

Una escritura en extinción

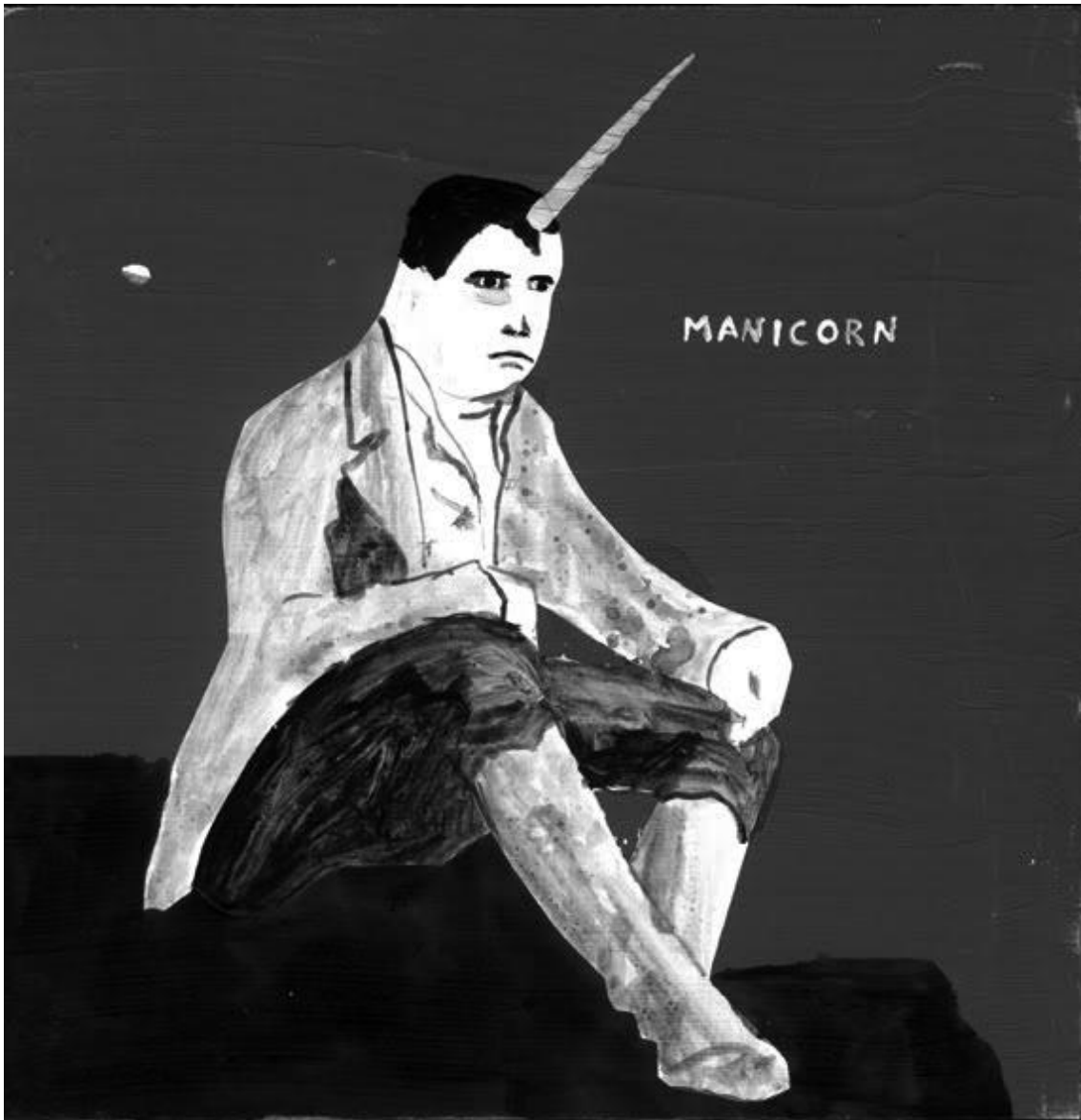
Teresa E. Cadavid G.

