII de educación en cárceles del que participa la Facultad y el Departamento de Filosofía, en cuyo programa *Filosofía y Territorio* se inserta el proyecto “Exploración de formatos textuales” que, entre otras actividades, organiza dicho taller. Al igual que los talleres dictados en la sede de Puan, el objetivo principal fue y sigue siendo brindar al alumnado algunas técnicas indispensables para encarar el proceso

de escritura académica, de modo que pudieran perfeccionar su práctica profesional y, al mismo tiempo, integrarse de manera activa a la comunidad académica desde los inicios de sus estudios. Sin embargo, los alumnos del CUE no son iguales a los de Puan, y aunque el equipo docente siempre fue consciente de ello, las diferencias se fueron haciendo evidentes sólo en la práctica.

En estas páginas quiero compartir algunas reflexiones que tuvieron su origen en aquellos encuentros y se han ido profundizando gracias a algunas lecturas y especialmente al siempre gratificante intercambio con colegas.

> Sobre la escritura académica

Usualmente, cuando se dicta un taller de esta naturaleza, no sólo el programa sino las propias expectativas suelen pensarse alrededor de procesos de escritura más o menos lineales: elección del tema, búsqueda bibliográfica, sistematización de contenidos y, finalmente, redacción. Pero la escritura académica en general, y la filosófica en particular, entraña ciertas dificultades propias de su género y audiencia que no siempre se toman en cuenta en un primer momento.

No puedo sino coincidir con Larrosa cuando señala, entre otras cosas, que la escritura académica, sistemática, no es en absoluto libre, sino que, por el contrario, representa lo que es el “escribir como Dios manda” (2003: 34): esquemas argumentativos válidos que se repiten casi invariablemente, presentación clara de hipótesis central, de hipótesis subsidiarias, de objetivos, explicitación de supuestos, introducción de términos con su correspondiente definición, correcta citación bibliográfica, estilo impersonal que omita, en la medida de lo posible, la adjetivación. En efecto, creo que una de las tareas más difíciles del escritor académico es la omisión de cualquier tipo de valoración subjetiva, dado que la aparición del yo no está muy bien vista. También lo es la enojosa elección de la persona detrás de la cual escribir: un “yo” que nos deja totalmente expuestos, un cauto “se” impersonal, o un “nosotros” un tanto esquizofrénico. Y ello sin ahondar en los problemas del contenido, pues éste exige gran erudición sobre algún autor, concepto o problemática que no pocas veces resultan ser ajenos o lejanos a la situación existencial de quien escribe, lo que implica cierto distanciamiento y una mengua de responsabilidad sobre las afirmaciones que incluye en sus textos. Por estas razones Flusser afirma que la escritura académica es “una pose” pues dice, con razón, que nadie piensa así, sino que es el resultado de la deliberación y del esfuerzo (1998: 1). Uno grande y perseverante, agrego yo.

También deben considerarse como complejidades propias de este tipo de escritura las experiencias de preescritura. Factores tales como la ansiedad que genera el lector potencial (profesor, audiencia, jurado, colegas...), o los nacidos del mismo proceso creativo, tal como el intento de mantener la propia voz sin por ello dejar de utilizar lenguaje técnico, son sólo algunos de los más frecuentes. Como *individuo* más que *escritor*, quien se acerca a la a veces fantasmagórica “página en blanco” no puede obviar sus intereses, emociones y motivaciones que son previos a toda consigna, planificación o sintaxis, y que la escritura académica parece no tomar en cuenta.

En pocas palabras, y retomando a Larrosa, de algún modo la escritura académica representa la ortodoxia del pensamiento (2003). El problema es cuando esa ortodoxia se quiere transmitir en un contexto de encierro donde el alumnado, como veremos a continuación, de ortodoxo no tiene nada.

> Los alumnos de CUE: condiciones reales y simbólicas

Casi con seguridad me atrevo a decir que lo primero que un docente nota cuando evalúa un grupo de alumnos del CUE es la heterogeneidad de nivel cultural entre ellos. Si bien hay algunos que cuentan con una buena o incluso excelente formación previa, lo cierto es que son una de las dos minorías. La segunda minoría la conforman quienes han terminado sus estudios secundarios dentro de la misma institución penitenciaria, la cual deja mucho que desear. Finalmente, tenemos una gran cantidad de alumnos que tuvieron una educación modesta, pero suficiente para dar los primeros pasos en el nivel universitario. A muchos de ellos no les es fácil comunicarse por escrito, y en el taller prevalecen la mala ortografía y el desconocimiento de la normativa elemental de la lengua castellana. Ante esta condición real surge un primer problema práctico: la dificultad de aplicar los mismos criterios de enseñanza y evaluación. La formulación precisa de una hipótesis, la articulación clara de objetivos e instancias argumentativas, o la citación rigurosa según normas MLA o APA, es algo que no se puede exigir a todos al mismo tiempo.

