

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/318206018>

La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas

Article in *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social* · July 2017

DOI: 10.5565/rev/athenea.1986

CITATIONS

3

READS

567

1 author:



Javier Bassi

University of Mendoza

22 PUBLICATIONS 65 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Tensiones identitarias en ayudantes de cátedra noveles [View project](#)



Traducciones/Traiciones [View project](#)

LA ESCRITURA ACADÉMICA: 14 RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

ACADEMIC WRITING: 14 USEFUL TIPS

Javier Ernesto Bassi Follari

Universidad Andrés Bello; javier.e.bassi@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 12-09-2016

Aceptado: 11-02-2017

Palabras clave

Escritura académica
Escritura científica
Texto académico
Artículo científico

Resumen

En este trabajo doy 14 recomendaciones prácticas para mejorar la escritura académica. Sostengo que las dificultades para escribir académicamente se deben, en primer lugar, a una formación deficiente y, en segundo, al intento de asumir una pose que vincula escritura académica con grandilocuencia y oscuridad. En la medida en que las dificultades están socialmente determinadas son plausibles de ser formalizadas, abordadas y superadas. A nivel epistemológico, asumo una posición anti-representacionista radical y, por tanto, no hago ninguna distinción entre mundo y lenguaje. Desde este punto de vista, la escritura académica asume una posición muy relevante. Mi propuesta es escribir de manera simple y no pretende ser superior en ningún sentido a las otras voluntades estéticas que la escritura académica expresa. Divido dicha propuesta general en 14 recomendaciones prácticas que, a su vez, se componen de una explicación general de la dificultad, algunos ejemplos y una serie de indicaciones concretas.

Abstract

Keywords

Academic writing
Scientific writing
Academic text
Paper

On this I paper I provide 14 tips to improve academic writing. I argue that problems to write academically stem firstly from a weak training and secondly from an attempt by authors to sustain a pose that ties academic writing to grandiloquence and obscurity. Given that those problems are socially determined, they are open to be formalized, tackled and overcome. I take an epistemologically antirealist standpoint, therefore academic writing takes a central role. My proposal is to write simply and it does not intend to be superior in any way to those other aesthetical stances that academic writing embodies. Every tip consists of a wide treatment of the problem at hand, some examples and a series of practical guidelines.

Bassi Follari, Javier Ernesto (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1986>

Introducción

Escucho voces. Hace algunos días, la locutora de una radio: «Camila Moreno estará presentando lo que es su último disco». La voz me dicta: «Camila Moreno presentará su último disco». También me pasa con las vallas publicitarias que están al borde de las autopistas: «Somos del débil el protector», leo en una. Es el eslogan de Carabineros de Chile, la policía del país. La voz me dice que habría sido mejor evitar el hipérbaton: «Somos el protector del débil». Paso la valla y, ya puesto, pediría que se reconozca a las mujeres, pero quizás sea demasiado.

De forma similar, la voz corrige los avisos que pueblan las universidades: «Estimado Alumno: Te informamos que la frecuencia de aseo en los baños es cada 15 minutos. Ayúdanos a mantenerlos limpios!». Esta vez, la voz hace una lista:

1. *Alumno* no lleva mayúscula: es un sustantivo común (por lo demás, ¿no hay alumnas en esta universidad?);
2. la frecuencia es una fracción (veces por medida de tiempo): lo correcto sería decir que es *de* 15 minutos y
3. falta signo de admiración de apertura (¡).

O este otro aviso: «Estimad@s, se solicita mantener y cuidar la higiene de los baños ya que, como es sabido, son de uso mixto». La voz me hace notar que la referencia al «uso mixto» indica que lo suyo en este caso no era un aviso sino una conversación entre los hombres y las mujeres que usan el baño en cuestión. «Pero —continúa— si un cartel había de existir, podría haberse limitado a lo importante: “Por favor, cuida la higiene de los baños”». Como fuere, coincido con la voz en que habría sido bueno evitar el reproche (además de dos verbos redundantes como *mantener* y *cuidar*).

El vicio no es sorprender. Así me gana la vida: leo, me enojo, selecciono texto, hago clic derecho, inserto comentario y escribo algo del tipo «Yo pondría esto en cursiva», «La oración no tiene verbo», «Esta cita no avala lo que dices: usa una más pertinente» o «Copiado y pegado». Sería poco realista pedirme que el hábito no se difunda al resto de mi vida. Deformación profesional, claro, y de un tipo particularmente difícil de llevar: ¡el lenguaje está en todas partes! A veces querría dejar de oír la voz porque, si la escritura en las redes sociales es indicador de algo, mi batalla está perdida hace tiempo y va en camino de ser masacre.

Como fuere, el ejercicio constante de lectura, comentario y evaluación de textos académicos me ha hecho particularmente sensible a la forma en que hablamos y escribimos y, con el tiempo, me ha impelido a tomar partido al respecto. En efecto, no sólo se trata de escuchar la voz de un superyó lingüístico sino también, como se verá, de reflexionar acerca del lenguaje, su relación con el mundo y sus efectos políticos y, sobre todo, de asumir una posición consciente y declarada acerca de cómo escribimos y por qué lo hacemos así.

Paralelamente, mediante este ejercicio he detectado dificultades de escritura habituales en estudiantes y, en mi rol de par revisor para revistas científicas, en académicos/as. Suelo comentar las dificultades en el texto (enojo, selección de texto, clic derecho, etc.) o en clase y sugerir formas de abordarlas. Mi posición respecto de esa retroalimentación es la siguiente: no basta con escribir cosas del tipo «Corregir» o «Revisar escritura». Tampoco, evidentemente, con estampar signos de pregunta o tachar texto sin más. *Hay que señalar el extracto preciso en que se halla el problema y explicar en qué consiste y cómo abordarlo.* Y hacer esto para *cada dificultad en cada texto* escrito por

cada estudiante o académico/a: las habilidades de escritura no se transfieren, se adquieren con la práctica. La retroalimentación genérica no aporta nada, a no ser cierto placer derivado de trazar garabatos en rojo o, más comúnmente, el pequeño éxtasis de dejar claro, como espeta Humpty Dumpty a Alicia, «quién es el amo» (Carroll, 1871/2012, p. 68, la traducción es mía) y situarse del lado soleado del ejercicio micropolítico.

En efecto, retroalimentar de un modo que produzca no sólo éxtasis micropolítico sino también cambios *implica un esfuerzo enorme*, aun más, si cabe, para académicos/as crónicamente faltos/as de tiempo como lo estamos quienes vivimos la época de la universidad «con condiciones» (Ripalda, 2013, p. 171). Una microrretroalimentación tal es el trabajo más demandante de todos cuantos realizo, además del menos reconocido y el peor pago. Tal es así que la mayoría de académicos/as que conozco no suele realizarlo: porque no tienen tiempo, porque lo tienen pero prefieren destinarlo a cosas «más importantes» (¡publicar!), porque no reconocen ningún valor en ese trabajo, porque no consideran que deban hacerlo, etc.

Según lo expuesto, la única forma de abordar seriamente las dificultades que trato aquí es asignando a la escritura *el mismo estatus que a cualquier otro aprendizaje esperado*. Volveré a esto luego. Aquí baste decir que cualquier otra estrategia es como sembrar mala hierba con la esperanza de que crezcan naranjos. En un contexto menos campestre como el académico: es poco realista esperar que estudiantes y académicos/as escribamos bien *si no hemos sido formados/as para ello*. Así y en la medida en que tales dificultades están socialmente determinadas (como veremos, más que nada por la falta de formación específica), *no son tantas como podría parecer a simple vista*. De hecho, son recurrentes dado que la no formación, como la formación, no tiene una gama infinita y aleatoria de consecuencias. Por ello, las dificultades de escritura pueden ser objeto de una formalización del tipo que propongo aquí y, claro, *pueden superarse*.

Por lo dicho e inspirado tanto por el egoísmo como por el altruismo que me habitan, abordo en este trabajo una serie de dificultades, en mi experiencia, comunes en la escritura académica y formulo 14 recomendaciones para abordarlas. Antes de eso y en términos menos prácticos, presento mi posición respecto de la relación entre lenguaje y mundo, del estatus de la escritura en la formación universitaria y de las razones para las dificultades mencionadas, para hacer luego una propuesta general que, a mi juicio, soluciona la mayoría de dificultades que conozco: *la escritura simple*. Pasemos, entonces, a la parte teórica de este trabajo.

Una teoría para las palabras

La relación entre las palabras y las cosas —o sus formulaciones alternativas: mente/mundo, ideas/mundo, conocimiento/realidad, etc.— es el problema epistemológico esencial. Tanto así que ha ocupado, desde la Grecia antigua hasta hoy, un lugar central en la reflexión filosófica occidental inicialmente y en todo el espectro de las ciencias humanas y sociales luego. Por ello, no pretendo zanjar el debate (aunque debería agregar que no podría aunque quisiera). Tampoco pretendo aportar algo original. Me limitaré a dejar sentada mi posición al respecto que, según creo, es lo único que se puede hacer dado que no existe un punto externo (neutral) a las posiciones epistemológicas desde el que se las pueda comparar.

Al respecto, dice David Bloor (1976/2003, p. 44).

Es poco probable que puedan aducirse «a priori» razones decisivas e independientes que prueben la verdad o falsedad de tales alternativas «metafísicas». En caso de que se propongan objeciones y argumentos contra una de las dos teorías se verá que dependen de —y que presuponen— la otra, de modo que se cae en un círculo vicioso. Todo lo que se puede hacer es verificar la consistencia interna de las diferentes teorías.

Suscribo una posición antirrepresentacionista radical derivada de «el segundo» Ludwig Wittgenstein (1952/1999; 1969/2000; 1977/2013) y del neopragmatismo de Richard Rorty (1972; 1979/2001), cercana al socioconstruccionismo (aunque refractaria a la epistemología extractiva de figuras como Kenneth Gergen) y deudora del *Programa fuerte de sociología de la ciencia* propuesto por Barry Barnes (1974; 1985/1987) y David Bloor (1976/2003) y desarrollado por Steve Woolgar (1988/1991) y, muy particularmente, por Bruno Latour (1987/1992; 1999/2001; Latour y Woolgar, 1979/1986).

Resumiendo (mucho): creo que el mundo humanamente cognoscible y fácticamente conocido no puede ser otra cosa que un mundo en y por el lenguaje. Abjuro de versiones no radicales del antirrepresentacionismo, tales como las diversas encarnaciones del constructivismo (cognitivo, piagetiano, inspirado en Humberto Maturana o Francisco Varela, fenomenológico, posrracionalista, guestáltico, sistémico, etc.), el realismo crítico de Roy Bhaskar (1975/2008) o el pseudopostantirrepresentacionismo de la *Actor-Network Theory*.

A mi juicio, el asunto es binario: *o se sostiene que la realidad es construida o que no lo es*. No se puede ser *un poco* antirrepresentacionista. Sostener que la realidad es, en alguna medida y por alguna razón, construida y, acto seguido, afirmar que tiene cualidades inmanentes es una contradicción de términos. El *dictum* de esa extraña posición

suele tomar esta forma: «Cada quien concibe la realidad de un modo diferente, *pero la realidad es como es*». O esta otra: «La realidad es construida, *pero no de modo infinito*: no se puede construir cualquier cosa porque la realidad no lo toleraría (por ejemplo, no podemos construir que el fuego no quema porque la realidad nos daría una lección)». O, aun: «Las mesas, las diferencias materiales que definiera Karl Marx y el Holocausto existen: ¿o acaso se pretende negarlo?». (Para una discusión acerca de la relación entre muebles, tragedias y lenguaje, ver *Death and Furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism* de Derek Edwards, Malcolm Ashmore y Jonathan Potter [1995]).

