

Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario*

Fabio Jurado Valencia¹

Para citar este artículo: Jurado, F. (2014). Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario. *Enunciación*, 19(1), 151-160.

La escritura está mediada por el pudor cuando es asumida como un compromiso ético, lo cual conduce a la configuración de un poder que deviene del saber que se proyecta en ella (en la escritura). El pudor y el poder/saber se han transformado a través de la historia de la cultura. El pudor ha permanecido de manera inconsciente en la producción de textos escritos auténticos, pero paralelamente en los contextos académicos ha existido también la escritura que es propia del impostor; la escritura impostora está asociada hoy con el uso de las herramientas digitales al creer que la escritura que circula en las autopistas virtuales es de todos. Dichas herramientas han influido en una serie de variantes de escritura académica, que van desde el plagio hasta la amalgama textual, a pesar de ello se producen también los textos auténticos.

ENTRE EL PUDOR Y EL PODER

El pudor está vinculado con un cierto estadio de la intimidad. El pudor hace parte de la timia humana: esa sensación de lo incompleto, de la carencia, de lo que aún falta, de lo que todavía no puede socializarse o que no se quiere nombrar en público; es decir, esa in-tensidad afectiva que contrae inhibiciones y temores, tan naturales en la condición humana y que de manera temprana aparece en los niños con los primeros asomos de la escritura, cuando esconden con celo lo que escriben porque les da pena: hay rubor en los niños en tanto un extraño mira lo que han escrito de manera genuina, no el caso de una plana que, por supuesto, no es texto. El pudor estaría vinculado entonces con el reconocimiento de sí mismo, que implica el reconocimiento de Otro, porque el sí mismo presupone la presencia de Otro, sobre quien se tiene cierta distancia y prevención. Hay un temor a ser descubierto o a ser exhibido, porque el Otro puede pronunciarse y develar la intimidad, pero también porque esta intimidad es como un tesoro.

En la condición de lo humano

la tensividad no es más que una de las propiedades fundamentales de ese espacio interior que hemos reconocido y definido como el vertimiento del mundo natural en el sujeto, con vistas a la constitución del modo propio de la existencia. (Greimas y Fontanille, 1994, p.17)

* Conferencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura, Barranquilla, junio de 2011.

¹ Coordinador de la Línea de Investigación en lenguajes y literaturas en la Maestría en educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en literatura, Universidad Santiago de Cali; magíster en letras iberoamericanas, UNAM, México; doctor en Literatura de la misma universidad. Correo electrónico: fdjuradov@unal.edu.co

Es decir, de cómo la cultura constituye al sujeto en ese ser-estar en el mundo. Tal mundo natural influye en el sujeto transformándolo continuamente, pues todo sujeto humano lo es porque pertenece a una comunidad y las comunidades son organismos vivos, o sistemas “de atracciones y de repulsiones”; en consecuencia, las acciones no son individuales, son sociales; el pudor surge precisamente desde el interior de una comunidad y el sujeto, ser social, al actuar, manifiesta el pudor en diversas circunstancias; una de ellas es la circunstancia en el acto de escribir, acto de tensión, cuando el sujeto la asume y la hace parte de sí.

En la semiótica de las pasiones incluiríamos las manifestaciones del pudor. Estas manifestaciones están mediadas por la cultura, de tal modo que el pudor de hoy no es el mismo del siglo XIX en lo que tiene que ver, por ejemplo, con la “creación” o la producción de enunciados que implican una determinada posición del sujeto que enuncia, o en el desarrollo de una actividad para el caso del contexto académico. Cada época se caracteriza por ciertas expresiones de pudor y de vergüenza. Lo único común en todas ellas está dado en el carácter inconsciente del pudor: ninguna voluntad puede controlarlo, pues, insistamos, deviene de una asimilación social e ideológica de ciertos valores. Pero sentir pudor es una actitud consecuente del sujeto, pues revela la preocupación y el compromiso del ser frente a sus propias acciones y frente a los modos de ser observado-evaluado por los otros.

