

# ¿Quién escribe en un ensayo de lectura?

## Configuraciones del yo en el aprendizaje de la escritura académica

Laura Tenca y Marita Novo  
[ltenca@hum.unrc.edu.ar](mailto:ltenca@hum.unrc.edu.ar)  
[maritanovo@yahoo.com.ar](mailto:maritanovo@yahoo.com.ar)  
Universidad Nacional de Río Cuarto

*Saber expresarse a sí mismo implica hacer de uno mismo  
el objeto para el otro y para uno mismo.*  
M. Bajtin

Aprender a construir una imagen como enunciador en el transcurso del diálogo teórico presupuesto por las convenciones institucionales de la escritura académica es uno de los mayores retos a los que suelen enfrentarse los estudiantes en los inicios de su formación profesional. Las tensiones entre la escritura personal y la fidelidad a las fuentes se agudiza más, todavía, cuando se trata de dar cuenta de experiencias de lecturas literarias. En esta comunicación comentamos las perplejidades que nos afectan cuando intentamos introducir a los alumnos en el orden del discurso académico, ante las tentativas de conformación de un lugar para la propia voz en la trama de discursos ajenos con que tejen sus textos los estudiantes de lengua y literatura. Lo que nos perturba es pensar nuestra intervención en otras subjetividades como torpes “operadoras” de tecnologías de sistemas de signos y, al mismo tiempo, inevitablemente, de tecnologías del yo (Foucault, 1990: 48), mientras creíamos cumplir un mero papel instructivo en la enseñanza de convenciones retóricas de los textos universitarios. Como Bartleby, el personaje de Melville, a veces casi “preferiríamos no hacerlo”.

### Procesos de formación

Nuestras reflexiones surgen a partir de una experiencia de trabajo compartido entre dos cátedras de primer año del profesorado de lengua y literatura: Introducción a la literatura y Seminario –taller de estrategias para la producción de textos; trabajo orientado a “mejorar” el desempeño de los estudiantes en la lectura y la escritura de textos específicos de la carrera. Partimos del supuesto de que las dificultades de los alumnos en el intercambio discursivo con textos universitarios no responde exclusivamente a deficiencias en los aprendizajes realizados en los niveles anteriores, sino también y sobre todo al extrañamiento propio de la incursión en una nueva cultura, en un nuevo ámbito discursivo (Carlino, 2005). Otro de los supuestos sobre los que se asentó nuestra propuesta enfatiza los vínculos entre el saber de escribir y el saber disciplinar, por dos motivos: en primer lugar, porque por su potencial epistémico la escritura propicia la transformación de conocimientos y el aprendizaje conceptual por parte de los estudiantes (Bereiter y

Scardamalia, 1987); y, en segundo lugar, porque aprender una disciplina implica tanto apropiarse de su sistema conceptual como de sus prácticas discursivas (Carlino, 2004). Lo que todavía no percibíamos en toda su magnitud al comienzo de nuestro proyecto era la estrecha vinculación entre la práctica de escritura y la construcción de sí.

A lo largo de esta experiencia hemos reconocido que la disposición de un lugar para la propia voz como enunciador académico en el entretejido de discursos que conforman una disciplina, y los modos de relación que, desde ese lugar, se van entablando con los conceptos en la escritura de los distintos géneros solicitados constituyen dos de los problemas principales en la formación de los estudiantes. Estas dificultades no son exclusivas de los alumnos de primer año sino que nos involucran cada vez que escribimos (siempre nos seguimos preguntando quiénes somos y desde dónde hablamos, o quiénes somos para estar hablando de este modo, o quiénes queremos parecer para que admitan nuestro decir). Lo que se inicia formalmente en primer año es el disciplinamiento en el orden del discurso académico: el aprendizaje de ciertos rasgos –tal vez los más externos y explícitos- ligados a condiciones epistemológicas e institucionales que regulan la circulación y la aceptabilidad de los discursos en este ámbito. Entre esos rasgos destacamos el reconocimiento explícito de fuentes y el empleo de recursos convencionalmente aceptados para incluir la voz ajena –y distinguirla como tal- en el propio discurso.

