

4.2. DEL ACTO DE ESCRIBIR AL GESTO DE DE ESCRITURA

Camila Bejarano Petersen

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP) / Crítica de Arte. Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Resumen

¿Qué es escribir? ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos y estéticos de la escritura en las aulas? ¿Ha cambiado el modo de escribir vinculado a la convergencia digital y el acceso a diversas fuentes y autores con un solo click? En este lugar proponemos pensar el problema de la escritura académica en el campo de la enseñanza de arte, frente a esa práctica cada vez más habitual (y naturalizada) del *copy-paste* (copiar-pegar). Modalidad que nos pone frente al problema de la relación entre cita y plagio, entre apropiación-repetición, creación-deshonestidad. Entre dos grande posiciones: un juego de voces basado en la lógica del *palimpsesto* y el montaje; o, por el contrario, una operatoria de construcción textual que silencia al que -se supone- debiera hacer emerger su voz. En tal sentido, abordaremos la propuesta de Kenneth Goldsmith cuando nos habla de la escritura no creativa, la apropiación, como modalidades que detonarían las tradicionales figuras de autor, así como la idea de plagio.

Palabras clave

Creatividad; plagio; apropiación; arte; escritura académica

La actualidad se ofrece en movimiento, en transformaciones que dialogando con el pasado nos fuerzan a revisar los vínculos entre novedad y repetición, entre lo que conocíamos -o pensábamos- como correcto e incorrecto y que ahora se presenta desdibujado en sus límites y coordenadas. En ese escenario, las tradiciones en torno a la escritura se encuentran en tensión: *copy-paste*, plagio, obra original, derecho de cita, apropiación, mercado, *creative commons* son

nociones que afectan la práctica docente, de modo general, pero que en el ámbito universitario plantean alcances particulares.

En tal sentido, en este lugar proponemos pensar el problema de la escritura académica en el campo del arte frente a esa práctica cada vez más habitual (y naturalizada) del copy-paste (copiar-pegar). Es decir, la selección fragmentaria de textos, de fuentes y autores diversos (copiar), que son puestos a funcionar en un nuevo texto (pegar). Modalidad que nos pone frente al problema de la relación entre cita y plagio, entre apropiación y robo,

entre recreación y deshonestidad. Es decir, entre un juego de voces basado en la lógica del *palimpsesto* o, por el contrario, de una operatoria de construcción textual que silencia al que -se supone- debiera hacer emerger su voz junto con las voces que convoca.

Partimos de la diferencia entre el acto de escribir y el gesto de la escritura. Esta oposición, en torno a la cual tramaremos este texto, parte de la necesidad de facilitar la descripción de dos modalidades que entendemos generan diferentes efectos estéticos, éticos y pedagógicos, y que, en particular respecto de la posición de las periferias frente a la producción de conocimiento, nos parece de particular importancia. Porque, desde ya, que las opciones estéticas fundan posiciones políticas: modos de decirnos en y con el mundo. Claro, también están los grises, los espacios intermedios, los matices, que irán apareciendo en el desarrollo y -ojalá- en las lecturas que los lectores establezcan con el presente texto. Parte de esa zona de matices se espera construir en el diálogo con la obra de Kenneth Goldsmith (2011, 2015), quien a partir de la idea de la *escritura no-creativa* ofrece pliegues interesantes y polémicos para la discusión.

Apenas unos 10 años atrás, alrededor del 2005, la web 2.0 parecía la utopía de la voz tomada por los usuarios con el ideal del libre acceso a la cultura y la emergencia de la figura del *prosumidor*: síntesis entre producción y consumo. El mundo imaginado radicaba en la posibilidad de compartir, producir y acceder libremente a la cultura y sus textos. En ese horizonte la historia recuerda al primer video de you-tube *Me at the zoo* y al libro *Convergencia cultural*, de Henry Jenkins que ofrecía una descripción festiva y elogiosa. A partir de ciertas prácticas y dispositivos, Jenkins definía la existencia de una nueva perspectiva, en la cual las tradicionales asimetrías de los medios masivos de comunicación parecían detonar: “Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles.” (Jenkins, 2006, [2008]:13)