Mi pregunta, en casos como éstos, es la siguiente: ¿cómo habríamos de establecer las cualidades de la realidad sin acudir a alguna capacidad o actividad humanas? ¿Quién sería el/la que podría decirnos cómo es la realidad al margen de las diversas construcciones? Así las cosas, estas formas tibias de antirrepresentacionismo nos obligan a decidir quién de nosotros/as es Dios.

No existen, en consecuencia, el mundo y nuestro conocimiento (en la forma de ideas, palabras, teorías, representaciones mentales, etc.): nuestro conocimiento *es* el mundo en la medida en que no hay un punto de vista externo al lenguaje que nos permita juzgar la adecuación del conocimiento a un mundo independiente de nosotros/as (Ibáñez, 2005). Un juicio de ese tipo implicaría comparar un mundo prelingüístico (es decir, en sí, prehumano) con el conocimiento que tenemos de él. *Una tarea imposible*. Como mucho, podemos comparar *entre versiones* del mundo en términos de su valor heurístico, capacidad de predicción, potencialidad práctica, afinidad estética, aceptación en una comunidad dada, acuerdo a ciertos principios de producción de conocimiento, legitimación por alguna autoridad reconocida, etc. Incluso en términos de criterios tan «poco científicos» como la belleza (Fernández Christlieb, 2013) o la novedad (Feyerabend, 1975/1981). Cualquier criterio es bueno, *menos el de ajuste del conocimiento a un mundo «tal cual es»*.

El conocimiento, dado que lleva la marca de los seres que lo producen (en la forma de cualidades en tanto sujetos cognoscentes o de actividades de conocimiento), *adquiere un carácter constructivo* ya que dichas cualidades o actividades *constituyen aquello a lo que aparentemente se refieren*. En otras palabras, el conocimiento es inseparable de tales cualidades y actividades: éstas están inscritas en aquél. Adicionalmente y en línea con el credo socioconstruccionista, pongo el énfasis en que el conocimiento humano es el resultado de prácticas sociales (como la científica) que no *descubren* ni *develan* nada que estuviera ahí antes de ser *descubierto* o *develado* (las palabras —de inspiración positivista— son muy reveladoras en este punto). Más bien, dichas prácticas *construyen* versiones del mundo que compiten políticamente (es decir, no amablemente).

te) con otras. Desde un punto de vista foucaulteano, la razón para la salida airosa de tal competencia —es decir, para que algo sea tenido por verdadero— no debe buscarse en alguna cualidad de tal o cual versión sino en los procesos sociales contingentes que determinan cómo se acredita la verdad de una afirmación o teoría (Foucault, 1970/1999; James, 1907/2016).

Cierro este apretado resumen de mi posición diciendo que el elemento más destacado en dicha competencia es el poder —entendido, desde Foucault, como una capacidad de hacer ser y hacer que se distribuye por todo el cuerpo social configurando sus relaciones y no, respectivamente, como un atributo o como un fenómeno limitado al poder formal— y no, insisto, una supuesta correspondencia con el mundo de tal o cual versión. Para decirlo con toda claridad: que algo sea considerado verdadero por una comunidad no significa que sea más fiel a la realidad que las versiones caídas en desgracia, sino que sus proponentes y defensores/as lograron para ella ese estatus. La siguiente cita de Carlos Pérez Soto ilustra bien el punto: (1998/2008, p. 177): «Los científicos no pueden dar razones de su poder. Lo que tienen en rigor es poder, y en virtud de que tienen poder, dicen que tienen razón». En este sentido y como he destacado en otra parte, la verdad es algo que «acontece» a una idea y no «una propiedad inherente a ella» (James 1907/2016, p. 55).

La escritura académica y el mundo (académicamente producido)

¿Dónde nos deja este relativismo panlingüístico (amenaza insigne de la racionalidad científica donde las haya)? Aquí: no existen los hechos y las teorías acerca de ellos, no existe la realidad y la «figura» de él (Wittgenstein, 1922/2010, p. 53) y, de forma más relevante, no existe el mundo y los textos que lo representan. Las teorías *son* los hechos, la realidad *es* su figura y el mundo *está*, al menos en parte, en los textos. Más precisamente: el mundo producido por la práctica académica (que es *sólo uno* de los mundos posibles) existe, si se descartan otras formas del lenguaje, en y por los textos académicos.

Mi posición, como espero haber dejado claro, pone en un lugar destacadísimo al lenguaje y, muy particularmente, a su versión más común en el mundo académico: los textos. Ésta es la razón última de mi llamado al cuidado del lenguaje en la academia y de este artículo mismo: en línea con lo anterior, no hay otro mundo (académico) que el que construimos a través de la práctica que queda fijada en dichos textos. De este modo, la escritura cobra la mayor importancia: *cualquier cambio en ella es un cambio isomorfo en el mundo que estamos produciendo*.

Por consiguiente, la escritura *es un acto político*. Si se concede que las prácticas (particularmente las cognoscitivas) construyen mundos, el acto de escribir *es inherentemente político* (Ibáñez, 1993). Por ello, si bien todos los textos son equivalentes en términos de verdad como correspondencia (*ninguno* representa la realidad «tal cual es»), no podemos decir lo mismo de sus efectos: cada texto servirá a unos fines al tiempo que dificultará otros y será funcional a los intereses de ciertos actores sociales al tiempo que dañará los de otros (Weber, 1919/2003). Otro argumento más, quizás el más importante, para cuidar la forma en que escribimos: ¿qué forma del mundo queremos promover?

Volviendo a mi arenga por la radicalidad antirrepresentacionista: sé que fracasaré en muchos casos. Se trata de un problema altamente controvertido, en debate constante y, agregaría, irresoluble. Como mínimo, espero que el/la lector/a acepte la relevancia *de los textos* para la academia, con independencia de la relación entre ellos y el mundo que suscriba. Como bien destaca Gregorio Klimovsky (1994/2005, p. 23, cursivas en el original): «[El pensamiento] sólo se transforma en propiedad social si se lo comunica a través del lenguaje. Sin textos, artículos, *papers* o clases la ciencia no sería posible». Puede considerarse que los textos representan al mundo «tal cual» y, aun así, los textos mantendrían la posición que describe Klimovsky. Al respecto, baste hacer el ejercicio de pensar qué quedaría de la práctica académica y del mundo que produce sin el lenguaje o, más específicamente, sin los textos. Así, aun asumiendo la posición positivista según la cual la tarea de la ciencia es poner el lenguaje en correspondencia con el mundo, queda intacta la relevancia de aquél y, en lo que aquí importa, de la escritura.

La desgraciada vida de la escritura académica

Considerando lo dicho, resulta muy extraña la suerte que corre la escritura académica en las universidades: *ni se enseña ni se aprende*. No suele haber cursos formales de escritura en las facultades de ciencias «blandas» y, menos aun, en las de ciencias «duras». Típicamente, las (in)habilidades de escritura surgen como epifenómeno de otros aprendizajes, aparentemente más edificantes: se aprende a escribir, a través de una práctica no formalizada, en el curso de aprender «verdaderos contenidos».

Las dificultades a las que me he referido, entonces, apenas podrían considerarse una sorpresa: *son el resultado esperable de una praxis*. A pesar de esto, la frase «No saben escribir», refiriéndose a los/as estudiantes, es casi un cliché de las conversaciones entre académicos/as. Mi pregunta a este respecto sería: «¿Y cómo habrían de saber?». Supongamos que una o dos personas de cada diez tienen dificultades de escritura. En ese caso podremos desembarazarnos fácilmente de la responsabilidad atribuyendo el

estado de cosas a la desidia, la falta de celo, la ausencia de cierta «competencia», una vida disoluta, una curiosa enfermedad de la época. En fin, algún atributo *interno*. Pero no es el caso: la gran mayoría de estudiantes y buena parte de los/as académicos/as tiene dificultades de escritura. No podremos, entonces, culpar a las personas. No nos quedará más remedio *que pensar en elementos estructurales* (externos) que las expliquen (Wright Mills, 1959/2003). Sobre todo, los/as académicos/as ya no dispondremos de margen para mirar a otro lado, sino que tendremos que preguntarnos qué rol cumplimos en dichas (in)habilidades y qué podemos hacer al respecto.

Y lo que podemos hacer *no es ningún misterio*. Funciona desde el principio de los tiempos: *enseñar*. En primer lugar, tenemos que dejar de echar culpas y hacer reproches. Sobre todo, es necesario abandonar la esperanza de que las malas notas y los comentarios hirientes en el margen obren el milagro de la escritura impoluta. En segundo lugar, se requiere un rediseño de los planes de estudio, tanto de carreras «duras» como «blandas», para incluir cursos formales de escritura en todos los niveles. En el intertanto (que, según parece, será largo), podemos dejar de añorar el modo en que las cosas eran o deberían ser *y ocuparnos de como son*. Esto, en lo que nos atañe, significa tomarse el tiempo para el tipo de retroalimentación personal y detallada que la escritura académica requiere. Cualquier otra estrategia, como dije antes, es sembrar mala hierba y esperar que crezcan naranjos, por lo que, si no estamos dispuestos/as al esfuerzo extra (por las razones que sean), sería coherente empezar a aceptar la mala hierba.

El problema

Con todo, los problemas de escritura de estudiantes y académicos/as suelen ser bastante básicos y, según lo veo, tienen soluciones simples. Se trata de problemas más propios de la escritura sin más que de la escritura académica en particular. Como he dicho, entiendo que la causa general para dichos problemas es la falta de formación relacionada.

Basado en mi experiencia dictando talleres de tesis, agregaría una causa más específica. Me explico: los/as estudiantes hablan mejor de lo que escriben. Presentan de forma clara y precisa, por ejemplo, su problema de investigación durante sesiones regulares (no evaluativas) y ante un auditorio compuesto por sus compañeros/as y un/a profesor/a, pero la claridad y la precisión desaparecen en instancias de evaluación y, muy particularmente, cuando escriben. Algo similar he experimentado con académicos/as: tras una conversación informal o una presentación en un congreso en que abordan temas de mi interés, suelo solicitarles versiones escritas de sus propuestas. Mi

sorpreza suele ser mayúscula: ¡apenas puedo reconocer, en el formato «serio», las ideas que me sedujeron!

Volviendo a los/as estudiantes, he desarrollado un «truco» para sortear la distancia entre sus palabras al viento y sus palabras fijadas: suelo pedirles que expongan, por ejemplo, el problema de investigación que andan merodeando «como si yo tuviera cuatro años». Algunas veces, cuando veo que se complican, digo: «Cuéntamelo como se lo contaste a tu mamá». Adicionalmente, sugiero que graben su exposición, transcriban el archivo de audio y usen el escrito resultante como base para el texto formal. En mi experiencia, esos relatos improvisados suelen ser claros y estar lógicamente ordenados y son, por tanto, un muy buen punto de partida.

Así es como me explico este efecto: *somos contadores/as de historias*. De ese modo, precisamente, es como las personas aprehendemos, concebimos y narramos nuestro mundo (Bruner, 1991; 2004). No nos hace falta ningún tipo de formación especial para contar una buena historia. Cuando los/as estudiantes hablan se remiten a una práctica social transversal (y ancestral) que configura el modo mismo que tenemos de estar-en-el-mundo. ¿Pero qué sucede cuando los/as estudiantes escriben? *Las cosas cambian por completo*. Las versiones escritas de aquellas ideas interesantes y provocativas aparecen desordenadas y confusas, plasmadas de modo rimbombante cuando no lisa y llanamente incorrecto.

