

TÍTULO: Dime cómo aprendes: el protocolo de escritura en producciones autobiográficas de estudiantes universitarios

AUTORES

Fernanda Aren (UBA)

ferbearen@yahoo.com.ar

Claudia Vespa (UBA)

claudiarenevespa@yahoo.com.ar

Osvaldo Beker (UBA-UCES)

obeker@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Año tras año encargamos la confección de una autobiografía, como primera producción en el curso anual, a nuestros estudiantes del Taller de Escritura de Ciencias de la Comunicación (cuya jefa de cátedra es Liliana Lotito) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Numerosos son los problemas que surgen a partir de un acercamiento sobre estos textos. En esta ocasión, hemos focalizado en sondear resultados en el momento en que los estudiantes reflexionan sobre su producción: les hemos encargado, en un segundo paso (tras las autobiografías), que redactaran un protocolo de recuerdo. Ese es nuestro *objectum*.

EL PROTOCOLO

En este trabajo nos preguntamos por el papel que ocupa en las prácticas de los estudiantes la reflexión metatextual. Intentaremos dar cuenta de ese papel comenzando por explicitar cuál es el marco teórico en el que se encuadra nuestro taller o, mejor dicho, qué concepción de escritura desarrollamos. Entendemos la escritura como “un proceso en el que se construye conocimiento desde una práctica, desde el desafío que esa práctica propone y

desde la reflexión que exige”.¹ En función de esta concepción hemos hecho hincapié en las operaciones que los alumnos ponen en juego durante la escritura, para lo que usamos como herramienta lo que hemos denominado “protocolo de recuerdo”. Este tipo de protocolo reconoce su filiación con el protocolo propuesto por los psicólogos cognitivistas Linda Flower y John Hayes², quienes utilizan como metodología de investigación el protocolo para lograr identificar los procesos cognitivos que se desarrollan cuando un escritor redacta un texto. El protocolo (que se hace en voz alta y se graba) registra, mediante la palabra del escritor, todo lo que va sucediendo durante la redacción del escrito pedido. En nuestro caso solicitamos a los alumnos la redacción de un “protocolo de recuerdo” que tiene lugar después de la redacción de una autobiografía. Antes de encargarlo, les damos a los estudiantes algunos ejes sobre los que pueden reflexionar a la hora de redactarlo. La reflexión que revela el protocolo evoca el modelo de escritura propuesto por Hayes y Flower. Así, este modelo recursivo abarca tres componentes fundamentales: el problema de escritura o situación retórica a resolver, la memoria a largo plazo del escritor y la redacción propiamente dicha. La situación retórica es la base: es el punto de partida de todo texto; más aun, el texto producido será una respuesta a dicho problema retórico. En él se juegan una serie de interrogantes: ¿cuál es el tema del texto?, ¿para quién se escribe?, ¿qué objetivos persigue el escritor con su escritura? La memoria a largo plazo es el reservorio donde el escritor guarda sus conocimientos respecto del tema, tipos textuales, etc. El proceso de redacción propiamente dicho consiste en la recuperación de ideas de la memoria de largo plazo, en su organización, un proceso que implica adaptarlas a la situación retórica concreta y, finalmente, en su textualización y revisión. En los protocolos de los alumnos, de los que tomaremos, por cuestiones de espacio, algunos ejemplos, nos interesó observar qué grado de reflexión metatextual realizaron en torno de la redacción de sus autobiografías. Hemos seleccionado ejemplos que dan

¹ Bas et al., 1999.

² Hayes y Flower, 1981, también denominan a este subproceso como “traducción”, proceso que requiere que el escritor tenga en cuenta, simultáneamente, todas las exigencias de la lengua escrita: discursivas, sintácticas, léxicas y ortográficas. Estas exigencias deben guardar relación con los objetivos que se ha planteado el escritor y con la situación retórica del texto en cuestión.

muestras de una reflexión. Sin embargo, no todos los casos relevados³ ostentan este nivel de autoindagación. Para que los ejemplos sean efectivos, incluimos el pasaje de la autobiografía al que se hace mención en el protocolo correspondiente.