Hoy en el dominio de la web 3.0, un poco más escépticos, el estatuto de las transformaciones operadas por la convergencia, la interactividad, la prosumición, la instantaneidad, la desterritorialización, la condición abierta de los textos, se piensa con mayores precisiones y suspicacias. ¿Qué es la web 3.0?, respondamos con un ejemplo: si tras haber buscando modelos de cámaras de fotos en internet el cybernauta recibe en su celular, en su facebook y en su mail, publicidades de ese mismo producto, sabemos que no se trata del formidable azar (que como dios tendría misteriosas maneras de manifestarse), sino de la velocidad con la que los motores de búsqueda procesan datos de navegación, definen perfiles de usuarios y direccionan ofertas. Demos un segundo ejemplo: si te interesa promocionar un evento cultural Facebook, por una módica suma, te ofrece publicidad entre usuarios cuyo perfil cultural, social y político se enmarque en la propuesta que presentás. Es decir, que la plataforma Facebook procesa datos

de modo cualitativo. En tal sentido, una de las principales diferencias entre la web 2.0 a la 3.0, es el retorno del control sobre lo que se produce, circula y consume. Desde luego que es sólo un aspecto y que entender el cambio no significa anular el análisis con simplificaciones del tipo “al final nada cambió” ; por el contrario, se trata de pensar ¿qué cosas se han transformado?, ¿cómo se conectan con prácticas del pasado?, ¿cuáles son sus alcances en el presente? Implica pensar críticamente el movimiento dado a partir de la digitalización y la emergencia de las prácticas sociales vinculadas a la web, atendiendo a la dimensión discursiva de los dispositivos, en oposición a una mirada neutral o, incluso, ingenua sobre sus efectos tanto en la construcción de modelos de conocimiento y cultura, y en particular, respecto de la práctica pedagógica artística.

En la actualidad, por ejemplo, nuestros estudiantes, docentes, usuarios no académicos orientan su conocimiento sobre el mundo a través de Wikipedia. Esto es innegable y sus efectos notables: Wikipedia está modelando nuestra mirada. No es casual que aparezca entre los primeros resultados de una búsqueda: el posicionamiento en los buscadores está dado por un pago específico, y no es sólo el resultado de ser el más buscado en internet. Esto es importante de aclarar, porque uno de los *mitos* privilegiados por internet es la idea de un éxito resultado de méritos propios que conectarían con el público.

Ahora bien, algunos docentes rechazan de plano el uso de este espacios que se define como *enciclopedia abierta*; otros sólo cuando se toma como referencia sin citarlo; otros cuando Wikipedia es la única fuente empleada y no se ha realizado ningún relevamiento bibliográfico ampliatorio. Como docentes podemos asumir diferentes posiciones, pero entendemos que simplemente rechazarlo o prohibirlo, tratarla como una fuente maldita o vergonzante, no nos permite situar sus alcances, y nos deja vulnerables (ignorantes) acerca del rol que este espacio ocupa en la construcción de nuestra cultura actual, donde la variable global - local se conecta con el problema de la diversidad/homogenización, así como también, con la relación entre centros jerarquizados de producción simbólica, respecto de las periferias y los márgenes.

En este con-texto, hace tiempo que la práctica docente nos enfrenta, cada vez con mayor frecuencia, a trabajos de estudiantes en los que se advierte una modalidad de producción de textos basada en el principio del *copy-paste*, del *copiar-pegar*. La decisión de llamarla así (dos verbos delimitados por palabras breves y sólo separados por un guión), acentúa la perspectiva que habitualmente tenemos sobre la misma: un acto mecánico, en la frontera de la ilegalidad y la deshonestidad que caracteriza al plagio. Es decir, una acción despojada de las pautas que todo manual de escritura académica establecería como condiciones de partida para garantizar la calidad intelectual de un escrito. Gerárd Genette señala al plagio como “copia no delcarada pero literal” (1989: 10). Mirta Botta (2002) al tiempo que explica modos de cita, señala sus diferentes usos “Las citas pueden ser de dos tipos: por un lado, se cita un texto para someterlo a crítica o interpretación; y por otro, se cita un texto que apoya nuestra afirmación” (Botta, 2005: 65). En ambos casos la cita establece al menos dos dimensiones: el reenvío a un texto previo, el reconocimiento de una autoría y una posición frente al texto. La indicación textual de la cita funciona como condición determinante de la honestidad intelectual de un desarrollo, pero también una elección, una perspectiva. En tal sentido, citar en el ámbito de la academia, implica varias dimensiones, señalemos cuatro. 1) Honestidad, dada por el reenvío a quien ha dedicado esfuerzos, trabajo, pensando los problemas que ahora me ocupan; 2) generosidad, pues le ofrezco al lector las fuentes en las que se funda mi trabajo; 3) confrontación potencial,