En los escritos de alumnos en el inicio de su formación hemos observado diversas maneras de tratar de dar cuenta de la palabra ajena. Se desplazan, casi aleatoriamente, desde la fusión y subordinación total a la fuente consultada (observable en la transcripción literal de fragmentos o el collage de citas no reconocidas como tales) a la secuencia de citas textuales, más o menos correctamente señalizadas, pero sin articulación o con una articulación demasiado débil, que no responde a los objetivos del texto en el que se inserta; de la atribución impertinente o el exabrupto de opiniones vagas e improcedentes a la fusión que no permite leer la intervención del enunciador en su presunto diálogo con las fuentes citadas o aludidas. Dicho de otra forma: de la negación de la propia voz, o su total ocultamiento, a los intentos fallidos en su ingreso. Nuestro trabajo, parece, consistiría en orientar la exploración de distintos caminos para construir un lugar productivo en los intersticios del diálogo teórico; exploración que se inicia –aunque no resulte suficiente- con el aprendizaje de los recursos vigentes para la inclusión del discurso citado, reformulado, referido.

### **Cuando el hábito hace al monje**

¿Cómo incide el empleo de tales convenciones en la configuración del enunciador académico? No sólo como figura construida discursivamente, sino en tanto sujeto que escribe y que, a la vez, es sujeto de formación. Sujeto que escribe sus lecturas y que lee desde su afán de escribir.

Las regulaciones “externas”, conjeturamos, no son meros ornamentos sino que modelan subjetividades. Su carácter no resulta exclusivamente restrictivo sino también fuertemente productivo, en la medida en que permiten el ingreso a un orden de discurso, a un juego de lenguaje, a una legibilidad -que sólo puede transformarse desde adentro, aunque sea desde los márgenes, haciendo trampas, como propone Barthes (1990).

Más allá del cumplimiento protocolar en la aplicación de procedimientos formales de citación de la escritura académica, consideramos que esta práctica propicia una transformación en la concepción epistemológica de los estudiantes: desde una representación ingenua del conocimiento como saber unívoco, incuestionable y sin fisuras, hacia una conciencia del carácter histórico, relativo, dialógico, plural y perspectivado del conocimiento, en particular el de las ciencias humanas. Además, la práctica escrituraria, por su interacción con las inscripciones provisionales a que va dando lugar, su carácter diferido y su autonomización respecto de quien escribe instaura la distancia necesaria para que el sujeto en formación pueda indagarse y reconocer, según el lugar textual que se construye como enunciador, el lugar que ocupa o puede ocupar en el espacio discursivo de los estudios literarios. En ese reconocimiento anida su potencial de desplazamiento, su capacidad para empezar a hacerse lugar.

Solamente el juego de presencia y ausencia, y el diferimiento que instala y promueve la escritura permite el desdoblamiento, la multiplicación, la impostura, el ensayo de diferentes maneras de ser, la posibilidad de verse a sí mismo como otro.

Ahora bien, en la producción de textos pertenecientes a géneros hipercodificados, como informes o respuestas de examen escrito, cuyo objetivo reside en la exposición de un saber aprendido, o la aplicación de herramientas teóricas o metodológicas para mostrar en qué grado se las domina, el sujeto de la escritura no se juega por entero. Dicho en otros términos: se despliega dentro de los límites que le impone la disciplina. En la elaboración de estos textos, en los que se aprende a leer y escribir como “especialista” en el interior de una región del conocimiento delimitada por cierto principio de pertinencia (“En *este* campo se opera de *este* modo, con *estos* objetos, y según *este* método”), el estudiante encuentra de alguna manera resguardada “la unidad de su recorrido, recorrido que garantiza, a su vez, la unidad de la disciplina que lo acoge” (Giordano, 2005: 233).

En cambio, ante el requerimiento de escritura de un ensayo, cuando trata de dar cuenta de la singularidad de una lectura, corre el riesgo de poner en crisis el edificio teórico que recién, y trabajosamente, está empezando a construir. El que escribe se siente interpelado y se encuentra ante la exigencia de decir “lo intransferible” de su experiencia con la literatura “en un lenguaje ocupado por generalidades teóricas y políticas” (Giordano: 2005: 250). Padece la tensión entre –por un lado- la necesidad y el deseo de comunicar el sentido y el valor de una experiencia que, justamente, pone en suspenso los valores y sentidos previos, y –por otro lado- la necesidad y el deseo de que su escritura resulte legible y “funcione” en la institución.