Señala Bajtin que “es a partir del otro como tratamos de dar vida y forma a nosotros mismos; de ahí que surja la peculiar y antinatural expresión de la cara que vemos en el espejo, que jamás tenemos en la vida real...” (2000, p.47). El sujeto se desdobra, como en el espejo, al valorar las acciones del otro porque ha de ponerse en su lugar y retornar sobre sí mismo para luego emitir la valoración: lo hacemos constantemente cuando leemos e interpretamos los escritos auténticos de nuestros estudiantes pero también cuando leemos en los casos de la impostura: el plagio, no como género sino como transcripción fiel de un texto ajeno sin la construcción de un contexto propio. Llamamos “pena ajena” a lo que sentimos cuando descubrimos al impostor y estamos cerca de él. También el estudiante hace este ejercicio epistémico: espera del otro sus puntos de vista, construye expectativas, si bien con cierto temor (es el pudor), o puede no importarle (es el cinismo).

El dilema que hemos de afrontar aquí es el de saber en qué circunstancias el sujeto no está investido de pudor alguno, o si es posible considerar que haya sujetos sin pudor, o que el pudor surja en una situación posterior a la acción, como ocurre en muchos casos de la vida académica. La pregunta es: ¿pudor, respecto a qué? Greimas y Fontanille, en *Semiótica de las pasiones* (1994), abordaron el tema de los sentimientos humanos tratando de esclarecer la manera como el sujeto actúa en el seno de una determinada comunidad y cómo dicha actuación encarna los valores y los afectos que prevalecen en tal comunidad. La comunidad puede ser la familia, la escuela, la universidad, el sindicato, la iglesia, etcétera. En estos micro-espacios sociales se instalan regulaciones y prácticas cotidianas que se asumen como naturales y conllevan la sanción, entendida como el llamado a cuentas cuando la relación contractual se rompe.

Podemos plantear que si el pudor es inhibición, vergüenza, prevención, su contrario es el cinismo, esto es, no tener escrúpulos, ser “fresco”. Pudor y poder se relacionarían porque el uno determina al otro; el pudor subyace en la modalidad virtualizante, que es propia del deber y del querer, mientras que el poder es una modalidad actualizante: se espera así pasar del pudor al poder. Tener pudor implica saber que hay algo que no funciona como se deseaba; de allí la tendencia a la retención en la intimidad, en el secreto; el poder, a su vez, es una modalidad actualizante, que surge como complementación del querer, que a su vez se materializa en el saber-hacer y desemboca en el hacer-ser.

Y aquí está el punto central de nuestro planteamiento: se requiere del pudor para querer (o desear) pasar al poder-saber escribir y saber poder así influir en el Otro o al menos suscitar la deliberación y la

controversia desde ese saber hacer escritura para poder saber participar en una comunidad: la comunidad académica o científica, para nuestro caso; pero para hacer realidad el querer, y vivir intensamente el proceso, el sujeto necesita ser animado y acompañado por otro: es la relación pedagógica o lo que comúnmente hoy se llama relación entre pares. La relación pedagógica es polifacética y depende en gran medida de los niveles de identidad con el oficio de ser maestro, un interlocutor que interpela, como ha de esperarse de todo maestro universitario.

Pero es necesario distinguir entre la escritura del poder o el poder a través de la escritura, como llama la atención Chartier, respecto al poder sobre la escritura nos dice:

Se refiere a las competencias para definir una norma de escritura, las formas de enseñanza de la escritura, los usos legítimos de esta capacidad según los estamentos o las capas sociales, o la división entre los sexos. Según una tradición en la cultura occidental, la mujer debía saber leer pero no tener la capacidad de escribir. La lectura es un vehículo que impone una autoridad. El texto transmite en su lectura (al menos es lo que piensan los productores de textos) un orden, una disciplina, una forma de coacción. Por el contrario, la escritura procura la posibilidad de una libertad al ser comunicación, intercambio, posibilidad de escapar del orden patriarcal, matrimonial o familiar... (Chartier, 1999, p.27)