al remitir al texto global del cual he tomado un fragmento establezco la posibilidad de que el lector acuda a la fuente completa, despliegue su propia lectura que puede, o no, ser coincidente con la mía; 4) un posicionamiento, al tomar la palabra de otro, seleccionar un fragmento que formaba parte de una totalidad y situarlo en un nuevo con-texto, le otorgo un sentido, una lectura. Anular la cita, entendida como este cruce intertextual, implica anular estas dimensiones. Incluso, esta práctica y la consideración que tenemos sobre ella ha generado escandalosas dimisiones de altos funcionarios, como el Ministro de Defensa Alemán, Karl Theodor zu Guttenberg acusado de plagiar su tesis de doctorado, o el caso de Annette Schavan, Ministra de Educación y Ciencia del mismo país, que debió renunciar en el 2013 luego de que la Universidad de Düsseldorf le retirara el título de Doctora bajo la misma acusación. La lista es mayor, y en Argentina está aún fresco el caso de Jorge Bucay que entre la autoayuda y el plagio impulsó varias apariciones en los medios y profundas ventas.

Muchos docentes han transitado la experiencia de estudiantes que ante un trabajo desaprobado por la abundancia de fragmentos tomados de textos previos sin indicación de la fuente original, con sinceras lágrimas en los ojos, afirman que no quisieron plagiar. Y desde luego este rasgo de la escritura forma parte de los *lametarios* docentes que desconcertados, horrorizados o indignados, intentamos explicar su sentido: ¿por qué ocurre?; y si se pudiera, algún antídoto: ¿que debería ofrecer el docente para lograr que el estudiante comprenda la tradicional diferencia entre cita y plagio? Lo cierto es que esta modalidad, cuya existencia no es novedosa, se ha incrementado y naturalizado en las dos últimas décadas a partir de la llamada democratización del acceso a internet y el uso de las PC. Como señala Goldsmith -a quien cuidadosamente citamos- «es la penetración y la saturación de la banda ancha lo que ha hecho que la cosecha de masas de lenguaje se volviera tan fácil y tentadora» (2011, [2015]: 27). Ahora bien, ante la práctica del copiar-pegar se manifiestan dos grandes posiciones: los que ven sucumbir el mundo de la autoría y la inteligencia propia; y por el contrario, los que festejan la indocilidad y el pastiche como formas de apropiación cultural. De algún modo, nuevamente, sobrevuela esta tensión descrita por Umberto Eco (1968, [1984]) entre los apocalípticos y los integrados. Y nuevamente para el analista aparece el desafío de la complejidad: entre los argumentos de los *apocalípticos* y los esgrimidos por los *integrados* se despliega un repertorio de matices, de gradaciones, que será necesario desmontar, y hacerlo en particular considerando sus alcances de cara a la escena pedagógica. Así, por una parte la asociación entre el copiar-pegar con el robo, la deshonestidad, la ausencia de producción intelectual relevante, la falta de originalidad e incluso, con el delito, no se opone lisa y llanamente al puro juego de los lenguajes, al festín del pastiche, a la creatividad del montaje, y a la práctica artística legitimada del *apropiacionismo*. Para evitar la opacidad del gesto dicotómico, conviene indagar en las intersecciones.

Goldsmith, que publica con su nombre, da un curso con su nombre y escribe en primera persona del singular, promueve una idea festiva -no condenatoria- de la práctica del copiar-pegar. Esa idea se expresa tanto para la literatura, como para la escritura académica y recurre a los antecedentes *situacionistas* del mundo del arte para evocar una imagen legitimada que apoya sus afirmaciones. Dicta un seminario en la universidad al que llama “Escritura no-creativa” del que nos dice: «Se penaliza a los estudiantes si presentan cualquier muestra de originalidad y creatividad. En cambio, se les premia por plagiar, robar identidades, reciclar ensayos, practicar *patchwriting*, samplear, saquear y robar» (2011, [2015]: 32). La propuesta se

presenta, inicialmente, como muy atractiva: en general la indocilidad, la suspensión de las jerarquías en pos de una escena aparentemente simétrica suele interesar -y hasta fascinar- a estudiantes (y a docentes con cierta mirada crítica sobre su tarea). Sin embargo, como recuerda Jaques Raciére «Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto, se llama embrutecimiento; el segundo, emancipación» (1987: [2007]: 11).