La incorrección puede atribuirse a la falta de formación a la que he aludido. Pero, el desorden, la confusión y la rimbombancia se deben, según entiendo, a algo adicional (y muy diferente): los/as estudiantes (y algunos/as académicos/as) parecen creer que deben, por así decirlo, dejar de ser quienes son para transformarse en una *academic persona*, según el afortunado término propuesto por Howard Becker (1986/2011). Una *academic persona* es, en buena medida, *un personaje del mundo académico*, y como tal, incluye cierto perfil estético, un modo de actuar, una forma de dirigirse a los/as demás y, claro, un estilo de habla y escritura. Adoptando la metáfora teatral de Erving Goffman (1959/1987), una *máscara*. Un término que, contrario a lo que podría parecer, no indica falsedad u ocultamiento de alguien real o genuino, sino que hace referencia a la manifestación de *una* de nuestras posibilidades identitarias, una versión de nosotros/as mismos/as que, por las razones que sean e independientemente de su grado de conciencia, somos en un determinado contexto de interacción.

Los/as estudiantes desean ser (y parecer) el tipo de persona que, según creen, es merecedora de habitar la academia y convertirse en profesional. A menudo son los/as académicos/as quienes transmiten la impresión de que, para ser digno/a de la universidad y de un título, lo debido o recomendable es ser esa *academic persona* e infunden el

deseo (sino el mandato) de transformarse en ella pero, sobre todo, de proyectar la imagen asociada. En lo que toca a la escritura académica, el resultado de este intento de reingeniería de sí *es desastroso*: guión lógico indiscernible, palabras *piripitifláuticas*, barroquismo extremo en la estructura de las oraciones, incoherencia interna, párrafos interminables, tics lingüísticos y un largo etcétera.

A este respecto, dice Charles Wright Mills (1959/2003, pp. 228-229, cursivas en el original):

Me parece que semejante falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento. Con lo que tiene que ver mucho es con ciertas confusiones del escritor académico sobre su propia posición. En muchos círculos académicos de hoy, todo el que procure escribir de un modo ampliamente inteligible está expuesto a que se le condene como un «mero literato», o, lo que es aún peor, como un «mero periodista». Quizá habéis aprendido ya que esas frases, tal como comúnmente se las usa, sólo indican esta inferencia ilegítima: superficial porque es legible. [...] Creo que es esta situación [que «el académico» se sienta «humillado y superficial» por ser llamado «mero periodista»] la que con frecuencia está en el fondo del complicado vocabulario y de la retorcida manera de hablar y de escribir. Es menos difícil adquirir esa manera que no adquirirla. Se ha convertido en una convención, y quienes no la usan están expuestos a la desaprobación moral. [...]

Escribir es formular una pretensión a la atención de los lectores. Eso forma parte de *todo* estilo. Escribir es también pretender para sí por lo menos una posición que amerite ser leído. [...] El deseo de prestigio es una razón por la cual el académico cae tan fácilmente en ininteligibilidad. Y esto, a su vez, es una razón por la cual no tienen el prestigio que desean. Es un verdadero círculo vicioso, pero un círculo vicioso del cual todo estudioso puede salir fácilmente.

Para superar la *prosa* [*prose*] académica tenéis que superar primero la *pose* [*pose*] académica.

Por su parte y en esta línea, Becker (1986/2011, p. 55) sostiene que las personas intentan escribir «con clase» para mostrar que son «más inteligentes que las personas comunes y corrientes» y para poder aspirar a «esa elegancia que nos gustaría encarnar y sentir». Y, en un extracto particularmente claro (pp. 52-53), agrega:

Vivir como un intelectual o un académico es sinónimo de querer parecer inteligente —es decir, más agudo que el individuo promedio— ante uno mismo y ante los demás. Pero los académicos no sólo quieren parecer inteligentes.

También quieren parecer eruditos o mundanos o sofisticados o con-los-pies-sobre-la-tierra o profesionales: toda clase de cosas, muchas de las cuales pueden insinuarse en ciertos detalles de su escritura. Suponen que, si los demás los toman por esa clase de personas, lo que dicen será creíble.

Para ejemplificar el punto baste la célebre «traducción» que hace Wright Mills (1959/2003) de algunos párrafos de *El sistema social* de Talcott Parsons (1951/1976). Antes de ver el caso, un apunte acerca de cómo entiendo dicha traducción y otras que propondré más adelante: una traducción no es un reflejo de otro texto sino una producción que lo toma como punto de partida (Eco, 2003/2008; Ricœur, 2004/2009). De ese modo y en la línea antirrepresentacionista que he esbozado, no puede precisarse cuál texto —el traducido o la traducción— refleja más fielmente una realidad prelingüística, aunque sí pueden compararse en otros términos. En el caso de la traducción realizada por Wright Mills que comentaré a continuación, en términos de su brevedad y simpleza, pero pueden pensarse otros criterios, como la rigurosidad teórica, el orden lógico, la belleza, etc. En ese sentido sí puede decirse que una traducción «es mejor» que el texto traducido: lo que no puede decirse es que una de las dos versiones sea más verdadera (en el sentido de más representativa de una realidad no humana) que la otra o que la traducción represente fielmente el texto original.

Vayamos, ahora sí, al caso. Wright Mills reduce a menos de una veintena cerca de sesenta líneas de *El sistema social*, a su juicio (y al mío), *sin perder nada importante*. El ejercicio resulta esclarecedor. Además, resulta expiatorio ya que Wright Mills confiesa (p. 45, las cursivas son mías): «El hecho es que [la teoría de Parsons] no resulta fácilmente comprensible; y *hasta se sospecha que no sea inteligible en absoluto*». Cualquiera que haya padecido la prosa de Parsons sabrá de qué hablo y, sobre todo, se sorprenderá al constatar que, en el fondo, su propuesta no es tan compleja como parece: hay en ella poco más que un ejercicio de socioentomología normativa. Después de todo, ahora sabemos que Parsons fue un nominalista trascendental que confundió nombrar con explicar y el ser (de la sociedad estadounidense de posguerra) con el deber ser (del resto del mundo). Pero, en su momento, la jerigonza pomposa y en buena medida insustancial de Parsons *era la representación misma de lo que la ciencia social debía aspirar a ser*. Soy de la opinión de que la falta de inteligibilidad era un elemento clave para realizar esa aspiración.

Como fuere y en mi experiencia, tal ininteligibilidad puede pensarse respecto de dos figuras claramente diferenciadas: los (llamados) «oscuros» y los/as estudiantes y académicos/a sin voluntad oscurantista. Abordaré estas diferencias en el apartado que sigue.

«Los oscuros» y su hechizo

He tratado el tema en otra parte (Bassi Follari, 2016) por lo que no abundaré. Suele llamarse «oscuros» a ciertos/as autores/as cuyas obras no son fáciles de entender y que, quizás por eso mismo, producen un ejército de exégetas. Por mi parte, considero esa «oscuridad» como una *voluntad estética por acción* para diferenciarla de la escritura oscura de una persona con un limitado conocimiento formal de su idioma. En este último caso, no hay voluntad y la oscuridad deriva de una omisión: la de conocer la normatividad asociada al idioma en que se escribe. A riesgo de pecar de cartesiano, diré que creo que «los oscuros» escriben como escriben *porque quieren*: sea porque es lo que surge de su ser, porque les gusta, porque lo creen inevitable para transmitir sus ideas, porque desean reducir sus potenciales lectores/as al mínimo o porque quieren para sí un aura de inescrutabilidad, el hecho es que no puede decirse que desconozcan la normatividad asociada al idioma de que se trate (todo lo contrario) y, menos aún, que su gesto sea inconsciente. Hay, como digo, *una voluntad estética por acción*.

Por mi parte, tiendo a creer que, en la medida en que la escritura es (siempre) una acción comunicativa, la forma en que escribimos tiene el doble efecto de producir una imagen de quien escribe (algo en lo que se detienen Wright Mills y Becker en las citas anteriores) y promover un tipo particular de audiencia. De este modo y en una línea cercana al análisis del discurso de raíz anglosajona, no me animaría a juzgar intenciones, aunque sí creo que es posible precisar efectos: «los oscuros» han generado para sí una fama de profundidad y complejidad dignas de adoración, al tiempo que han limitado sensiblemente (aunque hecho notablemente persistente) su audiencia. Si fuera titiritero de «un oscuro», lo/a haría decir: «(Ad)miren la dificultad insondable de mi pensamiento». Y luego: «Sólo algunos/as elegidos/as han de entenderme: los/as demás no me interesan».

Claro que «la oscuridad» es, como toda cualidad de un texto, *interpretable*. De hecho, este escrito (que yo asumo llano) podría resultar incomprensible para personas no iniciadas en el canon de las ciencias sociales (después de todo, unas líneas atrás escribí «socioentomología normativa»). Daré un par de ejemplos que ilustran los límites difusos entre la oscuridad y la luz.

He aquí un extracto que no entiendo, proveniente de un texto que entiendo más bien poco (Nancy, 2000, pp. 33-34, cursivas en el original):

En Turín, Dios Padre se encarna directamente, sin mediación, y sin Mediador para ninguna clase de salvación, es decir, ante todo, sin Mediador para atravesar la muerte y resucitar de la tumba. Ya no hay tumba, es en plena calle, en plena gesticulación, en pleno teatro, es en medio de una página escrita a

Gast o Burckhardt como Dios se presenta muerto. Se encarna muerto o como la muerte misma, presentándose y precediéndose en la parálisis. Dios presente como la muerte es Dios presente como nada, o como esa suspensión inmóvil en la «nada» que ni siquiera puede, en rigor, ser llamada «la muerte», puesto que no tiene identidad —sino que arrebatada toda identidad. En el devenir muerte de Dios, la identidad de Dios es arrebatada, se pierde en la pérdida de identidad de quien ha devenido Dios, adoptando todos los nombres divinos con todos los nombres de la historia. Nietzsche paralítico presenta a Dios muerto: no lo representa, porque la realidad auténtica de Dios muerto no se halla en otro lugar, del cual se delegaría o se configuraría como «Nietzsche». Dios muerto está ahí, porque la parálisis de Nietzsche —que es la precesión de la muerte— presenta que no hay Dios, o que todo lo que hay de «Dios» no está más que en la muerte y no es más que (la) muerte. Nietzsche no presenta nada más de lo que presenta toda muerte humana: simplemente eso, que es la muerte, y que «Dios» está en ella abismado antes incluso de haber sido. (Dios está abismado en ella porque Dios es la muerte pensada como nombrable, la muerte pensada bajo un nombre y como la presencia de ese nombre —la muerte presentada, el fin de la presencia nombrada y presentada.)

En este caso, no se trata de estructura: la mayoría de las oraciones del extracto son relativamente breves y tiene un sujeto, un verbo y un complemento. Se trata de contenido teórico: el uso —con intención semántica— de comillas, mayúsculas o cursivas, palabras poco comunes como *abismado* o *precesión*, ideas complejas que requieren elaboración como aquella según la cual Nietzsche *presenta* a Dios muerto pero no lo *representa*... En general, leo y no entiendo la idea. Releo y tengo la impresión de captar algo de sentido, pero la impresión se desvanece rápidamente y dudo de mi inteligencia. Este extracto es, *para mí*, un ejemplo de prosa oscura, pero entiendo que haya quien se mueva por ella con facilidad y que se sorprenda ante mi desconcierto.

Vayamos a otro ejemplo. Hay un libro de Jean-François Lyotard que se llama *La posmodernidad (explicada a los niños)* (1986/2012). Se trata, en realidad, de una serie de cartas que Lyotard envió a diversas personas entre 1982 y 1985, tras la publicación de la edición francesa de *La condición posmoderna* en 1979 (1979/2008). He aquí un extracto (p. 24):

Las obras de Proust y de Joyce hacen alusión, cada una por su cuenta, a algo que constantemente se hace presente. La alusión, sobre la cual ha llamado mi atención recientemente Paolo Fabbri, es quizás un giro de expresión indispensable para las obras que surgen de la estética de lo sublime. En Proust, lo que se elude para pagar el precio de esta alusión es la identidad de una conciencia que es víctima de contar con demasiado tiempo. Pero en Joyce es la identidad de la escritura que, por muchos de sus operadores, pertenece toda-

vía al género de la narración novelesca. La institución literaria tal como la hereda Proust de Balzac o de Flaubert, ha sido por cierto subvertida, en la medida en que el héroe no es un personaje sino la consciencia interior del tiempo y en la medida en que la diacronía de la diéresis echada a perder por Flaubert, se encuentra cuestionada de nuevo por la voz narrativa elegida.