En efecto, el nivel más alto de la autonomía y del reconocimiento académico del sujeto lo encontramos en la escritura auténtica, un modo de escribir que rompe con el estereotipo y con la autoridad, tan dominante en los lectores (Salinas, 1983) cuando asumen el acto de "leer" desde la obediencia y desde el deber institucional. Cuando la escritura es genuina tienden a borrarse las figuras de la autoridad (el maestro, el editor, el censor, las fuentes) para darle prelación a una audiencia indeterminada y a unos principios de universalidad. Quien escribe de manera genuina, corre riesgos, es atrevido, porque toma distancia de las voces externas, estando en ellas, como las voces de los textos que presionan y hablan a través de su escritura, pero sin perder de vista sus propias conjeturas, sus abducciones y su pudor (por eso revisan más de una vez) en el ámbito de una ética y una estética que subyace en la escritura misma. Aquí nos encontramos con la situación más delicada de nuestras reflexiones: lo que ocurre con la escritura de los estudiantes universitarios. Cabe preguntarse al respecto, qué distancia toman de la autoridad y en qué medida rompen con la sumisión que condiciona la vida académica, pero también qué tanto los profesores propician estas situaciones de autenticidad. Pero sobre todo cómo caracterizar los modos de escribir en los diversos estadios de la vida universitaria.

LA ESCRITURA COMO REPRESENTACIÓN

No hay escritura sin lecturas y sin las voces y los susurros de la vida práctica. Y en la vida práctica es inevitable el computador, dispositivo electrónico que pone en acto las diversas formas del dialogismo. Quizás la comunicación que se construye con el computador nos sirva para comprender el movimiento que el pensamiento realiza en la producción de un determinado texto, en el contexto académico: ir y volver sobre una y otra fuente (los hipotextos), para desarrollar unas hipótesis que habrán de exponerse de manera escrita (el hipertexto). Este movimiento nos revela que la escritura es la representación de la representación: al escribir se intenta representar con enunciados verbales (dar forma textual) lo que el pensamiento construye como representación (sustancias de contenido seleccionadas) de otras representaciones (las lecturas de los textos que anteceden al acto de escribir) y de las representaciones sincréticas (el roce entre los

textos) que el sujeto escritor produce. Cuando este proceso se realiza nos encontramos con la actividad propia de la comunidad letrada, cuyos miembros interpretan textos, para producir otros.

La comunidad letrada no es entonces aquella que está alfabetizada y que cotidianamente entra en contacto con la palabra escrita en un nivel primario o restringido (leer avisos, facturas, recibos, citas...), como ocurre en las grandes urbes: están alfabetizados pero no participan de la comunidad letrada; esto es, no son lectores de textos que exigen un alto nivel de abstracción y, en consecuencia, no escriben, o si lo hacen es en una misma relación paralela a lo que leen: anotan (un dato telefónico, algo por comprar, elaboran un aviso), no escriben. La comunidad letrada es aquella que como dijera Foucault se constituye porque sus miembros participan en una "sociedad de discurso", que es sociedad porque en ella se dirime y se refuta, como ha de esperarse en las comunidades académicas, o en las comunidades de aprendizaje, cuando realmente lo son.

Resulta paradójico que esta dificultad para ingresar a la comunidad letrada se manifieste incluso entre quienes han permanecido durante más de once años en espacios académicos; aquí vienen nuestras inquietudes en relación con los modos y las maneras de la "escritura" en la universidad, en un periodo en el que parece se está cumpliendo lo que ya vaticinara Foucault:

Es posible imaginarse una cultura en donde los discursos circularían y serían recibidos sin que nunca aparezca la función-autor. Todos los discursos, cualquiera que sea su estatuto, su forma, su valor, y cualquiera que sea el tratamiento que se le imponga, se desarrollarían en el anonimato del murmullo. (1983, p.20)

Así, "qué importa quién habla", parece ser la proclama en el siglo XXI. Este juicio de Foucault conduce a dos interpretaciones:

1. No nos importa, en efecto, el sujeto empírico que produce un texto, porque nos interesa, sobre todo, la materialidad textual (Ducrot, 1989): lo que el texto dice, su intencionalidad, dirá Eco, aquello que ayuda a proseguir según lo que el texto expone y fundamenta para afrontar los dilemas en una investigación en curso, por ejemplo; es el texto como un sujeto-acompañante, como una voz entre tantas otras, una voz que da el impulso para configurar la voz en la travesía de la escritura, porque esa otra voz activa el dispositivo del pensamiento; en todo caso es el texto que me habla, con el que alego y al que interpelo para nombrar lo que se representa en un universo conceptual y que luego exteriorizo en la representación de la escritura: es el carácter transindividual de la producción escrita.