La propuesta de Goldsmith parece navegar entre ambas opciones: invita a tomar los textos existentes no por lo que dicen, sino por las condiciones materiales de su existencia; tomarlos con desobediencia mixturando medios y arte, alta y baja cultura, pero al mismo tiempo la ponderación de un procedimiento como dotado de calidad artística se conecta con la idea de autor y calidad autoral. Es decir: que manifiesta la defunción de la autoría, pero la hace entrar por la ventana a la luz de las ideas de calidad artística. «En la escritura no-creativa se crean nuevos sentidos al modificar el propósito de los textos ya existentes. Y

para poder trabajar con textos de esta manera, las palabras primero deben volverse opacas y materiales» (2011, [2015]: 69). Pero, por otra parte, al referir a la condición artística de una apropiación afirma que “El éxito se encuentra en saber qué incluir y qué excluir. (...) Conuerdo con aquello de que en el momento en que hacemos por la borda el juicio la calidad estamos en problemas. La democracia está muy bien para YouTube pero cuando se trata del mundo del arte es un desastre. A pesar que todas las palabras fueron creadas en pie de igualdad -y por lo tanto pueden ser tratadas como iguales- la forma de ensamblarlas no lo es.” (2011, [2015]: 35). Es decir, que en Goldsmith, si bien de modo explícito festeja la idea de la muerte del autor, funciona una suerte de desplazamiento del valor de la obra por sus cualidades estéticas a sus cualidades artísticas asociadas al gesto del artista. Esta operatoria, el modo de concebir el valor de una obra no por su cualidades perceptuales sino por las ideas o conceptos que se desprenden del hecho de ofrecer determinando texto como obra de arte (por ejemplo presentar la transcripción de una nota periodística como obra) plantea un desplazamiento que podemos considerar en términos del estatuto conceptual. El cual, como señala Gérard Genette (1989), se configura por el juego articulado de tres instancias: el objeto, el gesto y el papel del artista o institución. Todas son necesarias para comprender el funcionamiento de la obra conceptual. Ello implica que si bien el valor de la obra ya no recae en su dimensión perceptual, pues se desplaza al gesto (primera reducción), la figura del artista configura, en parte, la importancia artística de impulsar ese concepto. Ofrecer una nota periodística como obra, no implica que el cambio de serie textual haga emerger en el recorte valores poéticos antes ocultos. En la obra conceptual cambia el estatuto de lo artístico. En ese sentido, cuando Goldsmith refiere a la muerte de la figura de autor y creatividad en las artes visuales y señala los *Ready-made* de Duchamp, habría que advertir que el gesto de Duchamp opera en el doble movimiento: de discusión sobre la figura de genio-creador y de su proyección: en ese mismo movimiento la figura del artista deviene profundamente significativa. Daniela Koldobsky advierte sobre esta dualidad en relación al arte de los 60' (Koldobsky, 2003).

Esta tensión atraviesa la perspectiva de Goldsmith que, incluso, ironiza sobre el hecho de que siendo él un defensor de la apropiación se presente de modo autoral, se configure como una figura de artista individualizable, reconocible. Sin embargo, no desarrolla los alcances teóricos

de esta contradicción. Lo cortés no quita lo valiente, el reconocimiento de la contradicción no la resuelve. Desde ya, su preocupación no recae en resolverla: más bien se manifiesta una apuesta a posicionarse en esa dinámica. Eso está muy bien para Goldsmith, pero en nuestro caso el problema de cómo pensar la relación entre cita y plagio en textos artísticos de corte académico sigue siendo un problema. Incluso desde la propuesta del autor la pregunta insiste: ¿qué dotaría de calidad académica a un texto escrito tomando pasajes íntegros de wikipedia y de otras fuentes que, no sólo no se citan, tampoco se problematizan? Para nosotros también se plantearía un problema de tipo autoral: cuando esto ocurre, las voces de nuestros estudiantes desaparecen, se eclipsan.