También debe considerarse el hecho, esta vez sí más parejo, de la poca o nula trayectoria en las prácticas de lectura y escritura características del grupo profesional de futura pertenencia. En general, no son lectores o son lectores novatos que han cursado tan sólo unas pocas materias; materias cuyo contenido les era del todo desconocido hasta no hacía mucho tiempo atrás. Cuando un lector ya formado inicia sus prácticas de escritura propia, usualmente copia (casi siempre de manera inconsciente) modos, estilos, incluso gestos escriturales de aquellos a quienes ha leído, sólo para luego ir, con la práctica, incorporando su propia voz. Se me ocurre que quizá en la academia suceda al revés: primero está el estilo propio que siempre corre el riesgo de ser devorado por la formalidad del academicismo. Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que aquí no sucede ni lo uno ni lo otro: algunos de estos alumnos no sólo no tienen un estilo propio al que traicionar, sino que tampoco conocen bien el estilo y los recursos de aquellos a los que podrían comenzar por imitar.

A esta segunda condición real podemos añadirle la primera de índole simbólica: las valoraciones que tienen de sus futuros colegas, futuros pares, está sobrecargada de representaciones imaginarias. El primer día de clase en la carrera de Filosofía (no en el Taller), un alumno me preguntó, con toda la solemnidad que la duda requería: “Dígame la verdad ¿hay que ser ‘bocho’ como ustedes para aprobar las materias?”. Comprendí de inmediato que algunos creen que se necesita estar especialmente dotado para poder ser profesional, y pocos entienden que es su esfuerzo y constancia, más que una inteligencia excepcional, la que los llevará a la adquisición del título. Esto hace que o bien se desanimen ante la primera palabra que deban buscar en el diccionario, o bien se exijan demasiado al principio y luego se agobien. Esas expectativas exageradas o distorsionadas de la comunidad

de pertenencia y del rol profesional les pesa mucho y en la escritura se nota, por ejemplo, cuando intentan reproducir fórmulas que no les son familiares y, puesto que las desconocen, las utilizan mal, como por ejemplo: “El platonismo es una corriente filosófica *dado lo cual* se inició con Platón”.

Sucede también que son contados los casos en los que los alumnos del CUE optan por una carrera movidos por un interés genuino. Cuando no lo hacen para pasar mejor el tiempo de encierro y acortar su condena, prefieren optar por alguna que se dicte en su penitenciaría a tener que trasladarse a otra, algo que es factible *de iure* pero una gran complicación *de facto*. Es más, también es excepcional que cursen una sola carrera, puesto que como en algunos cuatrimestres no se dicta(n) la(s) materia(s) que necesitan de la carrera X, mientras tanto aprovechan para hacer alguna materia que sí se dicte de la carrera. Después, cuando salgan, verán qué carrera tienen más avanzada y considerarán seguir o no con esa. Y así resulta que hay alumnos con hasta tres carreras y sin ninguna identificación vocacional definida ni, mucho menos, una clara práctica de lectura y escritura propia de su campo.

Desde el aspecto simbólico, entonces, la configuración identitaria con la comunidad laboral de futura pertenencia se muestra cuando no endeble, al menos rizomática: una misma persona podrá ser abogado, o filósofo o trabajador social, eso es algo que siempre está por verse. Aunque las representaciones de las prácticas de lectura y escritura suelen definir el vínculo entre los miembros de una comunidad que comparte una tradición de saberes, estos alumnos no se identifican a través de sus prácticas. La identidad comunitaria que prevalece, aun en quienes tienen una vocación más o menos resuelta, es la de “preso”, mientras que la relación entre las identidades profesionales y las personales es muy distante.

Finalmente, hay que tomar en cuenta que toda escritura, incluso la ultra academicista, está –le guste o no a ese abstracto *daemon* que es la Academia– atravesada por la subjetividad. Y en un alumnado en condición de encierro, la subjetividad se encuentra “a flor de piel”, haciendo que las vivencias personales pasadas, presentes e incluso futuras, le ganen terreno a los contenidos filosóficos ajenos a su experiencia. Sea cual fuere el tema trabajado, lograr que los alumnos escriban un texto completamente alejado de su cotidianidad resulta tan difícil como intentar que se posicionen como analistas objetivos y distantes de aquellas problemáticas que los cruzan.

> Sobre los modos de apropiación

Tenemos, entonces, una amplia gama de condiciones reales y simbólicas que, combinadas con los rígidos requerimientos de la escritura académica, se transforman en una potencial catástrofe pedagógica. El principal problema reside, según creo, en que los alumnos deben apropiarse de aquello que se pretende que plasmen en el papel. Antes de llegar a la producción de un texto académico, o mejor dicho, *para* llegar a él, es necesario que involucren su voz, su estilo y sus vivencias en el proceso de escritura. Por suerte, existen diferentes estrategias destinadas a facilitar esa apropiación. Aquí daré cuenta de dos: una que ha nacido de la improvisación en el mismo desarrollo de los encuentros; otra que me ha sugerido la reflexión y confío dé sus frutos.