Esta tensión, que nos afecta a todos, es vivida de modo más dramático cuando se carece o se dispone de modo insuficiente de medios expresivos, retóricos, enciclopédicos, cuando se habita un restringido universo literario, cuando la precariedad de un lugar desde donde dialogar con los textos produce inmovilidad. La reducida enciclopedia histórico cultural y literaria, y la imposibilidad de inscribir los textos en tradiciones estéticas y retóricas genéricas son algunas de las razones que dificultan que ese sujeto de la escritura, que ese yo aún balbuceante pueda situar el texto, entrar en diálogo con las voces que lo habitan, y otorgarles significación y valor.

¿Cuándo, cuánto, hasta dónde y cómo deberíamos intervenir para que esa escritura no se agote en la emisión de un juicio moral o impresionista, no sea sólo el contorno de una subjetividad que se expresa sino el trazado de una subjetividad que se escribe?

### ¿También se escribirá a sí mismo quien escribe?

En el coloquio *Escrituras del yo* realizado en la universidad de Rosario, Sergio Cueto (2006) habló de distintas maneras de entender el sintagma “escrituras del yo”: al escribir *me* escribo, en el sentido de que la escritura es el lugar de la experiencia misma del yo en cuanto yo (el genitivo asume un carácter subjetivo); o bien (otorgando un valor objetivo al genitivo) escribo *de* mí, *sobre* mí, me convierto en objeto, en personaje de mi escritura.

Tal vez estos dos sentidos pueden hallar un vínculo en la propuesta de Paul Ricoeur. Una de las intenciones articuladoras de los estudios que integran *Sí mismo como otro* es la de disociar dos de las significaciones atribuibles a “identidad”, “según que se entienda por idéntico el equivalente del *idem* o del *ipse* latino” (Ricoeur, 2003: XII). La ambigüedad del término “idéntico” es lo que orienta las reflexiones del autor sobre las relaciones entre la identidad personal y la identidad narrativa, al poner en el centro de atención a la temporalidad como uno de los principales caracteres del *sí*. Nuestra hipótesis es que en el ensayo de lectura se juegan estas relaciones de manera similar a lo que ocurre con las narrativas, aunque el centro de atención, en este caso, tal vez no deba ponerse en la temporalidad sino en la voz, en el trazado polifónico del sentido del que se responsabiliza la figura del enunciador.

Para Ricoeur el problema de la identidad personal constituye el lugar privilegiado de la confrontación entre los dos usos más importantes del concepto de identidad: por un lado, la identidad como *mismidad* (en latín: *idem*); por otro, la identidad como ipseidad (en latín: *ipse*). La ipseidad, afirma el autor, no es la mismidad, y es justamente la confusión entre ambos términos lo que ha ocasionado el fracaso de las soluciones aportadas al problema de la identidad personal que ignoran la dimensión narrativa (Ricoeur, 2003: 109).

La identidad *idem*, entendida como mismidad, implica para Ricoeur la continuidad en el tiempo. Se vincula a la pregunta ¿qué?, que se responde recurriendo a componentes como la identidad numérica (se indica el mantenimiento o el incremento de cantidades), la identidad cualitativa (estableciendo o destacando similitudes) o la continuidad ininterrumpida (señalada a través de ciertas operaciones: identificación, sustitución, seriación). El tiempo como factor de desemejanza, de separación, de diferencia sólo puede ser conjurado por un principio de permanencia en el tiempo, apelando a aquello que se supone que no cambia (el código genético, o la estructura, por ejemplo, que se oponen a la singularidad azarosa y contingente del acontecimiento).

La identidad *ipse*, en cambio, designa la identidad de sí. Implica la continuidad en el tiempo que responde a la pregunta ¿quién?, irreductible a la pregunta ¿qué? En este caso se busca una “forma de permanencia en el tiempo que sea una respuesta a la pregunta ¿quién soy?” (Ricoeur, 2003:112).

Al hablar de nosotros mismos, señala el autor, disponemos de dos modelos de permanencia en el tiempo: el “carácter” y “la palabra dada”. Según su hipótesis, entre ambos modelos se plantea una polaridad como resultado de que “la permanencia del carácter expresa la casi completa ocultación mutua de la problemática del *idem* y de la del *ipse*, mientras que la fidelidad a sí en el mantener la palabra dada marca la distancia extrema entre la permanencia del sí y la del mismo, atestiguando, por tanto, plenamente la mutua irreductibilidad de las dos problemáticas” (Ricoeur, 2003: 112-113). Desde esta perspectiva, al fraguarse en la tensión misma de esta polaridad, la identidad narrativa intervendría en la constitución conceptual de la identidad personal como una especie de

término medio entre el polo del carácter, en el que idem e ipse se confunden, y el polo del mantenimiento de sí, en el cual la ipseidad se libera de la mismidad (siempre es posible transformarse, ser fiel o traicionar la palabra dada).