En *¿Por qué la apropiación?*, Goldsmith establece un interrogante en torno a la figura del autor: «¿No es todo material cultural algo compartido, algo donde las obras nuevas se construyen sobre las obras preexistentes, sin importar si esto se reconoce o no? ¿Acaso los escritores no se han apropiado del trabajo previo desde siempre? ¿Y qué sucede con esas herramientas ya tan incorporadas del collage y del pastiche? ¿No se ha hecho ya todo? ¿Y si es así, es necesario volver a hacerlo? ¿Cuál es la diferencia entre apropiación y collage?» (2011, [2015]: 164). En el párrafo citado se plantean diferentes interrogantes, con diferentes alcances. En principio, la diferencia entre apropiación y collage parece interesante, en términos de procedimientos estéticos. Sin embargo, a partir del desarrollo que hace

parecen quedar en el mismo nivel: sería modos de tomar fragmentos o textos completos pertenecientes a otros autores o fuentes. Los matices aparecen en relación a lo que podríamos denominar como lógicas de la apropiación y grados de extrañamiento generados sobre esos materiales. Así establece dos modalidades: una, la obra es el resultado de fragmentos de textos que provienen de diferentes lugares y autores, pero que plantean un efecto de unidad y coherencia (caso de *Cantos* de Ezra Pound); otra, la obra detona los vínculos entre esas textualidades, esas presencias fragmentarias no apuntan a la unidad, sino a su disolución (caso de *El libro de los pasajes* de Walter Benjamin) (2011, [2015]: 163-182). En el primer caso se trataría de un efecto de sentido *absorbente* (la obra invita a comprenderla en su organicidad), en el segundo *reflectante* (la obra rechaza la idea de unidad, genera cierta condición de confusión). Ahora bien, en esos dos casos, se explicita el origen de los materiales. Es decir, que no se plantearía el problema del plagio: ya sea porque el propio texto lo marca (uso de comillas) o lo establece a partir de otro (un texto que explica ese origen –metatexto. o texto que acompaña al principal y establece un entorno variable –paratexto-).

Goldsmith da un ejemplo de su *propia creación*, consistente en la apropiación de una nota periodística a partir de la transcripción del texto (una página) a un documento digital. Lo interesante es que se ocupa muy bien de señalar que no se trata de un mero ejercicio mecánico. Nos dice que ha estado plagado de decisiones autorales: elección de la letra, qué hacer con las imágenes, etc. y que las mismas permiten una suerte de distanciamiento y reflexión, o bien, permiten advertir cualidades formales del texto apropiado que antes no eran evidentes. En el primer caso, la acción se conecta con los postulados estéticos del *extrañamiento*, principio impulsado por los formalistas; en el segundo, a la lógica estética del reposicionamiento textual. En ambos casos, es un tipo particular de contacto, de gesto, de apropiación, el que sería objeto de una ponderación artística. La neutralidad en el mundo del arte, como señala Gombrich, suele ser más aparente que real (2000) y podríamos decir que Goldsmith, al admitir la importancia de la calidad introduce la imposibilidad de la neutralidad.

Pero al tiempo que nos habla de la defunción de la autoría, los ejemplos que ofrece para impulsar esta idea, remiten al mundo del arte, a figuras reconocidas: a artistas. Y cuando los ejemplos remiten a casos de sus estudiantes, se trata de casos que Goldsmith -como profesor-, determina como creativamente no creativos; es decir: Goldsmith como regulador de dicha instancia de ponderación autoral.

La dificultad para definir la época actual, con un nombre (concepto) que especifique, delimite, clarifique e interprete la particularidad de nuestra condición, se conecta -posiblemente- con la batalla cultural ganada por lo post-moderno. Es decir, por aquel gesto consistente en discutir la concepción moderna del tiempo y su organización lineal de períodos históricos basados en una lógica de rupturas y evoluciones. La lógica postmoderna, al poner en crisis la idea de un centro, resituar lo normal frente a lo diverso, al ofrecer un modelo de construcción histórica basado en las confluencias y las transformaciones, cuestiona un orden fundamentalmente basado en las discontinuidades y las diferencias. De modo tal que al intentar pensar nuestro momento actual según esta necesidad de ubicar *lo nuevo* emergen constantemente los puntos de pasaje y contacto con lo viejo, con lo pasado. Así, por una parte convive en nosotros la necesidad de situar lo diferente, la ruptura -ese pulso moderno de la historia-, y por otro, la necesidad de reconocer la complejidad, las zonas de continuidad con lo pasado -ese impulso posmoderno-. Pero, se podrá objetar: ¿no sería necesario diferenciar en la modernidad aquella fundación basada en la secularización y la configuración de las disciplinas y campos, incluido al arte (las Bellas Artes), de la modernidad que también fecunda

posiciones que revelan los puntos de contacto entre épocas, discuten la idea de centro y normalidad, y permiten considerar lo artístico como una noción socialmente construida e inestable -idea ligada a lo que Anthony Giddens (1991) define como efectos de la modernidad y la noción de modernidad tardía.