2. En el contexto académico ha emergido paulatinamente un malentendido: basta con saber buscar en la *web* los materiales escritos que se requieren para cumplir con la tarea, bajar dichos materiales (esta es una metáfora catacrética ya instalada en el contexto académico) y presentarlos como propios; lo "propio" se asocia con el trabajo de buscar y seleccionar en las autopistas virtuales, incluso en el *Rincón del vago*; es tan fuerte hoy este recurso que incluso muchas veces se entrega el "trabajo" para una determinada asignatura sin un nombre de autor, o aparece hacia el final en letra más pequeña, no por olvido sino porque se ha asimilado aquel imaginario: lo que está en la *web* es de todos. En este tipo de eventos el sujeto no vive todavía el pudor sino hasta cuando el Otro, el maestro, lo detiene y le demuestra que tal trabajo no es suyo y que, en consecuencia, no es posible valorar/evaluar su desempeño; este es el caso en el que la relación contractual se rompe y se establece un nuevo contrato: solo hasta cuando escribas el texto, podremos pronunciarlo, valorándolo.

LOS SIMULACROS DE LA ESCRITURA

Introducimos estos prolegómenos con el objeto de intentar develar lo que ocurre con los simulacros de la escritura en el contexto universitario, poniéndonos en el lugar de los estudiantes, y en la perspectiva de proponer algunas rutas pedagógicas para saber afrontar las estrategias que se han ido instalando de manera “natural” en los procesos regulativos de la escritura en la educación universitaria. Lo primero que hemos de reconocer es que todo escritor es estratégico cuando produce un texto: hay unas estrategias que son inevitables para saber dar cuerpo textual a las representaciones del pensamiento; todo escritor debería confesarlas; pero es necesario distinguir entre las estrategias virtuosas y las estrategias perversas. Las primeras son propias de los escritores genuinos; las segundas son propias de los impostores, que abundan en el contexto académico y que solo desde la ética y el compromiso pedagógico del profesor pueden detenerse.

Qué es lo que sirve de soporte al discurso del profesor universitario en el aula, es una pregunta necesaria para indagar por los modos de leer y de escribir de los estudiantes universitarios. Tácitamente estamos señalando que según los códigos prevalecientes en el discurso del profesor los estudiantes tienden (tienden, no es una generalidad) a usar los textos de cierto modo: según sean esos códigos. Entonces hay aquí una posición frente a la lectura y la escritura: se lee según lo que se necesita, de tal modo que si solo se necesita leer literalmente (como devolver, sea de manera oral o escrita, información consignada en el libro) es porque los códigos circulantes en el contexto de la academia hacen sentir esa necesidad: la de devolver algo que parece prestado: es lo propio de la concepción bancaria de la educación.

En el contexto de la academia universitaria circulan muchas frases acuñadas, como las que recalcan en la importancia de leer críticamente; sin embargo, la asunción de la lectura por parte de la mayoría de los profesores parece que no trasvasa esos niveles primarios (resumir lo que los textos exponen en sus estructuras superficiales), que son solo la entrada al universo profundo de todo texto; en tales circunstancias, no es posible que emerja la lectura crítica en los estudiantes; al contrario, se resistirán a ello y considerarán que leer es repetir lo que el libro (o la fotocopia de un capítulo) dice. Y si no emerge la lectura crítica no puede esperarse que emerja la escritura potente y genuina, la escritura como representación del punto de vista de sí mismo y que dialoga con las voces ajenas: esta es una estrategia que tiene muchas variantes.

Hay en el fondo, en toda decisión de escribir genuinamente, un problema de orden epistemológico: qué es lo que deseo comunicar y cómo hacerlo de tal modo que provoque hacia un ámbito del conocimiento o de un problema cuya solución requiere de ciertos “conocimientos”. En todo caso, no la escritura con la pretensión de comunicar linealmente unos “conocimientos” (es lo que prevalece en los módulos de las carreras a distancia y en los discursos positivistas de la docencia), sino la escritura como proceso que desestabiliza el pensamiento y que empuja hacia el deseo de indagar, conducente, en un tiempo indeterminado, hacia un conocimiento nuevo, el que de suyo transforma al sujeto.