Más allá de si Lyotard eligió el título o accedió a regañadientes a una sugerencia mercadotécnica de los editores, me cuesta comprender a qué tipo de niños y niñas iba dirigida la obra. Podría pensarse que se trata de un título irónico de no existir la *Advertencia de los editores franceses* en la que éstos declaran que los textos están «destinados a niños» (p. i). Niños y niñas, agregaría yo, que manejen con soltura las obras de Marcel Proust y James Joyce y entiendan palabras como *sublime* o *diacronía*.

En definitiva, *la oscuridad no es un atributo de los textos*. Desde mi posición epistemológica, los textos no tienen ningún sentido inmanente: en la medida en que los contextos en que son y serán interpretados son infinitos e impredecibles, los textos no dicen en sí y por sí nada o, lo que es lo mismo, *pueden decirlo todo*. Como fuere, al hablar aquí de «oscuridad» me refiero a cierto lugar común pero, sobre todo, a *mi* idea de la «oscuridad».

Insisto en que la prosa árida de «los oscuros» expresa una voluntad estética que, en tanto tal, no es mejor ni peor que cualquier otra y debe ser respetada. El escritor chileno Pedro Lemebel, en su libro de crónicas *Serenata cafiola* (2008), realiza una defensa de su forma de escribir que yo pondría en boca de «los oscuros» (p. 11):

Podría escribir clarito, podría escribir sin tantos recovecos, sin tanto remolino inútil. Podría escribir casi telegráfico para la globa y para la homologación simétrica de las lenguas arrodilladas al inglés. Nunca escribiré en inglés, con suerte digo go home. Podría escribir novelas y novelones de historias precisas de silencios simbólicos. Podría escribir en el silencio del tao con esa fastuosidad de la letra precisa y guardarme los adjetivos bajo la lengua pros-crita. Podría escribir sin lengua, como un conductor de CNN, sin acento y sin sal.

«Podría» pero no lo hizo y doy gracias por ello del mismo modo que doy gracias por Jacques Lacan y Jean Baudrillard. No tengo nada que decir a «los oscuros». No escribí este texto pensando en ellos/as (inversamente, no creo que a ellos/as y a sus seguidores/as interese mi opinión). No comparto su voluntad estética ni los efectos políticos de su modo de escribir (elitismo, pedantería, *guetificación* de la vida académica, aislamiento de la Universidad, irrelevancia social del conocimiento, etc.) pero, antes que nada, soy un defensor de la diversidad. «Los oscuros» operan aquí como el negati-

vo de mi norte. Me interesan más quienes, en la línea de lo dicho, parecieran vivir bajo su hechizo. Dedicaré las siguientes líneas a ellos/as.

La oscuridad no sería un problema en el mundo académico si no fuera porque estudiantes y académicos/as reniegan de sí mismos/as y procuran transformarse en la *academic persona* a la que me he referido. En ese tránsito, sostengo, se gesta la mayoría de dificultades de escritura: esa pose, esa impostación, ese alejamiento de la capacidad para contar historias son, a mi juicio, las causas últimas de las dificultades que trataré más adelante.

Mi propuesta es deshacerse de la pose y puede resumirse en esta cita de Allen Ginsberg (1966, párr. 30, la traducción es mía):

Entonces, ¿qué pasa si haces una distinción entre lo que dices a tus amigos/as y lo que dices a tu Musa? El problema es romper con esa distinción: cuando te acercas a la Musa para hablar tan francamente como hablarías contigo mismo o con tus amigos/as. [...] [Se trata de] la habilidad de comprometerse con la escritura, a escribir, en la misma forma en que... ¡eres! [...] En otras palabras, no hay distinción, no debería haber distinción, entre lo que escribimos y lo que realmente sabemos, para empezar. Como lo sabemos cada día, con los/as demás. Y la hipocresía de la literatura ha sido, ¿sabes?, que se supone que debe haber literatura formal y que se supone que debe ser diferente —en tema, en dicción e incluso en organización— de nuestras vidas inspiradas por la cotidianeidad.

Ginsberg se refiere a la ficción literaria, pero yo creo que buena parte de lo que dice aplica a la escritura académica. En efecto, soy de la idea de que mientras más se esfuerzan estudiantes y académicos/as en ser algo que no son, en pos de un ideal ajeno e impuesto, *peor escriben*. Mi propuesta general, así las cosas, es reconectarse con la escuela primaria, con la fogata en la playa, con la vida cotidiana según la vivimos y *escribir de forma simple*. Me detendré en esta idea a continuación, no sin antes hacer una advertencia acerca de cómo debe ser interpretada dicha propuesta.

Advertencia

Aclaro, por si hace falta, que mi intención no es imponer una voluntad estética ni hacerla parecer la única opción. Más bien, *intento contribuir a solucionar un problema*, sea, las dificultades de escritura que manifiesta la gran mayoría de estudiantes y buena parte de los/as académicos/as que conozco.

Lo hago con la esperanza de ayudar a estudiantes y académicos/as a superar las exigencias de la vida académica y profesional. A pesar de este «buenismo», no se me escapa que la «solución» que propongo *es de carácter normativo* en la medida en que propongo un ajuste al orden establecido. De hecho, sin un canon que opere como punto de referencia es imposible responder a preguntas como ¿qué es un «error de escritura»? ¿quién o qué establece que lo es?, ¿en nombre de qué trabajar para su erradicación?, ¿qué efectos produce una acción de este tipo?

He tratado esta cuestión (política) en otra parte (Bassi Follari, 2016), por lo que no me repetiré. Digo allí:

Puede que los términos «errores», «normativa» y «correctamente» [términos que aparecen anteriormente en el texto] disparen algunas alarmas. Los tres aluden a la existencia de una forma correcta de escribir, aparentemente representada por la Real Academia Española y respecto de la cual todas las demás formas deben juzgarse o a la cual deben conformarse. No es una cuestión menor: como espero que quede claro, se trata de una discusión política —no técnica o, al menos, no sólo técnica— y, si me permiten, geopolítica (p. 121, cursivas en el original).

Tras algunas líneas, establezco una posición que mantengo aquí:

No daré rodeos: la intención de este texto es normativa, es decir, represiva. Lo considero como un elemento de lo que Michel Foucault llamó «micropenalidad» (1975/2005, p. 183), es decir, de los «procedimientos sutiles» (p. 183) orientados a (re)conducir la conducta (en este caso, académica) de las personas (p. 122, cursivas en el original).

Matizo, en la línea del texto que vengo siguiendo: ser inteligible —en cualquier contexto, pero en lo que aquí interesa, en el contexto académico— supone ser dócil a cierta normativa. De esta manera, quien desee ser considerado/a miembro de la «tribu académica», sortear con éxito los desafíos que la caracterizan y obtener los beneficios derivados (algunos concretos, como un título universitario o un posible empleo profesional; pero otros intangibles como prestigio académico o capital intelectual), deberá, en menor o mayor medida, *conformarse a un orden que lo/a preexiste y que se le impone mediante diversas estrategias*. Aquí intento contribuir a ello bajo la creencia, también derivada de la concepción foucaultiana de *poder*, de que el ejercicio del poder es a un tiempo represivo y *productivo*: la micropenalidad enseña a escribir académicamente.

Con todo, esto no implica que reniegue de formas de escritura contranormativas. Al contrario, las acepto y promuevo e, incluso, en la medida de lo posible en revistas arbitradas (es decir, poco posible), intento alguna: el uso de la forma «os/as» para se-

ñalar diferencias de género (un recurso explícitamente desaconsejado por la Real Academia Española [2012]) o la inclusión en mis textos de alusiones a su proceso de producción o de formas coloquiales (lo primero desafía el mandato positivista de limitarse a hablar «del mundo» y lo segundo el de hacerlo de un modo consistentemente formal que se toma por prototípicamente científico). En definitiva, el orden al que me he referido no está animado: es producto de y es sostenido por la práctica académica. Por lo dicho y mayormente, *opero en este trabajo como un agente de lo instituido*.

Por otro lado, las dificultades que trato en este trabajo no suelen provenir de una vocación rupturista sino, como he dicho, del «desconocimiento de la norma lingüística o de dificultades en su aplicación» (Bassi Follari, 2016, p. 126). Dificilmente puede alguien combatir una norma que no conoce o no sabe aplicar. No hay, para decirlo claramente, vocación contranormativa en el tipo de escritura que aquí trato. E iré más allá: *no hay ruptura sin un grado importante de conformismo*. En otra parte (Bassi, 2014), ilustré esta idea a partir de la improvisación en el jazz: la improvisación es posible gracias a un conocimiento experto de ese ordenamiento del ruido que llamamos «música» y a un manejo avanzado de un instrumento. Así, la improvisación en tanto ruptura *supsone conocer y dominar la norma*: quien no puede ejecutar jazz no puede cambiar el jazz. Lo mismo puede decirse de la escritura: es disruptivo/a quien, conociendo el canon y conformándose en buena medida a él, lleva a cabo una acción razonada que, al mismo tiempo, se conforma al orden y lo desestabiliza. Una escritura que no realiza este delicado equilibrio es inofensiva para el canon de la lengua y su recorrido es mínimo: el ensayo es desaprobado, la tesis es rechazada, el artículo no es publicado.

Retomando lo que dije al principio de este apartado, propongo la escritura simple como la solución a un problema *y no pretendo imponer mi voluntad estética* (aunque sí justificarla). En lo esencial, la escritura simple es una solución de mínimos que podría expresarse como sigue: «Si tienes dificultades para escribir académicamente de forma aceptable, escribe de forma simple». Y debería agregar: «El ejercicio de la escritura simple te hará más consciente del modo en que escribes y, una vez dominada, te permitirá avanzar hacia formas más complejas, más oscuras, más bellas e incluso contranormativas de escritura». Para cerrar esta advertencia, diré que tengo la esperanza de operar, al mismo tiempo y por un camino más largo, *como un agente instituyente*.

La escritura simple

Vayamos al nudo: concretamente, mi propuesta está compuesta por un cierto número de «trucos» (Becker, 1998/2010, p. 17). Un truco es «un artilugio que nos ayuda a resolver un problema». A veces «son simples reglas empíricas» y, otras, «el resultado del

análisis científico social de la situación en que surge el problema». En este caso, se trata, mayormente, de estrategias aprendidas en y por la *praxis* y que pueden ser útiles a personas que enfrentan problemas similares. Una vez dominada la escritura simple, creo que puede migrarse hacia formas más complejas, más bellas e incluso más conscientemente oscuras de escribir.

Vaya, entonces, mi recomendación general: «Escribe de forma simple». Más adelante explicaré qué quiero decir con esto exactamente. Prefiero, siguiendo el consejo de Wittgenstein de atender al uso más que a indicaciones abstractas, empezar con un ejemplo (Byrne, 2012/2014, p. 145):

La tecnología ha cambiado cómo suena la música, cómo se compone y cómo la experimentamos. También ha inundado de música el mundo. El mundo está saturado de (sobre todo) sonidos grabados. Antes teníamos que pagar por la música o debíamos hacerla nosotros mismos; tocarla, escucharla y experimentarla era excepcional, era una experiencia rara y especial. Ahora escucharla es universal, y el silencio es la rareza por la que pagamos y que saboreamos.