A la memoria de Hernán

Hay una suerte de presagio que ronda la vida académica, de manera tal vez universal, y que se lee a través de la pobreza textual de los textos —vacuamente calificados de “ensayos”— que arrojan los estudiantes en los cursos, con la misma desfachatez con que son exigidos por los profesores, o que incluso circulan en la universidad con la pretensión de ser “productos” acabados de una investigación. Eso, en parte quizá como señal involutiva de la especie en su avasallante conquista de lo simbólico, según lo vaticinara André Leroi-Gourhan tiempo ha en *El gesto y la palabra*: “la escritura está verosímilmente destinada a desaparecer rápidamente, reemplazada por unos aparatos dictáfonos con impresión automática”.¹ Pero también

como resultado de cambios culturales en las maneras de elaborar significados que subestiman el vínculo, de raigambre académica, entre el pensamiento y la escritura.

Leroi-Gourhan considera que esa desaparición de la escritura, en un proceso de “regresión manual” asociado al dominio cultural de la imagen y los medios electrónicos, afectaría sobre todo a la filosofía y la literatura —diríamos que, en general, a las llamadas ciencias sociales y humanas—, y redundaría en “un retorno al pensamiento difuso y multidimensional”.² Como si, filogenéticamente, por agotamiento o exacerbación de su poderío simbólico, la escritura terminara por claudicar como herramienta de especulación y



Neil Farber y Michael Dumontier, Manicorn, 2010, mixta sobre maera, 15 x 15 cm

ordenamiento intelectual, para, en efecto, reducirse a un “procedimiento de información práctica”.³

Como si el desarrollo académico de la escritura se replegara hoy frente a las formas elementales de codificación de

información. Ello, obedeciendo las actuales presiones tecnológicas, comunicacionales y, ante todo, mercantiles, que cifran mensajes y textos, redundan la información, coartan la demora indispensable en los textos. Por esta vía, no sólo se vislumbra con claridad la vuelta al papel rudimentario de la escritura —que en su forma original,



José Antonio Hidalgo Jiménez, La fe

Fuente: www.flickr.com/.../jose_antonio_hidalgo_jimenez/5597596330

servió para consignar cuentas y fijar leyes del derecho y las normas—, sino también el sometimiento de la textualidad al dominio publicitario y, en últimas, el repliegue de la escritura —que no llegó a ser herramienta del pensamiento para la mayoría—, a la tarea de domesticar masas. ¿Hacia dónde se orientará la razón, sin el amparo de esa tradición crítica desarrollada en el medio académico a través de la escritura? A partir del texto emblemático de Walter Ong, conjugando los sentidos filogenético y ontogénico, ¿qué pasará con esa “potencialidad del lenguaje” que la escritura “extiende casi

ilimitadamente” y con la “estructura del pensamiento” que la escritura cambia?⁴

En el medio académico escasea cada vez más la *demora* en los textos; quien escribe no logra *morar* en el texto, se mantiene afuera atendiendo vulgares intereses del momento: en el mejor de los casos, acosado por la presión de publicar. Entonces, puede uno empezar a pensar los efectos sobre el desempeño de la escritura académica que va teniendo la simultaneidad, coocurrencia o no linealidad en la transmisión de información a través del modelo de

comunicación en red de los medios digitales; más, cuando esa práctica escritural no sólo se menoscaba, retrae o desdibuja, sino que pierde piso —si alguna vez lo tuvo— y, sistemáticamente, se descuida en la formación. Y, quizá con nostalgia, no se puede evitar ver en ese posible derrumbe de la práctica de una escritura académica —propiciado, sin duda, por el carácter actual de la universidad— la señal de un enterramiento de lo que hemos venido asumiendo, bajo ese cielo letrado, como cultura académica.

En la universidad, uno se queda sin palabras, y con un inefable malestar, cuando aborda la lectura de textos supuestamente “académicos” de estudiantes, ya no de pregrado sino también de posgrado. Para peor, puede tratarse de “ensayos” presentados en una materia y que, sintomáticamente, obtuvieron el máximo de calificación. *Textos* bien aceptados por los profesores, pero, paradójicamente, sin *textura*; calificados sin tener en cuenta cómo están escritos, cómo está trabajado o adecuado allí el lenguaje en cuanto forma a un contenido. Sin tener en cuenta el hecho fundamental de que el conocimiento mismo está intrínsecamente ligado al lenguaje; sin vislumbrar siquiera que, de

manera rotunda, el aprendizaje puede ser considerado como un proceso lingüístico,⁵ y que no es posible aprehender y aprender los signos-pensamiento por fuera de un código simbólico. En suma, sin tener en cuenta la premisa básica de que el sentido nos llega a través de la forma.