En efecto, si la comunicación no es una simple transferencia del saber, sino una empresa de persuasión y de interpretación situada en el interior de una estructura polémico-contractual, se basa en la relación fiduciaria dominada por las instancias más explícitas del hacer-creer y de creer, donde la confianza en los hombres y en su decir cuenta ciertamente más que las frases bien hechas o su verdad concebida como una referencia exterior. (Greimas, 1989, p.19)

Es el reto de quien escribe: introducir en el campo de la deliberación (hacer-creer) a los potenciales lectores; la fuerza de la persuasión estará determinada por la construcción misma de la escritura, por sus estrategias. Pero en el caso de los contextos académicos nos movemos en una situación particular: se trata de hacer versiones de escritura para saber hacer, cada vez más coherente y universal, la comunicación escrita.

Como se trata de aprender a saber hacer textos escritos con ciertos principios de coherencia, cuestión que se aprende durante muchos años, entonces hemos de hablar de procesos y de niveles de autenticidad de la escritura. Un primer nivel nos mostraría una escritura en la que se representan ideas dispersas en una textualidad sin control lingüístico; lo importante aquí es que hay texto (de allí que hablemos de textualidad); por lo tanto hay un lugar desde donde partir en ese acompañamiento que invocamos como propio del trabajo académico: focalizamos una competencia básica en la acción de escribir: hay ideas, sustancias de contenido, aunque in-formes. Es común que en este nivel básico de la producción escrita prevalezca la oración subordinada (oraciones en cascada, como en un fluir libre de ideas que el pensamiento envía), lo cual conduce a la ausencia de signos de puntuación y de conectores pertinentes (regularmente en el contexto académico se dictaminan como problemas de redacción). En el ejercicio pedagógico de ayudar a que el autor-estudiante descubra y comprenda el error (operación metacognitiva) el profesor o profesora se asume como un corrector de estilo y como alguien que insinúa cómo proseguir; solo la relectura desde el pudor del estudiante, cuando observa y analiza las marcas, podrá garantizar el acceso al poder hacer mejor el texto, a través de frases redondas y de la lógica del sentido aportado por los signos de puntuación (ver Figura 1).

Figura 1.

José Revueltas, un gran hombre del cual poco se conoce, es ^{interesante} inspirador. ~~El~~ saber que no se rindió a pesar de todas las adversidades, ~~que se le~~ presentaron, el hecho de que sus padres no tuvieran los recursos para poderle dar educación, o ~~más bien el que se la~~ podían brindar pero de manera muy precaria, fueron tan solo los primeros problemas a los que se tuvo que enfrentar. ~~José~~ de hecho el que sus compañeros se burlaran de manera bastante cruel, fue la causa de que él decidiera desertar del colegio alemán, ~~pero él no se quedó ahí~~ fue auto didacta, ~~decidió pasársela~~ en la bibliotecas, saciándose de conocimiento de hecho una de sus mayores inquietudes era la existencia de Dios, esto lo llevó a la filosofía, ~~y a su vez~~ conoció el marxismo y grandes exponentes de él, ejemplos tales como el de el italiano Labriola, además encontró un tesoro ~~a nivel~~ bibliográfico: "Los manuscritos económico-filosóficos" donde Marx propone su teoría de la enajenación; esto fue sumándose al hecho de su gran sensibilidad hacia la situación de pobreza que ~~padecían innumerable~~ cantidad de compatriotas y ~~que él~~ mismo había experimentado, ~~y también se debe tener en cuenta que~~ su gran cercanía con un compañero de trabajo, ~~al cual~~ le decían "el Trotsky", ~~fueron formando en él~~ la necesidad de no ser uno más de ~~el~~ montón, de empezar a contribuir en la transformación del sistema socio-político mexicano, ~~a pesar de compartir los~~ ideales que proclamaba el partido comunista mexicano, esto no implicó que aprobara ciegamente todas las decisiones que tomaba ~~el~~ partido, ~~además~~ ^{Revueltas} expresó sus inconformidades ~~de manera activa~~ por medio de sus escritos, como se ve en el ensayo ~~el~~ proletariado sin cabeza, ~~ya que~~ él consideraba que justificándose en la causa, se escudaban para tomar decisiones arbitrarias y realizar acciones menospreciables; a causa de sus fuertes críticas hacia las políticas internas ~~del~~ partido comunista (latino americano), entre ~~ellos~~ ^{varios} poetas, escritores, artistas, etc. Como respuesta a sus escritos ~~de índole crítica~~ se ganó la enemistad de varios de ellos, ~~entre éstos~~ ^{estaban} Pablo Neruda. A pesar de las fuertes críticas recibidas, ~~y todos aquellos señalamientos,~~ ~~esto no impidió~~ que José Revueltas ~~siguiera~~ ^{continuara} expresando su punto de vista de manera beligerante, ~~y siendo una persona crítica,~~ José Revueltas a causa de esto fue expulsado varias veces del partido, ~~y se unió~~ ^{se unió} al movimiento estudiantil mexicano donde realmente se sintió identificado.