Nótese, adelantándome un poco, que hay *cinco* oraciones que componen *un* párrafo y que *todas* tienen *un sujeto*, *un verbo* y *un complemento* claramente identificables. Adicionalmente, las palabras utilizadas son bastante convencionales pero, aun así, la prosa no parece vulgar. Consecuentemente, la idea expresada resulta clara: *la tecnología ha transformado la música en algo cotidiano*. El autor es David Byrne, exvocalista de Talking Heads, una de mis bandas preferidas. Extraje el párrafo de ese clásico contemporáneo que es *Cómo funciona la música*. Me dirán: «¡David Byrne no es un académico! Eso no es ciencia. La ciencia exige otra escritura porque los/as científicos/as tienen cosas más difíciles que decir». No estaría del todo de acuerdo, pero muy bien. Vaya, entonces, otro ejemplo:

Siguiendo los consejos de Frege, el joven Ludwig Wittgenstein (1889-1951) decide estudiar con Russell en 1911 y pocos años más tarde publica un libro, el *Tractatus lógico-filosófico* (1921), que ejercerá inmediatamente una profunda influencia sobre un conjunto de filósofos y científicos austríacos y alemanes preocupados por imprimir un giro científico al pensamiento filosófico y acabar definitivamente con las especulaciones meramente metafísicas.

Estos pensadores se constituyeron en un colegio filosófico, el *Círculo de Viena*, y lanzaron en 1929 un manifiesto programático fuertemente inspirado por las tesis de Wittgenstein. Estaban convencidos de que el lenguaje común es un pésimo instrumento para plantear y discutir los asuntos filosóficos, así como para construir una visión científica de la realidad. Según ellos, muchos

de los falsos problemas en los que se enzarzan los filósofos proviene de un uso poco riguroso del lenguaje, buena parte de las formulaciones filosóficas carecen de sentido debido al uso de un lenguaje insuficientemente formalizado y hasta los enunciados científicos caen inadvertidamente, pero con demasiada frecuencia, en las múltiples trampas del lenguaje cotidiano. (Ibáñez, 2006, pp. 30-31, cursivas en el original)

Escribe Tomás Ibáñez: esta vez sí, un académico que hace ciencia (social). Tomé el pasaje del capítulo *El giro lingüístico* que se encuentra en el libro *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, editado por Lupicinio Íñiguez-Rueda. En ese pasaje, Ibáñez habla de cosas bastante complicadas (concretamente, una de las formas históricas de entender la relación entre lenguaje y realidad) y, si bien la prosa es estructuralmente más compleja que la de Byrne y aparecen palabras más extrañas como *metafísicas* o *formalizado*, el sentido es transparente.

Estos ejemplos ilustran aquel punto de Wright Mills: «[L]a falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento». En efecto, la complejidad de los asuntos tratados no son, entiendo, justificación para una prosa oscura. Se dice: «No nos queda más remedio que escribir así porque el mundo es muy complejo». Disiento: desde la posición antirrepresentacionista que defiendo, el mundo (en sí) no es ni simple ni complejo, se *construye* como simple o complejo en y por el lenguaje. Por tanto, el mundo no tiene culpa de nada, no nos compele a actuar de un modo u otro (Rorty, 1979/2001) en la medida en que, como sostuve, no existe con independencia de las prácticas (en este caso, científicas) que lo constituyen como mundo.

Tras los ejemplos, formalizo: ¿qué caracteriza a la escritura simple que propongo? Siete atributos que enuncio aquí y detallaré, aunque en un orden diferente, más adelante:

1. Predominio de oraciones simples (aquéllas con un solo predicado).
2. Predominio de oraciones en voz activa (el sujeto realiza —no recibe— la acción del verbo).
3. Predominio de oraciones de estructura convencional (sujeto + verbo + complemento).
4. Presencia minoritaria de oraciones compuestas (aquéllas formadas por dos o más oraciones simples).
5. Párrafos formados por tres o cuatro oraciones que componen *una* idea.

6. Páginas de unos cuatro o cinco párrafos cada una.
7. Uso de lenguaje técnico, aunque evitando palabras innecesariamente rebuscadas o hiperespecializadas.

Veamos un ejemplo más terrenal (tomado de una tesis de pregrado)¹:

La maternidad es un concepto complejo que ha tenido transformaciones a lo largo de la historia. Una noción que suele acompañar el concepto de maternidad es la de instinto maternal. Según indican algunas autoras, se relaciona con la condición biológica de ser mujer: «[L]a consideración de que la “naturaleza femenina” radica en una biología» (Palomar, 2005, p. 36). El instinto maternal y el amor maternal son valorizados como la esencia de la mujer (Badinter, 1980; Knibiehler, 2001).

Como será el caso de aquí en adelante, no he seleccionado este ejemplo por su perfección (¿existe?) sino porque ilustra el punto que quiero avanzar. Nótese que el párrafo contiene cuatro oraciones que, si bien no son todas simples, tienen una estructura convencional de sujeto + verbo + complemento. Por ejemplo: «La *maternidad* [sujeto] es [verbo] un concepto complejo que ha tenido transformaciones a lo largo de la historia [complemento]. Adicionalmente, las cuatro oraciones componen, globalmente, *una* idea: que el instinto y el amor maternales han sido presentados como parte de la condición biológica de la mujer. Finalmente, la prosa es teóricamente precisa —sobre todo por el buen manejo del lenguaje técnico— sin ser pedante u oscura.

Veamos ahora un contraejemplo, tomado también de una tesis de pregrado:

Por un lado, la Antropología y la Sociología han demostrado que las distintas nociones de *niñez* han sido construidas desde los sentamientos de la civilización, siendo a la vez intersectada por diferentes instituciones vinculadas a la vida cotidiana de las personas, tales como la iglesia, sistemas políticos y culturas, pasando por ejercicios de infanticidio y sacrificios, a nociones modernas que visibilizan a la niñez dentro de cierto protagonismo en torno a diferentes problemáticas y fenómenos en la sociedad (Oyarzún, Dávila, Guiardo y Hatibovic, 2008).

Este párrafo tiene más líneas que el anterior y, sin embargo, está formado *por una sola oración*. La oración es, ¡evidentemente!, compuesta y las diversas oraciones simples que la integran están vinculadas mediante gerundios (*siendo, pasando*). Esto hace

¹ Para este ejemplo y en adelante, no cito la fuente del extracto de texto bajo el entendido de que uso el ejemplo como ilustración y no como apoyo teórico para mi trabajo. Adicionalmente, no considero ético consignar la referencia debido a que, en ocasiones, presento el extracto como un «mal ejemplo» y no es mi intención estigmatizar a su autor/a.

que el sujeto (que es, en definitiva, aquello de lo que uno habla) sea, a medida que se avanza, cada vez más difícil de identificar. Esto es lo mismo que decir *que es cada vez menos claro cuál es el tema tratado y cuáles son las relaciones entre los diversos elementos*. Es un problema mayor toda vez que la escritura académica existe, supuestamente, para contarnos cómo son las cosas.

Más concretamente, nótese que el primer sujeto que aparece es «la Antropología y la Sociología»: de ello empieza hablando la estudiante, de algo que esas disciplinas hacen o son. Pero luego, inadvertidamente, parece pasar a hablar de la niñez: «siendo a la vez intersectada» no puede referirse a «la Antropología y la Sociología». Asumo que la niñez es la «intersectada» (palabra que, por lo demás, no existe). Pero dado que la estudiante no empieza una nueva oración, con un nuevo sujeto, el texto empieza a ser confuso y, por tanto, teóricamente impreciso. ¿Qué fue, digamos, influido por «diferentes instituciones»: la Antropología y la Sociología o la niñez? Ambas cosas son pensables ¡pero no da lo mismo decir una cosa que la otra!

Siguiendo con el ejemplo, creo que particularmente a partir de «pasando por ejercicios de infanticidio y sacrificios» se hace casi imposible establecer cuál es el tema tratado: ¿qué es lo que pasó «por ejercicios de infanticidio y sacrificios»? Se podría adivinar, gracias a la palabra *infanticidio*, que la estudiante quiere decir que niños y niñas fueron asesinados/as, pero es una muy mala idea dejar un margen tan amplio a la interpretación del/de la lector/a: forzarlo/la a adivinar lo que queremos decir es una muy mala señal. Porque, incluso aunque el/la lector/a sea lo suficientemente avisado/a como para colegir que niños y niñas fueron, en algún momento y lugar, asesinados/as, la forma de expresarlo no es correcta: ¿*ejercicios* de infanticidio? Adicionalmente, ¿es la niñez objeto de infanticidio o lo son, más bien, los niños y las niñas? ¿Puede la niñez ser asesinada? Y, finalmente, hay términos inexistentes, como *sentamientos* o, como avancé, *intersectadas*.

Espero que este ejemplo sea útil para mostrar el punto en el que he insistido: las teorías existen en y por la escritura académica. Como fuere, vuelvo al carácter intrínsecamente político de los textos: la escritura *tiene consecuencias*. *Nada da igual*. No puede alegarse, como en ocasiones sucede, que se trata sólo «de una forma de hablar». En la medida en que los conceptos y teorías existen en y por la escritura, incorrecciones de este tipo son, al mismo tiempo, *imprecisiones teóricas* (quizás el peor pecado de cuantos cometemos los/as integrantes de la «tribu académica»).

Al revisar este trabajo, sugerí a la estudiante una traducción y le solicité que aplicara la estrategia al resto del texto (que, como suele pasar, presentaba problemas simi-

lares). He aquí mi traducción *à la* Wright Mills (que no es, aclaro, una reconstrucción sino una reforma importante):

La Antropología y la Sociología han demostrado la existencia de diversas nociones de niñez. Instituciones vinculadas a la vida cotidiana de las personas, tales como la Iglesia, han realizado aportes en ese sentido. La niñez ha sido en ocasiones tan desvalorizada que ha habido, incluso, infanticidios y sacrificios. Esas nociones dieron lugar a otras más modernas que otorgan a la niñez cierto protagonismo respecto de diferentes problemáticas que le atañen. (Oyarzún, Dávila, Guiardo y Hatibovic, 2008)

Nótese que hay ahora cuatro oraciones (en lugar de una) y todas de estructura convencional (a excepción de una oración en voz pasiva: «La niñez ha sido [...]»). Por otra parte, intenté recomponer el sentido global del párrafo para que expresara *una* idea: las nociones de *niñez* han cambiado. Adicionalmente, eliminé palabras inexistentes (*sentamientos*, *intersectadas*), expresiones vagas que no aportaban nada significativo («desde los sentamientos de la civilización»), extractos cuyo significado no era claro («fenómenos en la sociedad») o que eran erróneas (los «sistemas políticos» y las «culturas» no son instituciones).

Sin estar de todo conforme con el resultado, creo que mi traducción es más rigurosa (aunque no representa más fielmente la «verdadera» historia de la noción de *niñez*). Consecuentemente, el sentido del párrafo se hace más claro. Si se está de acuerdo con que hay una mejora, querría destacar que no es resultado de la inspiración ni del genio *sino de la aplicación de una serie de estrategias bastante simples* (que, a riesgo de aburrir, relaté con detalle en los párrafos anteriores). En efecto, a diferencia de lo que suele creerse —que escribir bien es la expresión de un don o el resultado de la inspiración—, yo defiendo que la buena escritura es la expresión del tesón y el resultado de la transpiración. Los textos pueden ser analizados, es decir, puede colegirse qué hacen aquéllos/as cuyas obras disfrutamos y aprender de ello. Llamo a esto «ingeniería del texto» y con la expresión pretendo indicar que se trata de algo muy terrenal, incluso frío, para nada místico, y, por tanto, plausible de ser formalizado y enseñado.

En definitiva, a escribir bien se aprende dominando estrategias de este tipo. Sí, hay gente que escribe muy bien, ¡que parece que siempre escribió bien! Pero incluso los textos de esa gente *son la expresión material de un duro trabajo*. Pasa que nunca vemos ese trabajo, sólo nos relacionamos con el resultado final: esa invisibilidad del proceso nos lleva a creer que los textos se producen sin esfuerzo. Nada más lejos de la realidad: un texto académico se piensa, se conversa, se vuelve a pensar, se intenta, se abandona (o se lanza por la ventana), se retoma, se pone patas para arriba, se retoca, se pule, se relee, se vuelve a conversar, se vuelve a retocar... Es esa actividad, a menudo

desquiciante, lo que hay detrás de un texto académico y es esa actividad *la que enseña a escribir*. No hay atajos: a escribir se aprende... *escribiendo y reescribiendo*.