A. La escucha y el contagio

La principal herramienta pedagógica con la que contamos es la puesta en común de los borradores y su posterior corrección conjunta, ya que estamos convencidos de que en el proceso de socialización de los textos (que va desde la elección del título hasta la redacción de conclusiones), se fortalece la revisión, y con ella, el momento crucial de la reescritura. Esta última, si bien termina en la confrontación íntima del autor con su propio escrito, nace en el diálogo grupal de manera tal que el caudal de nuevas ideas queda encauzado por la guía de los docentes. En más de una oportunidad, la puesta en común dio lugar a la verbalización del proceso de escritura, en tanto que los mismos alumnos narraron *a posteriori* los momentos de invención y disposición que recorrieron hasta llegar finalmente a la producción de su texto. Compartir este tipo de experiencias, aunque lejos de ser algo planificado, resultó una inusitada herramienta didáctica, ya que en la misma práctica descubrimos que detrás de la supuesta linealidad de la escritura se esconde la peculiaridad de cada recorrido y cada voz a la que había que acompañar. Porque si escuchamos experiencias no podemos devolver meramente teoría.

Dado el carácter marcadamente técnico de los contenidos que deseamos transmitir en el taller, las expectativas y juicios previos al momento de armar el programa consistieron en creer que la transmisión sería, ella también, técnica y rígida. Sin embargo, una vez comenzados los encuentros, caímos en cuenta de que incluso en la enseñanza de lo más técnico que tiene la escritura, generar algo así como un “manual de uso” que resulte verdaderamente práctico exige de nosotros, los docentes, una continua revisión de nuestras propias experiencias y emociones no sólo vinculadas con la práctica profesional, sino también con las vivencias personales. Gracias a esta instancia en la que se comparten los borradores, además de tener lugar una puesta en común en la que cada uno aprende de los aciertos y desaciertos ajenos, también ha surgido otro elemento pedagógico con el que los docentes no contábamos. Al compartir experiencias personales de escritura y enseñar a través del diálogo los inexpertos pudieron enriquecerse gracias a la transmisión de aquello que hicieron los que poseen mayor experiencia.

Así pues, el funcionamiento de esta herramienta consistió en mostrar los textos producidos por nosotros a modo de “resultados objetivos a imitar”. La estrategia fue establecer un diálogo que abrió un espacio de escucha tanto para las experiencias de los alumnos como para las de los docentes, un diálogo en el que se enseñe desde el contagio, en donde la incitación a la escritura fuera no ya desde el imperativo profesional, sino a través de una atención y hospitalidad mutuas.

Lo que hicimos, entonces, fue compartir nuestras propias experiencias como escritores, tanto las exitosas como las fallidas: la vez que no entendimos la consigna de un parcial domiciliario, la primera comunicación que escribimos, los avances y retrocesos en la escritura de la tesis... También incluimos otro tipo de experiencias que se relacionan con el proceso de escritura pero de un modo, si se quiere, externo (aunque es discutible que esta distinción sea del todo pertinente): la lucha por escribir con ciertos límites espaciales (según lo que pida el docente, o la revista en la que se quiere publicar...) o temporales (fechas de entrega), la inquietud que provoca abordar una nueva temática, etc.

Así, compartir las experiencias de escritura más que un conjunto de técnicas adquiridas y reglas exigidas fue de gran ayuda para lograr disipar en los alumnos la sobrevaloración de sus futuros colegas y, al mismo tiempo, evitar el súbito sentimiento de frustración ante la primera corrección.

B. El ensayo

No obstante, más allá de los buenos resultados de este gesto de la escucha, se hizo evidente la necesidad de modificar el programa. Y esto debe hacerse sin dejar de lado el objetivo principal del taller, esto es, que los alumnos produzcan textos filosóficos. Para ello, habrá que repensar en primer lugar cuáles son los géneros específicos de la filosofía. Reconocer y trabajar sobre las prácticas discursivas de la propia disciplina permite no sólo adquirir las habilidades para su desarrollo, sino también contribuir al aprendizaje del contenido mismo, ya que forma y contenido van de la mano. Y mucho más cuando de filosofía se trata, dado que, a diferencia de otras carreras –cuyo ejercicio “contempla otras dimensiones no vinculadas directamente con la producción y circulación del conocimiento” (Brito, 2014: 14)–, la pluma y la palabra son nuestras principales herramientas de trabajo junto con el pensamiento crítico.