Es importante reflexionar acerca de la actitud de José Revueltas, ya que muy pocas veces ~~nosotros~~ ^{nosotros} verdaderamente somos ~~coherentes~~ ^{coherentes} con lo que pensamos, e inclusive nos dejamos influenciar muy fácilmente por las personas que nos rodean, y por miedo al escarnio público no expresamos nuestras

Lo que de hecho es porque sabe

Observar el uso de los signos de puntuación, al aprender a escribir, respaldar que me us escribiendo

aparte otro párrafo

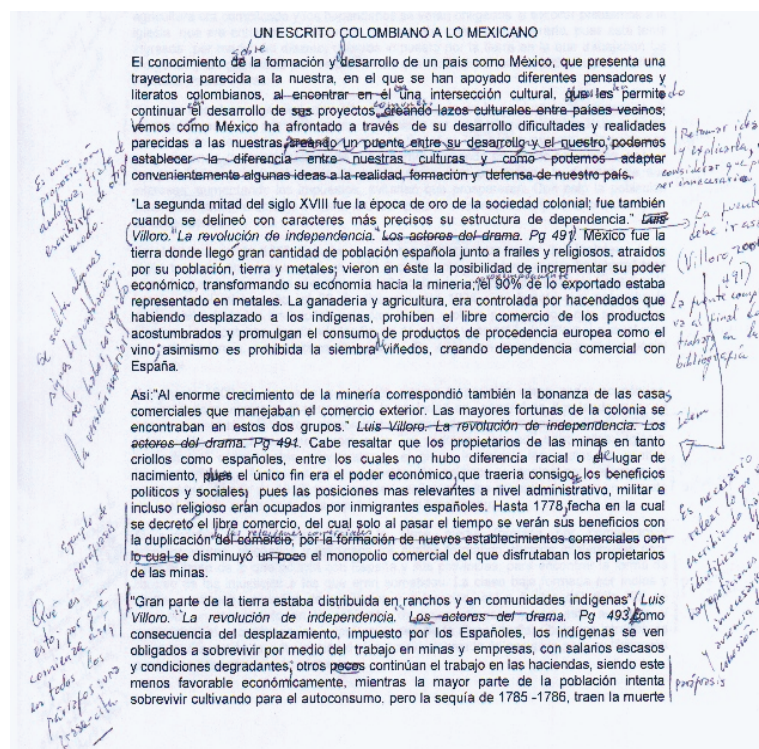
Fuente: Registro tomado del informe de un estudiante universitario en el año 2009.

Las tachaduras nos muestran el cambio paradigmático que implica trascender el error léxico o de registro: “inspirador”/interesante; “pero no se quedó ahí”/eligió entonces; “decidió pasársela en la biblioteca”/se educó en las bibliotecas; “y a su vez”/desde la cual; “al cual”/a quien; “fueron formando en él”/hicieron sentir en él... Estas tachaduras y sus relevos, junto con la omisión de frases innecesarias y la integración de los signos de puntuación hacen parte de lo que llamamos podas de la escritura, cuyo objeto es esclarecer el sentido de las ideas fundamentales, que aparecen enmarañadas como en un bosque espeso. En estos casos se lanza la señal de la importancia de lograr la frase redonda: “Como respuesta a sus escritos se ganó la enemistad de varios de ellos, como Pablo Neruda”. La frase redonda es corta y su significado es controlado por quien escribe y por quien la lee. Su carácter redondo evita la ambigüedad. En la corrección el profesor/lector proporciona una señal al estudiante/escritor para inferir la estrategia más adecuada en este proceso de paso de ser novato a ser experto.