Espero contribuir a ello en lo que sigue. Tras presentar mi segunda arenga, ésta por la escritura simple, paso a las prometidas recomendaciones de escritura. Retomaré en mayor detalle algunos asuntos ya tratados y agregaré algunos nuevos.

14 recomendaciones de escritura

En lo que sigue y para simplificar, me referiré a estudiantes y académicos/as como «autores/as». Por otra parte, he escrito este apartado pensando en textos relativamente complejos, como ensayos de cierta envergadura, proyectos de tesis o tesis y artículos, ya que son el tipo de producciones a las que más exigencias se formulan. Como dije antes, elijo los ejemplos con la intención de que ilustren el punto, pero no pretendo que sean modélicos. De forma similar, tampoco espero que se consideren mis propuestas como intachables, sino más bien como punto de partida para pensar la recomendación. Finalmente, he evitado en la medida de lo posible escudarme tras la voz pasiva («se recomienda», «se debe», «se aconseja») y he compuesto las recomendaciones en la forma de consejos a un *tú* imaginario, más que nada, porque es la forma en que suelo hacerlo y la que mejor representa la idea de «truco» que comenté antes.

Escribe un guión

Los/as autores/as suelen empezar a escribir sin un plan de ruta. Tienen una idea, claro, pero no una estructura formal y detallada del texto por venir. El problema con esa estrategia es que, en algún punto y particularmente si se trata de un texto largo, pierden el rumbo y el escrito se torna confuso. Esto se manifiesta de una forma muy concreta: la secuencia lógica del texto empieza a perderse de vista, sobre todo, aparecen extractos irrelevantes o en un orden sin sentido discernible. En estos casos suelo preguntar «¿Dónde quieres llegar con esto?» o «¿Qué relevancia tiene esta cita para lo que quieres decir?». Respecto del orden: «¿No dijiste esto ya?» o «Esto debería ir antes: es más general que lo que acabas de decir».

Creo que un buen texto se experimenta como una película con un guión cuidadosamente construido (excluyo aquí a películas como *El perro andaluz*): queda perfectamente claro por qué una escena sigue a otra, el comportamiento de cada personaje coincide con lo que sabemos de él/ella, no hay escenas gratuitas ni subhistorias inconducentes o inconclusas. Al final, todos los cabos quedan atados, uno puede entender el porqué de cada plano y tiene la sensación de que la progresión no podía ser otra. Lo

mismo diría de un texto: si el/la autor/a no tiene vocación surrealista, el texto debería vivirse como una implacable profecía. Cada elemento es necesario y está donde debe estar y, en conjunto, el norte del texto resulta comprensible en todo momento.

Esto suele no ser así. Además de a la falta de un guión, atribuyo el problema a que, en el curso de la composición de un texto, los/as autores/as se topan con múltiples «estímulos». Típicamente, están leyendo libros y artículos para formar el andamiaje teórico de su propuesta. En ese proceso es muy común que se crucen con autores/as y teorías que los/as seducen, que suelen describir como «interesantes» y que desean incorporar a su texto. Así se produce el giro que los/as desorienta por completo.

Mi comentario en estos casos suele ser algo como esto: «No importa si lo que dice Judith Butler es *interesante*. Debes decidir si es *relevante*». ¿Relevante para qué? *Para los puntos que el/la autor/a quiere establecer*. Esos puntos no deberían ser muchos y, sobre todo, deberían ser establecidos *antes* de empezar a escribir. De otro modo, muchísimas cosas parecerán «interesantes» y, de ser incorporadas, el texto resultará en un Aleph borgiano o en un *collage*. Lo difícil nunca es agregar, *es quitar*. Es mucho más probable establecer puntos de relación entre el aleteo de las alas de una mariposa y un huracán que hacer el duelo por todo lo que no se podrá decir (que, dicho sea de paso, será muchísimo más que lo que sí).

Para evitar la sobreabundancia o el caos, mi recomendación es *escribir un guión*. Un guión es un punteo de temas a tratar e, idealmente, sus fuentes asociadas. En un principio puede ser algo bastante impreciso: el/la autor/a podría saber, por ejemplo, que habrá de tratar la precariedad laboral, pero podría no saber mucho al respecto y, menos aún, a qué fuentes acudir. Concretamente, el guión es una lista de tópicos, seleccionados por su relevancia respecto del tema a tratar y ordenados lógicamente. Mostraré un ejemplo a continuación:

1. Nociones de *Estado* (ver, ¿Maquiavelo?, ¿manual de ciencia política?)
2. Tipos de Estado (buscar)
3. El Estado bajo el modelo neoliberal (David Harvey)
4. El Estado neoliberal en Chile (revisar *Chile actual. Anatomía de un mito*)
5. Estado neoliberal y sociedad civil (preguntar *profe X*)
6. Estado y voluntariados (en tanto cumplen funciones de las que el Estado neoliberal se desentiende) (¿?)

Se trata del guión de la fundamentación de una tesis. El problema de investigación era cómo los/as voluntarios/as cumplen funciones de las que el Estado chileno, marcado por la impronta neoliberal que estableció la dictadura de Augusto Pinochet, se desentiende. Como puede verse, sigue una secuencia lógica (no puede alterarse el orden sin dañarlo) que se manifiesta en que *cada elemento contiene al que sigue*, es decir, cada elemento es más específico que el anterior. Adicionalmente, contiene ya algunas referencias muy pertinentes (la alusión a David Harvey), algunas aparentemente pertinentes (el libro *Chile actual. Anatomía de un mito* de Tomás Moulian) y bastante trabajo por hacer (expresado en la forma de signos de pregunta o tareas pendientes). Aun así, era un muy buen punto de partida.

Si el guión es bueno, opera como una guía particularmente útil, sobre todo cuando el/la autor/a empieza a pensar que «todo tiene que ver con todo». Mis recomendaciones a este respecto son:

1. Compón un guión —en la forma de un listado de temas y subtemas— lo más detallado posible.
2. Idealmente, asocia bibliografía, aunque sea tentativa, a cada tema o subtema (para ello es útil consultar a personas entendidas en cada asunto).
3. No empieces a escribir hasta que el guión esté completado.
4. Ten el guión a la vista al escribir para evitar «irte por las ramas» (para ello, es útil copiarlo al final del documento que estás escribiendo y consultarlo a menudo).
5. Cuando estés escribiendo, pregúntate qué rol juega lo que escribes en tu guión. Si te parece que ninguno, quizás estés empezando a relacionar mariposas y huracanes.

Establece una estructura de títulos y subtítulos

Un subtítulo así «2.4.5.2.2. **Comentarios adicionales acerca del concepto de ideología en Gramsci**» indica una estructura de títulos y subtítulos muy compleja. Los títulos y subtítulos, además de cumplir la función de separar temáticamente el texto, sirven para que los/as lectores/as «se ubiquen» en él. Por eso, una seguidilla de números como la de arriba —que señala cinco niveles de especificidad— y la superposición de estrategias para distinguirlos —cursiva, negrita y subrayado— *indican una estructura interna muy complicada*. En un caso como éste, resultará difícil, para quienes no conocen el texto tanto como el/la autor/a, saber qué implica cada subnivel y en qué parte del texto «está».

Propongo que dicha estructura se piense como un mapa conceptual o como una serie de *mamushkas* en la medida en que organizan el texto con base en un *criterio de generalidad*. De ese modo, cada nivel (en la forma de un subtítulo) debe ser más específico que aquél que lo contiene y, a su vez, más general que aquél al cual contiene. Sostengo, desde una mirada vigotskiana, que esa estructura no es reflejo o manifestación del pensamiento *sino el pensamiento mismo*, por lo que dicha estructura no es una trivialidad de formato. En efecto: en un sentido general y desde este punto de vista, no hay relación de representación entre pensamiento y lenguaje sino que pensamiento y lenguaje *son la misma cosa* (o, como mínimo, dos expresiones del mismo fenómeno). Si se coincide, determinar la estructura de títulos y subtítulos es dar forma a las ideas que se pretende transmitir y no «solamente» decidir *cómo* se expresará el pensamiento. Por ello, cuando se escribe el guión y si es factible, resulta útil definir a un tiempo la estructura de títulos y subtítulos.

Mis recomendaciones a este respecto son:

1. Agrega al guión una estructura de títulos y subtítulos (aunque sea provisoria).
2. Asegúrate de que la estructura sea lo más simple posible y evita subniveles innecesarios (ciertas divisiones temáticas pueden indicarse mediante la redacción).
3. No pases de tres subniveles de especificidad (un título y dos subtítulos).
4. Evita la superposición de estrategias para indicar cada nivel: usa la menor cantidad de formas gráficas diferentes (tamaño; número o letra; cursiva, negrita o subrayado).

Usa oraciones simples

En mi experiencia, el uso de oraciones largas y de estructura compleja genera múltiples problemas. En principio, no tengo nada contra ellas y, en todo caso, no son erróneas. Es sólo que los/as autores/as, particularmente los/as estudiantes, arrastrados/as por el deseo de convertirse en la *academic persona* a la que me referí antes, tienden a abusar de ellas, con dos consecuencias: confusión e imprecisión teórica.

Cuando se usan oraciones largas y complejas, hay más elementos a tutelar, es decir, es más difícil asegurarse de que no se produzcan errores. Es por ello que los/as autores/as que las usan sin estar plenamente conscientes de lo que hacen (lo que llamo «escribir por escribir»), tienden a complicarse, confundirse y perder de vista la idea que pretenden expresar. Sobre todo, y más importantemente, *cometen errores teóricos*. Veamos un ejemplo:

En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados, es que se evidencia que a pesar de las múltiples acciones desplegadas para reformular el sistema judicial para que el pasar por este mismo no sea un ente revictimizador y más violento que el hecho mismo, y tomando en consideración que si bien el primer encuentro con el aparato judicial al momento de realizar la denuncia en Carabineros no comporta una instancia tan revictimizadora y cuestionadora como las otras, el proceso se torna violento y altamente cuestionador al momento de brindar las primeras declaraciones ante el fiscal, en donde su relato y los hechos narrados son puestos en duda, además de no contar con las condiciones mínimas para que las mujeres se sientan acogidas y escuchadas, debiendo a su vez, tener que relatar los hechos en distintas instancias, a distintas instituciones y personas.

Como puede verse, la oración es *muy* larga. Como resultado, hay problemas desde el principio, pero más a medida que el texto avanza. Sólo mencionaré el más importante: se pierde de vista el tema tratado. ¿Por qué? *Porque no hay nuevas oraciones*. Esto es particularmente claro al llegar a «en donde su relato y los hechos narrados son puestos en duda»: ¿los relatos de quién?, ¿los hechos narrados por quién? En este caso, resulta más o menos simple inferir que se trata de relatos de mujeres pero, en otros casos, pueden cometerse errores teóricos de peso (errores de los que, dicho sea de paso, los/as autores/as, suelen no ser conscientes).

Mi recomendación a este respecto es, como dije antes, *usar oraciones simples*, con una estructura convencional de sujeto + verbo + complemento. Eso suele implicar dividir oraciones largas como la del ejemplo en otras más breves, como he hecho más abajo. En este caso y adicionalmente, he eliminado cierta cháchara que alarga, aun más, la oración. Veamos la oración traducida *à la* Wright Mills:

El gobierno ha desplegado una serie de acciones para evitar que el sistema judicial sea revictimizador. Debido a ello, la denuncia ante Carabineros —primer encuentro con el aparato judicial— ya no resulta tan revictimizadora como otras instancias. El proceso se torna violento y altamente cuestionador cuando las mujeres brindan declaración ante el/la fiscal. En dicha instancia, sus relatos son puestos en duda. Además, la Fiscalía no cuenta con las condiciones mínimas para que las mujeres se sientan acogidas y escuchadas. Finalmente, las mujeres deben relatar los hechos en distintas instancias y a distintas instituciones y personas, lo que supone una revictimización adicional.