La pregunta se impone: ¿es posible escribir filosofía más allá de la escritura académica? Más aún: ¿hay algún género que invite a estos alumnos tan particulares a acercarse de una forma menos traumática a su futura profesión? La respuesta es evidentemente afirmativa. Se trata del ensayo, ese género bastardo de la academia pero hijo legítimo de la filosofía que Platón, Agustín, Eckhart, Kierkegaard, Nietzsche o Unamuno eligieron para expresar sus ideas. (Flusser, 1998: 3). El ensayo es uno de los caminos privilegiados de la argumentación filosófica para devenir sujetos de sus propias reflexiones, argumentarse a sí mismos, exponer (se junto a) sus vivencias al tiempo que son atravesados por las problemáticas filosóficas propuestas en los contenidos curriculares de las materias. Es una experiencia de escritura que todos ellos pueden afrontar con menor dificultad.

Pero además, el ensayo, aunque no se atiene a ninguna norma formal, tampoco la excluye. Esto es lo que le da su carácter de bisagra entre la escritura literaria, donde la subjetividad puede asomarse sin ningún reclamo del lector y los requerimientos mínimos de la argumentación que exige la escritura académica. La relativa libertad de estilo de este género “permite a los estudiantes acercarse de manera menos prejuiciada al acto de escribir” (Rodríguez Ávila, 2007: 256), y en ese sentido, expresar sus ideas subjetivas sin dejar de desarrollar un discurso que cumpla con los estándares de la argumentación filosófica.

Ensayar significa intentar, explorar, tantear, permitirse vagar. El ensayo se resiste a los formalismos técnicos, a las reglas preestablecidas, pero no por ello abandona la demostración (aunque más no sea como persuasión retórica), y recurre indistintamente a la fundamentación y a los efectos estilísticos. Y en un contexto físico de producción donde las reglas y prohibiciones abundan como lo es la cárcel, el espacio para la búsqueda, para el tanteo, se torna tan necesario como el de la fundamentación.

> Para concluir

Por una parte, entonces, podemos decir que el modo de apropiación de lo escrito en una producción académica fuertemente institucionalizada y con una larga tradición, como lo es la filosófica, no puede sino darse desde la individualidad, desde esa subjetividad que aparece tímidamente en la resolución de diferentes problemas retóricos. Y esta apropiación se da tanto en la revisión de los procesos intelectuales que condujeron a la producción del texto como de las experiencias que los acompañaron. Experiencias que, por más que hayan sido compartidas, en definitiva, no dejan de ser privadas e intransferibles. Aún así, recurrir a la experiencia y legitimarla como herramienta pedagógica fue la mejor respuesta que encontramos ante la necesidad de transmitir un conocimiento que, aunque teórico y técnico, está inevitablemente cruzado por las emociones. Sin dejar de enseñar estrategias y contenidos técnicos (como fórmulas de citación, confección de hipótesis, etc.), pero también narrando vivencias de escritura, a la función tradicional del docente como “monitor” le hemos sumado el rol de mediador, el de ese facilitador que, a través de diálogo, hace deseable y posible el objetivo curricular.

Por otra parte, si se me preguntara qué modo de ensayar habré de elegir para implementar en el taller del CUE, me atrevo a decir: para dar los primeros pasos como escritores profesionales, sin duda el de Montaigne; luego, paulatinamente podría pasarse al de Bacon pues, nos guste o no, es más cercano a lo que la academia exige para acreditar, lo cual es importante en una profesión de la que se pretende vivir.

Creo que los alumnos estarán preparados para dar un paso más y comenzar con la escritura académica propiamente dicha, aunque nada obsta que puedan recurrir al ensayo si así quisieran. Ese traspaso acompasado de una escritura a otra, de un modo genuino de hacer filosofía a otro, es el que, aún siendo lento, de seguro dejará huellas firmes. En efecto, si antes de llegar a la despersonalización, a la objetividad y a las fórmulas rigurosas, estos atípicos estudiantes han transitado, en tanto escritores, por una experiencia más apacible y acorde con sus condiciones reales y simbólicas, estoy convencida de que lograrán lidiar con esos rigores academicistas que nos han preocupado desde el comienzo.

> Bibliografía

- » Brito, A. (2014). “Leer y escribir en la universidad”, *Especialización en lectura y escritura*, Buenos Aires, Flacso, clase 9, bloque 3.
- » Flusser, V. (1998). “Ensayos”, en *Ficções filosóficas*, San Pablo, Editora da Universidade de São Paulo. Disponible en http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/flusser.pdf (última consulta 15/08/15).
- » Larrosa, J. (2003). “El ensayo y la escritura académica”, *Propuesta Educativa*, vol. 12, n° 26, pp. 34-40.
- » Rodríguez Ávila, Y. (2007). “El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico rural Gervasio Rubio”, *Investigación y posgrado*, vol. 22, n° 2, pp. 231-258.