Cuando hablamos de los simulacros de la escritura nos referimos también a las pretensiones de los estudiantes cuando escriben como si sus saberes no tuviesen un origen o unas fuentes: es otra vez el desdibujamiento de los textos que anteceden a sus escritos; en el caso anterior no se menciona el hipotexto proporcionado en el curso como apoyo para escribir, por ejemplo, alrededor de la obra y el pensamiento de José Revueltas; sabemos que ese hipotexto habla a través de las frases escritas del estudiante, pero es ocultado quizás por efecto de la carga de impresiones personales que se introducen en el texto o porque conjetura que eso no es debido, por aquello que también pesa en los estudiantes desde la educación secundaria: “hacer un ensayo sobre...”, entendido el ensayo como un escrito libre: lo que se le ocurra según lo que leyó.

El otro extremo respecto al caso anterior es el de aquellos textos en el que se abusa de la citación de la fuente y se da lugar así al estereotipo del texto académico. Identificaremos a estos textos en un segundo nivel de competencia, porque se identifica en ellos una mejor elaboración y mejor conducción de las ideas, aunque resulten estereotipados. Se observa en estos casos una prevención académica, que se revela en la intención de dar a entender que sí se leyó el texto fuente (ver Figura 2).

Figura 2.



Fuente: Registro tomado del informe de un estudiante universitario en el año 2009.

Con la excepción del primer párrafo este escrito, cuya extensión es de cuatro páginas, nos llama la atención porque al inicio de cada párrafo se introduce una frase tomada del texto fuente, con las debidas comillas, la correspondiente autoría y los datos bibliográficos. Un texto así, no es genuino por cuanto deviene del deber externo propio de la tarea y se hace según un esquema infundado en el autor-estudiante, quien no recupera la experiencia en el contacto con los textos: ¿qué textos comienzan así? Tendría que deducir que ninguno.

No obstante, en este tipo de textos se destaca ya la recurrencia a la paráfrasis que se va entramando en la escritura a medida que avanza la lectura y se muestra la apropiación del texto fuente: es el mayor logro en estos escritos, aunque avanzado el escrito se entraman frases tomadas del texto fuente sin usar debidamente las comillas: es otra trampa que se tiende al profesor/lector, a quien le compromete descubrir tal recurso y hacerlo público para producir el efecto del pudor en el estudiante-autor.

El uso pertinente de los signos de puntuación constituye el nivel más alto del escritor experto; quien sabe usarlos, y sobre todo la coma y el punto y coma, ha despegado en un proceso de aprendizaje que nunca se cierra: aprendemos a escribir durante toda la vida y es la experiencia, es decir, el contacto con la escritura, la que la cualifica aunque nunca está acabada: el mejor ejemplo es, sin duda, el caso de Juan Rulfo; si hoy viviera todavía estaría corrigiendo sus cuentos y su novela.

Estamos hablando de versiones, o de borradores, de escritura en el contexto académico; esto implica asumir la escritura como un trabajo-proceso en un movimiento de ida y vuelta entre el experto, el profesor (es lo que se espera) y el novato en formación hacia la experticia con la escritura. Reconocer un valor en los escritos (cuando estos son textos: hay ideas construidas por el estudiante/escritor) constituye el punto de partida para ir ayudando a descubrir las estrategias estilísticas de la producción escrita. En el siguiente escrito, que ubicamos en un nivel 3 de competencia, se observa un cierto nivel de autenticidad en el enlace entre las ideas pero con grandes problemas en las marcas pautadas requeridas en los vínculos proposicionales (la pertinencia de los signos de puntuación). En estos casos pareciera que no hubiese relectura de la escritura propia, lo cual está relacionado con los tiempos que marca la academia, uno de los condicionadores de la artificialidad de la escritura en estos contextos.