Como puede verse, hay ahora *cinco* oraciones, todas *con sujetos identificables* (como «El proceso» o «la Fiscalía») y acciones que esos sujetos realizan (respectivamente, «se torna violento y altamente cuestionador [...]» y «no cuenta con las condiciones mínimas [...]»).

Me centraré ahora en la primera parte de la oración original:

En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados, es que se evidencia que a pesar de las múltiples acciones desplegadas para reformular el sistema judicial para que el pasar por este mismo no sea un ente revictimizador y más violento que el hecho mismo, y tomando en consideración que si bien el primer encuentro con el aparato judicial al momento de realizar la denuncia en Carabineros no comporta una instancia tan revictimizadora y cuestionadora como las otras.

En primer lugar, quité la expresión «En relación al análisis realizado y sus consecuentes resultados»: es algo que es lógico suponer en la medida en que las estudiantes estaban informando resultados de una investigación. Por tanto, el extracto es prescindible. En segundo lugar y más importantemente, en vez de empezar la oración de un modo no convencional («es que se evidencia [...]») inventé un sujeto —«El gobierno»— que realiza esas «múltiples acciones» (aunque las reduje a «acciones» sin más porque unas acciones —en plural— no pueden más que ser múltiples). Tras eso, ¡punto seguido! En tercer lugar, empecé una nueva oración, con un nuevo sujeto («La denuncia ante Carabineros»), en lugar de continuar la misma oración, vinculando lo que viene con un gerundio («tomando en consideración»).

El resultado de estas acciones es una reducción sustancial del texto (casi a la mitad y, creo, no perdiendo nada de lo importante), mayor claridad y rigurosidad (en la medida en que hay sujetos identificables que realizan acciones simples) y menor probabilidad de cometer errores teóricos involuntarios (dado que, al usar oraciones simples, lo que se está diciendo queda, por así decirlo, «al desnudo» y es más fácil seguirle la pista).

En la línea del ejemplo y para cerrar este punto, mis recomendaciones son:

1. Compón oraciones simples: sujeto + verbo + complemento.
2. Si no estás habituado/a a escribir así, piensa, ¡antes de empezar!, *quién (o qué) hace qué* en la idea que quieres expresar. Tendrás los elementos de la oración: *quién o qué* (sujeto), *hace* (verbo) *qué* (complemento).
3. Evita iniciar las oraciones con gerundios (-ando/-endo) o expresiones del tipo «Respecto de» o «En cuanto a». Si lo haces, te verás forzado/a a una estructura de oración poco convencional. *Busca un sujeto*.
4. Los/as autores suelen usar gerundios (-ando/-endo), expresiones tópicas («lo que», «lo cual», «donde», etc.) y coma o punto y coma para unir varias oraciones: en la medida de lo posible, reemplaza esos recursos por nuevos sujetos.

5. Si estás revisando tu texto y encuentras oraciones largas y/o confusas, divídelas en dos o más: identifica o crea un sujeto, asóciate una acción (en la forma de un verbo) y un complemento, ¡pon punto seguido! y vuelve a empezar.

Evita el hipérbaton

El hipérbaton consiste en alterar el orden habitual de los elementos de una oración, es decir, el aburrido sujeto + verbo + complemento al que me he referido antes. En clases lo he rebautizado como «yodismo» en alusión a la forma en que habla el Maestro Yoda: «Poderoso te has vuelto, el lado oscuro percibo en ti». No suelen darse casos tan extremos de *yodismo* en la escritura académica, pero sí aparecen formas «retorcidas» que, a mi juicio, sólo confunden (en lugar de mostrar erudición o refinamiento, que, volviendo a la idea de *academic persona*, es la razón por la que son así).

En mi experiencia, confunden tanto a quien lee como a quien escribe. En una ocasión comentábamos con una estudiante el siguiente extracto:

El maltrato a la mujer, es uno de los principales problemas de la sociedad Chilena contemporánea. Problema cuyo posible origen recae en una organización social patriarcal en la que el hombre ha sido el que lo domina.

Obviando la coma innecesaria tras «mujer», la palabra *chilena* iniciada con mayúsculas y otras cuestiones, pregunté a la estudiante a qué se refería con el *lo* que está hacia el final: ¿qué domina el hombre? Releyó y, después de un momento, me contestó: «No sé». No es una respuesta inhabitual: al escribir de un modo innecesariamente complicado, los/as autores/as pierden de vista el punto que tratan y dejan de poder tutelar qué es exactamente lo que están diciendo. Es otro caso de «escribir por escribir». Esto, en un texto académico, *es muy grave*. Volviendo al ejemplo, la estudiante hace una afirmación teórica: hay algo que el hombre domina. *Debe quedar perfectamente claro qué*. Si se emplean oraciones simples es más fácil poder contestar esa pregunta (y, en nombre de la rigurosidad teórica, *es vital poder hacerlo*).

Continuaré con un ejemplo de hipérbaton:

Conocer los discursos que emiten los padres respecto a la paternidad en relación a estas medidas resulta relevante en el sentido de que es un fenómeno que va en aumento en nuestro país y que impacta en un gran número de padres.

Nótese que se comienza la oración con «Conocer los discursos» que es lo que «resulta relevante». Esto genera que no quede claro qué es lo que «va en aumento»: ¿la paternidad?, ¿las medidas?, ¿alguna otra cosa? Adicionalmente, ¿qué «impacta en un

gran número de padres»? ¡No pueden ser los discursos de los padres! ¿O sí? ¿Será «la paternidad»? ¿La paternidad impacta en un gran número de padres?

Mi recomendación fue *desyodizar* la oración:

Resulta relevante conocer el discurso de los padres acerca de la paternidad ya que las «nuevas paternidades» son un fenómeno creciente en nuestro país.

Nótese que la oración toma una forma más convencional, al tiempo que se acorta y hace más precisa. Los cambios concretos son simples: básicamente, mover «Resulta relevante» al inicio (lo cual permite al/a la lector/a colegir rápidamente qué es lo que «resulta relevante»: «conocer el discurso [...]), agregar un complemento claro al verbo («conocer *el discurso de los padres acerca de la paternidad*») y no dejar librado a la interpretación qué es aquello que «va en aumento» y aquello que «impacta en un gran número de padres». También, en mayor detalle, quitar «en relación a estas medidas» por producir confusión: ¿acerca de qué es el discurso de los padres: de la paternidad o de las medidas?

Un par de ejemplos adicionales (marco en cursiva los extractos problemáticos):

Al respecto *sabido es* que en Chile las características actuales de la organización del trabajo (junto a otras políticas públicas y el Estado en general) se configuran a partir de la década del 50.

Mejor:

Las características actuales de la organización del trabajo en Chile (junto a otras políticas públicas) se configuran a partir de la década del 50.

Diversos son los antecedentes que permiten comprender el surgimiento de la terapia familiar.

Mejor:

Los antecedentes de la terapia familiar son diversos.

Nótese que en el último caso, además del hipérbaton (comenzar por «Diversos son los antecedentes [...]») había pasajes que no aportan nada significativo (como «permiten comprender el surgimiento») y pueden ser eliminados.

También, como dije antes, es muy común que los/as autores/as comiencen oraciones con expresiones del tipo «en cuanto a» o «respecto de». Entro ahora en detalles: estas formas «fuerzan» el hipérbaton (y las redundancias). Veamos dos ejemplos (marco en cursiva las expresiones que podrían evitarse):

En cuanto a la conformidad *la* podemos definir como la modificación de cogniciones, afectos o conductas debida a la presión social ejercida por una mayoría.

Mejor:

La conformidad es «la modificación de cogniciones, afectos o conductas debida a la presión social ejercida por una mayoría».

Respecto a la identidad, *podemos decir* que es un tema ampliamente tratado en la literatura especializada.

Mejor:

La identidad es un tema ampliamente tratado en la literatura especializada.

Antes de pasar a las recomendaciones, aclaro que el hipérbaton *no es una forma incorrecta* sino una forma inhabitual de ordenar las oraciones. De hecho, a veces se usa para hacer énfasis. Por ejemplo, escribir «Son las fiscales las que llegan primero» en lugar de «Las fiscales llegan primero» porque se pretende destacar «las fiscales» vía un cierto efecto dramático. Lo mismo para «En tren, vayamos»: lo central no es que se irá, sino *que se irá en tren*. El hipérbaton se vuelve problemático cuando es la estructura de oración más común en un texto o cuando oscurece la comprensión.

En la línea de lo dicho, mis recomendaciones (que siguen la línea del punto anterior):

1. Escribe con oraciones de orden convencional: sujeto + verbo + complemento.
2. Identifica aquello a lo que quieres referirte: *es tu sujeto*. Pon tu sujeto al inicio. Luego identifica qué hace ese sujeto: *es tu verbo*. Pon tu verbo a continuación. Finalmente, agrega un complemento acorde al verbo. Pon el complemento tras el verbo.
3. Evita escribir como habla el Maestro Yoda. Si, al releer, te percatas que lo haces sin darte cuenta, transforma los hipérbatos en oraciones de orden convencional según he detallado en el punto anterior de esta lista.

Arma párrafos de tres o cuatro oraciones simples

Además de escribir oraciones muy largas y complejas, es habitual que los/as autores/as armen párrafos demasiado extensos. De ese modo, la idea presentada en el párrafo se vuelve confusa, aparecen redundancias o se yuxtaponen ideas claramente diferentes.

Como regla general, cada oración es una idea relativamente distinguible de las demás. Cuando esa distinción es más marcada, aconsejo poner punto aparte y comenzar otro párrafo. Siguiendo con las reglas generales, cada párrafo debería contener una idea mayor o más compleja, a la que las oraciones que lo componen aportan. Así, para evitar confusiones, redundancias y superposiciones, recomiendo armar cada párrafo en base a tres o cuatro oraciones simples.

Si se sigue esta recomendación y la anterior, la estructura de cada párrafo será la siguiente: «Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto seguido. Sujeto + verbo + complemento. Punto aparte».

Concretamente y repitiéndome un poco, aconsejo *planificar* cada apartado y decidir, *antes* de comenzar a escribir, qué rol jugará cada párrafo. Un guión tal puede ser algo como esto:

1. Introducción (un párrafo).
2. Visión general del estado del arte (un párrafo).
3. Investigación biomédica (¿dos planas?).
4. Investigación de raíz cognitiva (¿cuatro planas?).
5. Investigación psicosocial (¿cuatro planas?).
6. Conclusiones (un párrafo).

Se trata del guión del estado del arte de una tesis de posgrado acerca de la procrastinación. Como se ve, en este caso no estaba totalmente definida la cantidad de párrafos destinados a cada elemento, pero, aun así, se establecen los elementos del apartado, su orden y su peso relativo. Con un guión de este tipo la estudiante podía saber, si iba en la quinta página destinada a la investigación biomédica (a la que había asignado dos), que, muy probablemente, había incluido elementos innecesarios o con demasiado detalle. Suele ser suficiente para corregir el rumbo. Por su parte, los puntos 1, 2 y 6 ya tienen precisada su extensión: un párrafo para cada uno. De este modo, al escribir, resultó a la estudiante más fácil saber en qué parte del texto estaba, por qué o para qué estaba escribiendo un determinado párrafo y qué venía a continuación.

Creo que esa «idea mayor o más compleja» a la que aludí y que se expresa en un párrafo, también puede pensarse en términos de función. Por ello, es bueno preguntarse «¿Para qué sirve este párrafo?» o «¿Cómo aporta esta oración a la idea del párrafo?». Por eso es que es útil establecer tal función *antes* de escribir: ayuda a no

«irse por las ramas», redundar o yuxtaponer ideas que sería mejor presentar en párrafos distintos.