Estudiante A (protocolo)⁴: “La idea de no incluir datos precisos se la debo a mis percepciones acerca de los potenciales lectores de la autobiografía...decidí no hacer demasiadas especificaciones acerca de: en qué año nací, a dónde fui al colegio ...etc.”

(autobiografía): “O tal vez...todo esto sea debido a que aquél día en que todo comenzó, el veintidós de julio del año en que Maradona puso al mundo bajo su zurda prodigios, helaba y nevaba a más no poder en mi ciudad natal, en mi provincia isleña.”

Como podemos observar, el alumno reflexiona en su protocolo acerca del destinatario de su texto, y es en función de aquel que selecciona la información relevante y, al mismo tiempo, interesante para el lector. Veamos el segundo ejemplo:

Estudiante B (protocolo): “No me fue difícil el momento de elegir un tema central en mi autobiografía. Desde un principio la idea al escribirla fue clara. El tema de mis casas, creía, podía contar más que otra cosa acerca de lo vivido.”

(autobiografía): “Es sencillo dividir mi vida en ‘Casas’ es por eso que opté por hacer esto a la hora de hablar de mi historia. Zuloaga, entre Cavour y 2 de Mayo. A mitad de cuadra. Mi primer y ‘única’ Casa.”

En este segundo ejemplo la reflexión de la alumna apunta al tema: qué contar de la vida⁵. En realidad, la alumna intenta buscar un eje que sirva para estructurar el texto. Más adelante, la misma estudiante confesará que “por momentos no sabía qué es lo que quería contar...”. En esta última observación la alumna es consciente de lo que implica elegir un eje: todo lo que escriba tendrá que estar subordinado a él. Si bien la estudiante se muestra un poco “desanimada” en su protocolo, la autobiografía, sin embargo, da cuenta en todo momento de ese eje; las casas, en efecto, son el *leitmotiv* de su texto.

³ Hemos relevado alrededor de cien protocolos del curso de 2006.

⁴ Todos los ejemplos fueron transcritos literalmente.

⁵ Recordamos aquí que los alumnos leen previamente una antología de autobiografías de escritores argentinos consagrados que se toman como “modelos”. Las autobiografías provienen del libro de Speranza, 1995.

JUSTICIA, SUDOR, CONTENIDO

La noción de Metatexto nos hace pensar en Gérard Genette⁶. El estudioso francés, cuando estudia la *transtextualidad* –el tipo de vinculación existente entre el texto con otros textos que van más allá de su singularidad-, distingue varios tipos de relaciones transtextuales. Con Metatexto (comentario o lectura crítica), un tipo de relación textual, designamos a una clase de discurso crítico contenido en libros, notas, ensayos, entrevistas, etc., a través del que los escritores efectúan una reflexión de su obra y de la obra literaria en general, con el intento de ver los propios y ajenos procesos de la creación literaria. Añadamos que consideramos que, en el ámbito de las relaciones transtextuales, se produce además el *proceso de transducción* que define la transmisión del receptor, a nuevos receptores de la transformación que se imprime al mensaje (o interpretación del signo) en la recepción y de acuerdo a su competencia. La transducción es, pues, una propuesta de lectura que suplanta a la lectura directa. La transducción, aquí, se establece en la medida en que, en la situación retórica correspondiente, los estudiantes nos están considerando a nosotros, sus docentes. ¿Los estudiantes saben?: ¿son conscientes de esta tarea de elucidación metatextual (una vez consignada la escritura del Protocolo de Recuerdo)? En sus textos, aparecen, sucintamente, algunas operaciones que pasamos a articular.

* EL ÉNFASIS “JUSTICIERO”: Los estudiantes valoran (positiva o negativamente) sus textos:

“Analicé nuevamente cada línea y noté que el hilo de la historia está claro, las palabras transmiten lo que quise decir. Con descripciones suficientes creo que expresé lo mejor de mí.”

⁶ Genette, 1989.

“Me pregunto qué es lo que escribí en mi autobiografía y me doy cuenta de que fue muy sencilla y humilde en su contenido. Será porque soy muy reservada con mi vida privada o porque me enteré la noche anterior a entregar los trabajos.”