De nuevo, solo la metacognición, que resulta de la reflexión que el estudiante/escritor/novato realiza, propiciará el paso hacia la cualificación y mejoramiento progresivo de la producción escrita; pero se requiere que estas marcas (la introducción manuscrita de los signos de puntuación y de los conectores, por parte del profesor/corrector de estilo) sean comprendidas en el universo lógico-semántico del texto; se trata de comprender que los signos de puntuación no son ornamentos o artificios sino recursos lingüístico-discursivos que ayudan a que el lector ingrese a dicho universo sin mucha dificultad y, sobre todo, que el lector potencial viva la ética-estética en su travesía por el texto. Para ello el estudiante/escritor ha de considerar a una audiencia amplia e indeterminada, no al profesor como único lector, en la comunicación de sus representaciones a través de la escritura. En procesos como este el pudor nunca desaparece porque hay un mundo propio que quiere ser comunicado y hay una situación de espera sobre lo que el otro pronunciará; cada pronunciamiento sobre el texto producido/leído abrirá el camino hacia el acceso al poder de quien escribe, más aun hoy cuando la comunicación electrónica posibilita hacer público el universo de las ideas de cada quien (ver Figura 3).

Figura 3.**COMUNICACIÓN; BELIGERANCIA E IDENTIDAD.**

Antes de arribar a América, o bien a las "indias" los europeos, se enfrentaban a un mundo en crisis; la búsqueda de nuevos horizontes era una cuestión de vida o muerte; la convicción de pertenecer a un mundo civilizado, así como la de portar una "verdad científica" y espiritual, jugaban entre sus instrumentos, a la manera de un puñal escondido, para atacar en el momento en que, precisamente, la confianza, brillara por su ausencia.

Algunas de las instituciones mas significativas de aquella invasión nunca se fueron; se han ido adaptando a las condiciones de América y ya nadie recuerda el papel que jugaron en esa y en otras etapas atribuladas de la historia continental, camufladas acaso entre los vacíos de la memoria y entre las zonas ajenas al lenguaje; lo cierto es que este es el camino de la evolución en medio de inquietantes similitudes para Colombia y México, dos países que si bien tienen procesos particulares gozan de una lectura medianamente común de la historia colonial, cuyo postcolonialismo, superan poco a poco a medida que entienden en qué sentido surge una descolonización y dan detalles a sus culturas, enfrentando incluso el fantasma de la globalización.

Fuente: Registro tomado del informe de un estudiante universitario en el año 2009.

Releer y deducir la lógica → pensar. tico en el v. de los signos. puntualmente. Involuntariamente deducir el sentido de las comillas en la palabra "india" y en "verdad científica".

Al contrastar los tres escritos mostrados aquí se pueden observar tres niveles distintos en la escritura: de lo más estereotipado hacia lo más genuino; lo más genuino está vinculado con unos conocimientos universales que todos identificamos de manera rápida; como ocurre en este tercer escrito, no aparece un apego estricto al texto fuente sino una recuperación del conocimiento "consensuado" y una ubicación del destinatario que participa en esta fiducia; el texto sigue siendo una versión, esto es, un borrador, el cual desembocará en una versión más depurada para su publicación. Con la publicación aparecerá de nuevo el pudor pero ahora solventado por el poder saber que como efecto de la transindividualidad de la escritura se integrará al universo social.

REFERENCIAS

- Atorresi, A. et. al. (2011). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO-LLECE.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthopos.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.
- Bottéro, J. et al. (1995). *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna*. México: Instituto Mora.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Univalle.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Crítica.
- Eco, U. (1997) *Cinco escritos morales*. Madrid: Lumen.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1984). *¿Qué es un autor?* México: UNAM.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Planeta Ariel.
- Gardner, H. (2.000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2.001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Greimas, A. y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- Greimas, A. (1989). *Del sentido II*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M.A.K. (1984). *El lenguaje como semiótica social*. Barcelona: Paidós.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina. *Textos*, 27.
- Jurado, F. (1997) *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Lomas, C. (Comp.). (2001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lomas, C. et. al. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. (Tomos I y II). Bogotá: Magisterio.
- Marina, J. A. (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Debolsillo.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Univalle.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Salinas, P. (1983). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.