Ahora bien, ¿cómo se conecta esta pregunta sobre la época actual y la cuestión de la escritura, cuyo desarrollo fue prometido al comienzo de este trabajo? Desde la perspectiva semiótica que organiza la mirada que aquí se ofrece, podríamos decir que una época es el entretrejo de múltiples textos que delimitan cierta condición de lo posible, de lo humano, de lo habitable en un tiempo y espacio. Desde el campo del arte, por ejemplo, se refiere a una época por su estilo aludiendo a un tono dominante, a una atmósfera que nos atraviesa, a un *modo de hacer* que lo distingue. De cara al campo conocimiento, una época exige un nombre, un concepto. Es decir: la acción metatextual que ordena, delimita, explica los rasgos textuales (prácticas sociales, dimensiones semióticas) que caracterizan un momento particular de la historia. Periodizar, es decir, establecer criterios para definir épocas, implica un gesto inicialmente moderno: distinguir según criterios de sucesión temporal basados en la necesidad de la detección de diferencias significativas. Y ese gesto es de escritura: implica *nombrarse*. Plantear que un estudiante debe no ser creativo como meta del trabajo académico, resulta tan... riesgoso como afirmar que debe ser creativo (a secas). Creativo o no creativo deberían resultar de un trabajo que expone los criterios a partir de los cuales se plantea la tarea. El principio de sacrificio del que habla Gombrich: si no es posible pensar al arte por fuera de ciertos criterios, de ciertas exigencias que modelan nuestras clasificaciones y maneras de abordar las obras, se trata de establecer qué es lo que consideramos el valor prioritario (aún reconociendo que puede ser contingente) (2000: 97). La emancipación de la que habla Rancière, si fuera posible, radicaría en la honestidad de ofrecer esos criterios en la definición de las pautas de trabajo en el aula. En nuestro caso, de la

manera en que pensamos la escritura como proceso de apropiación y producción de conocimiento.

Podemos coincidir en el hecho de que «todo texto parte de otro texto» al punto que, como recuerda Genette al recuperar la noción de *palimpsesto*, ningún autor podría autoproclamarse como absolutamente original. El palimpsesto es un texto antiguo, que ha sido borrado y sobre éste se ha escrito un nuevo texto. Sin embargo, las huellas del texto anterior permanecen: y un texto se escribe sobre el otro. Justamente, atendiendo a esa dimensión, uno de nuestros objetivos en el campo de la enseñanza del arte es discutir la idea de la creación como inspiración, o la de creación, como resultado de la plena originalidad. Por el contrario, saber que la tradición nos atraviesa, que el mundo no ha nacido con nuestro ombligo, permite pensar la producción artística como resultado de un cierto juego de rescritura. Tomando una noción cara a la estética audiovisual podemos vincular esta concepción de la escritura con la de montaje según su desarrollo por parte de la concepción constructivista de Eisenstein (Bejarano Petersen, C. 2015). Desde esta perspectiva, montar un film, montar un texto, implica a la selección fragmentos (de cine o de palabra) y otorgarles un sentido que resulta de su relación con la obra final (el film o el texto escrito) y de su relación con otros textos.

Cuando como docentes nos vemos, en cierto modo, forzados a pasar de la lectura y análisis de la mirada de un estudiante sobre un determinado problema, a establecer una suerte de micro reconstrucción de los textos tomados sin citar (plagiados con menor o mayor ingenuidad), lo que se pone en juego no es un horror moralizante o ingenuo sobre la propiedad intelectual. Es la sospecha, o convicción, de que en ese movimiento las voces de

los otros han resultado favorecidas, sostenidas como legítimas, por sobre la voz y mirada del estudiante. Es una acción, un acto, que diluye a nuestro sujeto de conocimiento: al estudiante y sus saberes. Si partimos de la idea de que todo texto es una entidad *incompleta*: “Tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. (...) En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto” (Eco, U., 1979, [1999]: 73), la escritura debería ser, antes y después, la construcción de una mirada que ha partido de un trabajo previo: la elaboración de una(s) lectura(s). Por eso, cuando un docente propone al estudiante el desarrollo de un trabajo de escritura, la propuesta consiste posibilitar un proceso de apropiación de saberes. *Sin repetir y sin copiar* se conecta con la idea de seleccionar y reelaborar, repetir sería reescribir, y copiar sería resituar. Ese sería el gesto de escritura.