* EL ÉNFASIS EN LA TAREA MATERIAL DE LA ESCRITURA: Los estudiantes se detienen en el aspecto concreto de la escritura, y sus consecuentes posibilidades:

“La autobiografía la escribí en borrador y sinceramente no sabía qué escribir. Jamás había escrito algo yo solo, que saliera de mí.”

“Hacer el intento de escribir una autobiografía fue, para mí, absolutamente difícil y muy trabajoso.”

* EL ÉNFASIS EN EL CONTENIDO: Los estudiantes hacen hincapié en el qué, en el contenido, en la sustancia con que han diseñado sus textos:

“La escritura de mi autobiografía tuvo un eje central que fue el haber tenido dos hermanos de cada uno de mis padres divorciados, luego de dieciocho años de haber sido hija única.”

“No termino de entender cuál fue el motivo que me llevó a elegir el tema de mi autobiografía. Supongo que el hecho de ser ‘la hermana del medio’ afectó bastante mi forma de vida y hasta mi manera de actuar y pensar en ella.”

Juzgar el resultado de un texto propio anterior, *id est*, dictaminar su eficacia; hacer alusión a las idas y venidas en sus tareas de escritores (ya que dan cuenta de sus borradores, de sus omisiones concientes, de sus elecciones); y abreviar en el contenido de sus Autobiografías, se erigen como las principales estrategias que recurren sintomáticamente en estos Protocolos de Recuerdo.

Escribir, conocer, aprender

Dábamnos cuenta en el comienzo de las operaciones que propiciamos se lleven a cabo a partir del análisis metatextual que supone el protocolo. Sin embargo, notamos que muchos estudiantes no siguen la propuesta del modo esperable. Mencionamos anteriormente el rol del docente, el rol del evaluador. Si focalizamos ahora en el imaginario de muchos de los estudiantes, nos enfrentamos con algunas percepciones que, creemos, merecen una observación. La certeza de que el texto es construido para que otro lo evalúe

se verifica en la urgencia por cumplir: llenar todos los espacios, no olvidar ningún eslabón fundamental de la cadena familiar, corregir ausencias imperdonables. El pedido de reflexión frente a lo escrito se torna entonces una posibilidad de continuación, una suerte de resarcimiento:

“... no conté mucho de mi madre. Eso no me lo puedo perdonar porque tendría que haber hablado de ella quien, sin ningún lugar a dudas, es fundamental para mí,”

“... en ningún momento hice mención a mi familia, [...] que son la base de mi personalidad, [...] gracias a ellos soy lo que soy.”

Acá aparecen dos cuestiones, por una parte, la aparente necesidad de dar cuenta de lo “omitido” como si lo que se evaluara fuera el recuento o el proceso de análisis taxonómico de la vida vivida y de los actores sociales que en ella tuvieron parte. Por otro lado, la fuerte presencia de la familia. En un trabajo anterior dimos cuenta de esta particularidad en los textos autobiográficos⁷. Decíamos entonces que los jóvenes, más que autobiografías, tendían a construir biografías familiares. En los protocolos observamos un suerte de regodeo en esta temática: “¿Qué dirá el docente de mí? Soy un ser desnaturalizado que no reconoce su propio origen”, “¿Qué pensará mi madre de mí que me he olvidado de ella?” A su vez, esto nos lleva a reflexionar en otro sentido: si es tan importante decir *todo*, ¿no está acaso prevaleciendo en los jóvenes una concepción de la escritura en tanto transparencia o espejo de la realidad? Veamos qué sucede en el siguiente caso:

“Si tuviera que ponerle una calificación a la autobiografía realizada, creo sería indefectiblemente un uno.[...] Siento que al llegar a estas últimas líneas me saqué un peso de encima. No estoy conforme con el fiasco que titulé autobiografía pero creo que me tomé la revancha al escribir este texto”.

La reflexión metatextual deviene en revancha. En principio la descalificación, luego la justificación para finalizar con la salvación: “no importa cómo escribí, la única verdad es mi desnudez frente a vos, evaluador; pero ahora entendiste lo que me pasó, ¿no es cierto?” El texto no es una producción cognitiva del escritor, el texto es el escritor. Entonces, Cratilo⁸ lo ocupa todo: *el nombre es el*

⁷ Beker y Vespa, 2004.