Si, al calificar, los profesores no tienen en cuenta la función textual del lenguaje, cómo se teje el texto en sus temas y subtemas, su coherencia misma, ¿qué están calificando? Tal vez se centren en verificar en los textos de los estudiantes la inclusión de términos-conceptos expuestos en clase, la presencia —así sea desarticulada— de elementos teóricos clave dentro de la disciplina, como garantía de que el estudiante sí se ha “familiarizado” con ellos. O quizá los profesores, objetando la falta de tiempo y la tiranía administrativa, hayan renunciado a *ver* realmente los textos de los estudiantes y saber qué pasa allí con la escritura académica en su función epistémica.

Pero, en últimas, ésa sería una práctica docente equivalente a la del estudiante que corta y pega información bajada de

Internet o que resalta términos en los documentos fotocopiados que lee, usualmente dejándose llevar caóticamente por lo que quiere que el texto diga. Una práctica en la que el docente convalida el ejercicio irreflexivo, sucumbe ante la circularidad y el embotamiento de la información digital y contribuye a que la escritura se convierta, cada vez más, en un “procedimiento de información práctica”, como lo anotara Leroi-Gourhan.

En otras palabras, en medio de la avalancha de datos que jalonan la cultura, exigir, sin más, la presencia de términos-conceptos —lo mismo que abundancia de referencias y citas de autores—, para calificar luego los trabajos de los estudiantes con base en ello, no parece expresar más que ese arrasador dominio de la información sobre la reflexión, pues es obvio que en esos textos de los estudiantes pesa más la información que la reflexión, si es que hay reflexión o procesamiento de la información. Esos textos resultan especies de enjambres —no de tejidos— en los que, a falta del uso necesario de comillas, que los estudiantes se han ido acostumbrando a desconocer, desarticuladamente se hacen parecer ideas ajenas como propias —lo que es flagrante plagio—; o se suelta alguna idea

propia, que el que escribe no sabe defender: no se sostiene mínimamente la argumentación.

Por otro lado, como lo anotara el profesor Jaime Alberto Vélez hace algunos años, aparte de no ser necesariamente el mecanismo adecuado para calificarlos en las materias, exigirles a los estudiantes la presentación de “ensayos” yerra al dar por supuesto el conocimiento de dos cosas, concomitantes: lo relativo al tema (contenido) y lo relativo al lenguaje para expresarlo (forma). Y conocer un tema implica haber leído y releído bien, reflexiva e interlocutivamente, los distintos textos que servirán de apoyo; al tiempo que saber expresar las ideas implica un trabajo recurrente sobre la utilización del lenguaje.

De modo que la práctica docente deja ver claramente que “el término *ensayo*, en buena medida, ha terminado por convertirse en una denominación confusa que los profesores suelen utilizar para solicitar de sus alumnos cierta forma de trabajo académico”.⁶ El problema, como se anotó antes, es que esa exigencia fracasa también —o justamente allí— en los posgrados de que se envanece la

universidad; y, con ello, frente a la *clientela* de estudiantes, la investigación que se promueve no es más que conocimiento deshilachado, que casi por azar daría sus frutos. Mencionando de paso la ya recurrente denuncia de que, en la misma universidad, esa investigación está atrapada en manejos burocráticos y ni someramente alcanza a redundar en cambios sociales y políticos importantes.⁷

Por lo demás, ello indica que los estudiantes no están siendo guiados en su acceso a las formas discursivas de su disciplina.⁸ Es decir, no se les presentan, de manera guiada, las pautas y procedimientos de argumentación, sustentación y elaboración conceptual desde su disciplina; ni, mucho menos, se les explicitan aspectos mínimos de los tipos de textos utilizados. Así como tampoco son guiados hacia una correcta apropiación de fuentes, que excluya tajantemente la tergiversación y el plagio.