Ahora bien, nos parece que, en tanto una de las modalidades de las escrituras del yo en las que se juega una experiencia vital, como lo es la lectura, el ensayo comparte con la narrativa el mantenimiento de la dialéctica entre el idem y el ipse. Como decíamos, el elemento configurador en este caso no es tanto el tiempo sino la voz, o, mejor dicho, el lugar y los desplazamientos de la propia voz –en tanto enunciador- en el espacio textual en el que se escenifica la trama dialógica del espacio discursivo de los debates literarios.

Respetando, analógicamente, la propuesta de Ricoeur, podemos pensar cómo intervienen las relaciones entre ídem e ipse propias del carácter y de la palabra dada en el ensayo. En este caso la imagen del enunciador (su imagen autoral) asume los rasgos propios del carácter, en tanto se construye discursivamente igual que un personaje que entra en diálogo con otros, los enunciadores citados o referidos en su discurso. En tanto carácter, la figura del enunciador permite el ocultamiento de las tensiones entre el idem y el ipse mediante enmascaramientos, simulaciones, travestismos, intercambios de roles. La identificación, que responde a pactos institucionales preestablecidos, entre el enunciador y el sujeto histórico que escribe (o quien firma como autor), se asemeja, en cambio, a lo que ocurre según Ricoeur con la palabra dada: la fidelidad a sí en mantener su palabra, su posición, “marca la distancia extrema entre la permanencia del sí y la del mismo” (Ricoeur, 2003: 112-113). Asumir la voz en la palabra dada implica hacerse cargo de lo dicho, contraer un compromiso, entregar un cuerpo a quien pedirle cuentas. Esa responsabilidad se juega al menos en dos sentidos que confluyen inevitablemente en el trazado de la escritura: compromiso con la propia voz en cuanto principio de una coherencia, de una identidad que se escribe y se expone-impone a otro, y con las voces de los enunciadores que el propio texto evoca y somete a un diálogo armónico, a una disputa o a una discusión sin cuartel.

## **Conclusiones**

Propiciar la escritura de ensayos de lectura en el marco de la introducción a los estudios literarios y la enseñanza de la escritura académica, es decir, en el punto de partida de la formación profesional del especialista, tiene como aspiración poner en evidencia, desde el vamos, la provisoriedad de los marcos establecidos, de los modelos que se enseñan. Es como armar la celda al mismo tiempo que se señala la rendija por donde se puede escapar. Es tratar de resguardar el asombro y la pasión por la lectura y la escritura mostrando que no todo está dicho para siempre, que se pueden ensayar infinitas lecturas y hablar con palabra propia lo leído. Que vale la pena ensayar recorridos diferentes, diálogos nuevos, en los intersticios de espacios discursivos plagados de otras voces. Que el lugar no se da, se lo hace uno si no se empecina, como el Bartleby de Melville, en la inmovilidad del silencio; si no se conforma, como el escritor de Vargas Llosa, con la eficacia tranquilizadora de los caminos trazados de antemano; sino que se arriesga, como incita Barthes, al desplazamiento permanente, a la intemperie de un lugar móvil, a ser uno mismo siempre otro.

## **Bibliografía**

- BAJTIN, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BARTHES, Roland (2000 [1982]) “Lección inaugural” en *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*, México, Siglo XXI.
- BEREITER, Carl y Marlene SCARDAMALIA (1987) *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CARLINO, Paula (2004) *Leer y escribir en la universidad*, Colección *Textos en contexto* núm. 6, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura – Lectura y vida.
- CARLINO, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CUETO, Sergio (2006) “Escrituras del yo”, ensayo presentado en el coloquio *Escrituras del yo* realizado en la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Rosario en el mes de agosto (inéd.)
- GIORDANO, Alberto (2005) *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- RICOEUR, Paul (2003) *Sí mismo como otro*, Barcelona, Siglo XXI.