⁸ Platón, 1990. El Cratilo estudia el nexa complejo que existe entre lengua y realidad y si es posible develar la verdad por medio de las palabras.

*arquetipo de la cosa, en las letras de “rosa” está la rosa*⁹, y en la autobiografía, ¿por qué no?, está el sujeto de carne y hueso. Esta concepción más que romántica, ingenua, recorre muchas de las primeras producciones de nuestros estudiantes. Será tarea del Taller la desmitificación, la ruptura con estos y otros preconceptos tales como la inspiración y su consiguiente imposibilidad de escribir si las musas no acompañan.

Por otra parte, si analizamos esta necesidad de los estudiantes de satisfacer al evaluador por sobre la reflexión frente a su propia praxis personal, nos encontramos con un serio problema. Si convenimos que la función de la educación es formar seres pensantes, críticos de la realidad que los circunda, es esperable que los jóvenes universitarios hayan adquirido ciertas prácticas inherentes a esta postura reflexiva con relación a sus actos y a sus producciones. Sin embargo no es siempre así. Esta observación nos invita no a mirar hacia atrás en tanto a qué nivel educativo le hubiera correspondido tal o cual enseñanza, sino a reflexionar nosotros, docentes, sobre nuestra propia concepción del aprendizaje. ¿Qué es aprender? Siguiendo nuestra línea de pensamiento podríamos decir que lo que aquí está en juego es el “como si” que proponemos en los diferentes niveles educativos: los niños, los jóvenes, no producen, en la mayoría de los casos, para una situación real, concreta de la vida, lo hacen para el docente, para ser evaluados. Ya hace muchos años un tal Célestin Freinet¹⁰ dio cuenta de la necesidad de una educación relacionada con lo cotidiano, con lo genuino: escribir para un público real. No parece en principio demasiado revolucionario, sin embargo, lo estamos comprobando, es la clave. Para muchos de los jóvenes universitarios el acto de registrar al lector como sujeto de conocimiento logra un cambio más que significativo en sus prácticas de escritura. Se produce un corrimiento del “escribo para aprobar” al “escribo para que un otro real me entienda”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

⁹ Borges, 1994.

¹⁰ Freinet, 1973. Freinet propone en Francia, en 1926 el uso de la imprenta en la escuela y produce con sus alumnos, el primer libro *Enfantines: historia de un niño en la montaña*.

Entonces, una tarea, acaso, primordial es la reflexión metatextual en detrimento de la producción por la producción misma. Si instalamos esta práctica a nivel general, seguramente tendremos el devastador problema del tiempo pisándonos los talones pero, no cabe duda de que el beneficio posterior equilibrará la pérdida. En el Taller hemos implementado esta práctica luego de un largo camino de ensayo y error: el recorrido hacia una producción socialmente significativa no es ni fácil ni corto. Instalar a la evaluación, a la revisión, como ejes de nuestra tarea productiva, a fin de lograr que ese texto que estamos escribiendo responda a una situación retórica determinada, consideramos, es la tarea a seguir.

BIBLIOGRAFÍA

Beker, Osvaldo; Vespa, Claudia (2004). "*La parentela non si tocca: el modelo de familia en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios*", ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Borges, Jorge Luis (1994). "El Golem" en *Obras completas*, Emecé, Buenos Aires.

Freinet, C. (1973). *El texto libre*, Editorial Laia, Barcelona.

Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. Celia Fernández Prieto. Taurus, Madrid.

Hayes, John y Flower, Linda (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing", CCC, 32, 365-387.

Klein, Irene; Bas, Alcira; Vernino, Teresita; Lotito, Liliana (1999). *Escribir: Apuntes para una práctica*, Eudeba, Buenos Aires.

Platón (1990). *Apología de Sócrates. Menón. Cratilo*. Alianza, Barcelona.

Speranza, Graciela (1995). *Primera persona*. Norma, Buenos Aires.