Claro, si, como se constata, la lectoescritura académica ha caído en desgracia, cómo no entender que en la calificación de los “ensayos” de los estudiantes la escritura no se tenga en

cuenta, o apenas se tenga en cuenta (de vez en cuando se hace una corrección ortográfica o idiomática). Y es muy probable que los profesores obvien la composición de los textos de los estudiantes en el momento de calificarlos porque en sus clases no integran el trabajo pedagógico a la lectoescritura, y su quehacer sigue —y seguirá— confinado a los ámbitos de lo que se comenta de oídas. Es como si se tratara de un renunciamiento a discutir sobre la textura de lo escrito en favor del registro oral y la información directa; como si entonces perdiera relevancia el cómo son dichas o escritas las cosas.

Grosso modo, en estrecho vínculo con lo oral, el renunciamiento a la textura de lo escrito se refleja en añejas fórmulas coloquiales que rebajan la importancia de la forma como se dicen las cosas: “sí... pero entendió”, es decir, “lo dije mal, pero usted entendió, ¿no?”. Lo cual tiene serias implicaciones si pensamos en un principio como el de que el lenguaje no “refleja” simplemente las estructuras sociales sino que las “construye”;⁹ aunque, claro, aquí se trata del registro oral, donde un sinfín de elementos pragmáticos contribuye a la significación.

El problema es que se haga esa reducción respecto a lo escrito, porque es como si los textos perdieran la razón y los discursos estuvieran dando palos de ciego en la academia.

El problema es que en ese *cómo* que se obvia parece estar cifrada la cultura letrada: ese *cómo* es lo efectivamente *texto*. No obstante, aquí queda la duda de si se está partiendo de una cierta idealización; cuando lo que hemos tenido, en nuestro medio, es un desarrollo incipiente de la escritura académica y una intelectualidad a medias. De ahí también, sin duda, la proliferación actual de los servicios de corrección de texto con correctores que, muchas veces, no se han formado en el desarrollo de la lectoescritura en el ámbito académico.

Para terminar, hay una paradoja fundamental en todo ello, como si la cultura fuese una serpiente que se muerde la cola: esa escritura (académica) se extingue en medio de una sociedad de la información que nos apabulla con el descomunal número de escritos, de distinto género, que pone en circulación. Y hay algo que también es extraño: justamente en la era tecnológica digital, y ahogada en imágenes publicitarias, la cultura se repliega a la oralidad, que es de

carácter analógico —continuo, no discreto—; y así, de vuelta a la oralidad, se deja de lado la escritura como práctica autorregulada del lenguaje.

Paul Watzlawick considera que utilizamos dos modalidades de lenguaje: un lenguaje digital (hemisferio izquierdo), vinculado a la razón, la ciencia, la interpretación, la explicación; mientras que a la modalidad del lenguaje analógico (hemisferio derecho), que es un lenguaje de la totalidad, correspondería la imagen, la metáfora. Esos dos lenguajes corresponden a dos diferentes (y opuestas) concepciones del mundo, según un antagonismo registrado por siglos en pares como pensamiento/sentimiento o analítico/intuitivo.¹⁰ La escritura académica estaría ligada al desarrollo del primero, y hoy, en la era digital, se postulan otras escrituras. Queda uno a la espera de sus supuestas bondades.

Referencias

¹ Leroi-Gourhan, André, *El gesto y la palabra*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1971, p. 390.

² *Ibíd.*

³ *Ibíd.*, p. 389.

⁴ Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁵ Véase, por ejemplo, M. A. K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1998.

⁶ Vélez, Jaime Alberto, "Límites del ensayo académico", en: *Alma Mater*, Colección Documentos N° 4, Universidad de Antioquia, Secretaría General, Departamento de Información y Prensa, noviembre de 1999.

⁷ Al respecto, véase el texto del profesor Pablo Arango, "La farsa de las publicaciones universitarias", en: *Elmalpensante*, N° 97, Bogotá, mayo de 2009, pp.24-28.

⁸ De acuerdo con postulados como los de Paula Carlino, en: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁹ Thompson G. y H. Collins, "Entrevista con M.A.K. Halliday, Cardiff, julio de 1998", D.E.L.T.A. 17(1), pp.131-153. en: www.discurso.files.wordpress.com. Acceso: junio de 2010.

¹⁰ Watzlawick, Paul, *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*, Barcelona, Editorial Herder, 1983.

Teresa E. Cadavid G. es profesora de cátedra de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: thcg1@yahoo.es