Guiado por consignas y lógicas determinadas (como algunas que propone Goldsmith), copiar y pegar puede ser un atractivo juego de extrañamiento del lenguaje - y por esa dinámica tornar en afirmación de una mirada sobre el mundo-; o puede ser la ingenua asunción de que la palabra del otro resuelve el problema, el trabajo, de formular mi perspectiva, de interrogarme sobre los supuestos que me atraviesan, de ofrecer una lectura. Así, el estudiante puede *decir sin decir(se)*: “lo tomé de wikipedia, y si está ahí debe ser cierto”. Por eso, cada tanto afirman (sin afirmar) que Cortázar, como dice wikipedia, participa del realismo mágico latinoamericano (!). Al indagar, al comparar, el docente permite que aparezca el desconcierto. Y es cuando el estudiante se pregunta: pero... ¿puedo discutir al autor que cito?

El sentido no se encuentra, afirma Bordwell, se construye (1995). Asociado a la lectura, construirla sería el objetivo de una pedagogía de la emancipación textual. Escribir es ofrecer

lecturas de textos, mundos, previos. Porque el gesto de la escritura puede ser lúdico, interrogativo, desobediente, lo que no puede es modelarse ingenuo. Ingenuo etimológicamente significa: nacer libre, no haber sido nunca esclavo. Desde ya todos somos en cierto modo esclavos del lenguaje y nuestra libertad no es la de pura autonomía, sino aquella fundada en nuestra capacidad de ofrecer tramas, hendiduras, tejidos de sentido a partir de los materiales existentes. Por eso, más allá de lo atractivo de la afirmación de ser creativo a partir de lo no creativo, parece necesario discutir los modos en que se concibe es movimiento. Entendido aquí como el paso del acto mecánico al gesto emancipador, apuntamos a problematizar, detonar, si se quiere incomodar ese lugar en el que hoy el copy-paste sólo supone la ilusoria transparencia del lenguaje, en tanto que, lo que se vuelve transparente sería al sujeto y su mirada.

Bibliografía

Bejarano Petersen, Camila (2015), *De los realismos cinematográficos. Diégesis, ontología y construcción*. Sedici: <http://hdl.handle.net/10915/44074>

Bordwell, David, *El significado del filme*, Barcelona, Paidós, 1995.

Botta, Mirta (2002), *Tesis, monografías e - informes*, Buenos Aires, Biblos, 2^{ed} 2007.

Eco, Umberto (1968), *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, [ed. cast. 1984]

ECO, Umberto (1979, [1999], "El lector modelo "enLector en fábula. La cooperación interpretativa en el texto literario, Barcelona, Lumen [4^{ta} ed cast., Ricardo Pochtar]

Genette, Gérard (1989) *Palimpsestos*. Madrid, Ed. Taurus. [1^{ra} ed cast.]

Genette, Gérard (1997) *La obra del arte*, Barcelona, Lumen

Gombrich, E.H. (2000), *Norma y forma. Estudios sobre el arte del renacimiento, 1*, Debate, Madrid, [1^{ra} ed cast.]

Goldsmith, Kenneth (2011), *Escritura no creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*, Caja negra, CABA, [1er Ed. Cast. 2015]

Jenkins, Henry (),

Koldobsky, Daniela (2003), «La figura de artista cuando se anuncia su muerte». Inédito.

Ranciére, Jacques (1987), *El maestro ignorante*, Bs As, Libros del Zorsal, [ed. cast. 2007]

Fuentes digitales

<http://larepublica.pe/mundo/736830-los-cuatro-casos-de-plagio-mas-escandalosos-de-la-politica-mundial> -fecha de revisión mayo de 2017.

<http://www.malba.org.ar/kenneth-goldsmith-dixit/> -fecha de revisión junio de 2017.