Recomiendo, entonces:

1. Establece la función que cumplirá el apartado que escribirás (como presentar el plan del texto, introducir o detallar un concepto, dar ejemplos o contraejemplos, comentar una controversia, responder objeciones a la teoría, reportar antecedentes de investigación, proponer una idea nueva, avanzar y fundamentar un argumento, concluir, hacer autocrítica, etc.)
2. Establece una cantidad *a priori* de párrafos destinados a cada función (puede modificarse luego).
3. Arma párrafos de tres o cuatro oraciones simples *que, claramente, tributen* a dicha función.
4. Consulta tu guión a menudo, sobre todo, cuando no entiendas por qué estas escribiendo algo o en qué parte del texto estás.
5. Cuando revises, mantente atento/a a extractos que no aporten a la función que estableciste y pregúntate «¿Qué función cumple este párrafo?» y «¿Qué sucede si lo quito?».

Si se atiende a estas recomendaciones, un párrafo podría tomar la siguiente forma:

La gubernamentalidad es una de las formas que toma el poder en el trabajo de Foucault. Se trata de una estrategia que toma fuerza en los feudos de la Edad Media y se encarna en un Estado que administra cada vez más territorio y población. Dicha estrategia comprende instituciones, prácticas y tácticas que permiten ejercer un poder «que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber la economía política, como instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad» (Foucault, 1999, p. 195). Desde este punto de vista, la experiencia del tiempo es, a la vez, fruto y condicionante de prácticas sociales y productivas y es, por tanto, atingente al orden de la población.

La función del párrafo, en este caso, era introducir la noción de *gubernamentalidad*. Nótese que todas las oraciones, salvo la última, contribuyen a presentar alguna arista de dicha noción: la primera la define de forma general, la segunda alude a la historia del fenómeno y la tercera lo precisa teóricamente.

No abusos de los conectores

Detallaré algunas cuestiones que aludí en el apartado anterior. La forma más habitual que toma la tendencia a no escribir con oraciones simples es párrafos muy largos, compuestos por varias oraciones simples unidas mediante lo que llamo «conectores». Veamos un ejemplo antes de pasar a los detalles (he marcado los conectores en cursiva):

La presente investigación se llevará a cabo en la institución X, *que* es un sistema integrado de Educación Superior, *el cual* está conformado por la Universidad X, el instituto profesional X y el centro de formación técnica X, *los cuales* comparten tanto una misión como valores de tipo institucionales. Es una corporación de derecho privado, *la cual* no posee fines de lucro.

Se trata de un caso de «subordinación sintáctica excesiva» (Gómez Torrego, 2006/2007, p. 394) en el que aparece repetidamente «el cual» y expresiones similares (como «los cuales» o «la cual»). Dice el autor (pp. 394-395), en la línea de lo que he propuesto aquí:

La subordinación excesiva da lugar a periodos y párrafos demasiado largos, lo que dificulta y oscurece el contenido, además de producir un efecto de grandilocuencia y pesadez que hoy desentona. Se prefiere el período breve, la sucesión y/o yuxtaposición de oraciones y secuencias cortas.

También suelen aparecer otros conectores como *donde*, *quien/quienes*, *lo que*, *los/as que* y *que* para vincular oraciones subordinadas. No hay nada malo con las oraciones subordinadas (aquéllas que dependen de otra para ser comprendidas). Es su exceso lo que indica que, probablemente, deberían haberse compuesto más oraciones. Reescribo el ejemplo:

La presente investigación se llevará a cabo en la institución X, una corporación de derecho privado sin fines de lucro. Dicha institución es un sistema integrado de educación superior conformado por la Universidad X, el Instituto Profesional X y el Centro de Formación Técnica X. Estas tres dependencias comparten una misión y unos valores institucionales.

Como mencioné, suelen aparecer otros conectores. Veamos un ejemplo en el que se abusa del gerundio (-ando/-endo) (los he marcado en cursiva):

La racionalización se da a entender como la definición de papeles de género según las funciones económicas y sexuales que cumplían hombres y mujeres en la sociedad, *planteando* una instrumentalización de los comportamientos de hombres y mujeres, *generando* características y rasgos que debían ser

cumplidos según el género, *estableciendo* normas sociales que debían ser cumplidas, ya que de lo contrario si estas eran cuestionadas o se realizaba una variación en el cumplimiento de estas normas, se consideraba una desviación en la persona.

En ocasiones, el uso de estos conectores afecta seriamente el sentido del texto en la medida en que puede entenderse como *deixis de discurso*, es decir, como expresiones que aluden a otras partes del texto. He tratado este tema en detalle en otro lado (Bassi Follari, 2016), por lo que no abundaré. Baste decir que, por ejemplo, una expresión como «el cual» refiere a algo masculino y singular que fue mencionado antes y que debe ser claramente identificable. Lo mismo para los gerundios: debería haber algo concreto que, en el último ejemplo, está «planteando», «generando» y «estableciendo». Si no es así, el texto pierde coherencia interna y, la mayoría de las veces, rigurosidad teórica.

Veamos, para cerrar este apartado, un ejemplo extremo, pero en lo absoluto poco común:

No son capaces de darle fin a una relación que las envuelve en constantes agresiones, movilizándolas en una dinámica, donde terminan siendo víctimas de sí mismas por no decidir terminar con un sistema de relación, que adopta diversas formas, que en muchas ocasiones la muerte tiende a ser el resultado de ésta.

Nótese que la oración no empieza por un sujeto, aunque podemos suponer que es «las mujeres». Más adelante «las mujeres» deja de ser el sujeto que, aparentemente, pasa a ser «constantes agresiones» (que movilizan a las mujeres). Luego las cosas se complican aún más: no queda claro a qué se refiere ese «donde» (que debería indicar un lugar mencionado antes) en «donde terminan siendo víctimas de sí mismas». El sujeto, una vez más, cambia: pasa a ser «un sistema de relación» y, para finalizar, un cierre desconcertante: ¿de qué tiende a ser la muerte el resultado?, ¿a qué refiere la palabra «ésta»? Como espero que se note, una escritura académica con este nivel de imprecisión incurre en serios errores teóricos y bordea la ininteligibilidad.

Haz uso del lenguaje técnico pero evita la oscuridad

Las teorías son núcleos semánticos muy precisos y hablar desde una teoría es inscribirse en ellos. Hasta cierto punto y como he sugerido en otra parte, hablar académicamente es jugar, según la terminología de Wittgenstein (1952/1999), el *juego de lenguaje* de la academia. Ser académico/a, profesional o científico/a implica, entre otras cosas, hablar de un cierto modo. Es por esta razón que los/as profesores/as insistimos tanto

con el uso del «lenguaje técnico»: si los/as estudiantes no lo hacen, les negamos el acceso a nuestra «tribu» y a sus beneficios asociados.

En mis clases suelo bromear diciendo que, en el núcleo semántico de Foucault, un *dispositivo* es una cosa que hace que la gente haga ciertas cosas. Giorgio Agamben (2011, p. 257), en cambio, lo presenta así:

[Un dispositivo es] todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.

Comparemos: queda claro que la definición de Agamben *suen*a mejor. Parece más «seria» y «científica». ¿Por qué? Porque es más precisa y técnica (en el sentido de acorde al juego de lenguaje esperado de un/a académico/a). Y lo es, a pesar de, en algún punto, no ser tanto mejor que la mía (después de todo, decir «todo aquello» no es tan distinto de decir «una cosa»). Continuemos. ¿Por qué, concretamente, parece más «seria» y «científica»? Porque «todo aquello», con todo, es menos coloquial que «una cosa», porque «tiene la capacidad» es más preciso que decir «hace que» y porque precisa qué «ciertas cosas» hacen los dispositivos que la gente haga (y, por tanto, es más específica)

Nótese, por otro lado y en la línea de lo defendido por Wright Mills y Becker, que la definición formulada por Agamben no se vuelve más oscura sino *sólo más técnica*. Esto resulta de acudir al núcleo semántico de la teoría de que se trate y de reemplazar expresiones coloquiales por otras más formales aun no siendo técnicas (es el caso de «todo aquello» en lugar de «una cosa»).

En definitiva, recomiendo *hacer uso de la terminología asociada a la teoría de que se trate*: si, por ejemplo, se presenta el mundo desde la teoría marxiana, no se puede decir «casta inferior», «los pobres», «grupo social desfavorecido», «empleados» o algo similar. Hay que usar las palabras *clase*, *proletarios* o *proletariado*, que son las que empleó Karl Marx. Lo mismo para cualquier otra teoría: debe conocerse y usarse con precisión la terminología correspondiente.

Adicionalmente, aconsejo reemplazar las palabras comunes (no técnicas) que sean coloquiales por otras más formales. Esto último resulta bastante más complejo de precisar, aunque es claro qué expresión del siguiente par suena más «académica»:

1a. Hay muchas definiciones de *participación* y es difícil decir cuál es la mejor.

1b. Se han propuesto múltiples definiciones de *participación* por lo que resulta complejo calificar alguna como inherentemente superior a las demás.

Como se ve, ambas expresiones no son muy diferentes en cuanto a contenido pero la segunda produce la impresión de más «seriedad», «rigurosidad», «cientificidad». Esto se debe a que hay expresiones consideradas más propias del juego de lenguaje académico, sin que necesariamente puedan proveerse buenas razones para ello. ¿En qué sentido importante es «mejor» decir «Se han propuesto» que «Hay»? Como fuere, hay un juego de lenguaje propio de la academia, aunque variable según los contextos, que es considerado por una determinada comunidad académica como «adecuado». Aconsejo, por ello, no sólo conocer y utilizar el núcleo semántico de la teoría de que se trate sino también las formas que, no siendo técnicas, son consideradas «adecuadas» y se espera que sean usadas en los textos académicos.

Ahora, ¿en qué momento esta rigurosidad en el manejo del lenguaje se vuelve oscuridad? ¿Cuándo se cruza el límite de la precisión hacia la palabrería inútilmente pedante? Es difícil decirlo: como dije antes, la oscuridad no es una propiedad de los textos. Con todo, creo que puede establecerse un gradiente.

Veamos un ejemplo (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 36, cursivas en el original):

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (*educación*).

Antes que nada, traduzco *à la* Wright Mills:

Toda acción pedagógica es simbólicamente violenta porque se produce en el contexto de una relación de dominación.

Lo sé: *hay más ahí*. Pero no creo que haya nada más que sea digno de mención. Si se me concede eso, puede preguntarse: ¿y lo demás? A mi juicio, *lo demás sobra*: para empezar, el texto es innecesariamente críptico. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron parecen no ignorarlo: comienzan su obra (p. 41) con un pequeño diccionario de abreviaturas, como «AP» (para «acción pedagógica»), «AuP» (para «autoridad pedagógica») o «SE» (para «sistema de enseñanza»), que, aun siendo términos bastante convencionales, no se molestan en escribir *in extenso*. Esta complejidad impostada aumenta por la profusión de términos que aportan más bien poco. Finalmente, y quizás debido a lo anterior, el texto es innecesariamente largo. De hecho, en la edición que sigo aquí, Francesco Ciatoloni, usando palabras de los autores mismos, reduce a poco más de tres cuartos de página las 250 de *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

En definitiva, no veo la necesidad, *si es que la necesidad importa en estas cuestiones*, de ese tipo de escritura: me parece pedante, ostentosa y, en última instancia, mayormente vacía e inconducente. En lo que aquí importa y a quienes no tengan vocación por este tipo de escritura, aconsejo contención retórica. Concretamente, recomendando:

1. Conoce y utiliza el vocabulario asociado a la/s teoría/a que estés empleando.
2. Reemplaza expresiones coloquiales por otras más formales.
3. Evita la grandilocuencia y la pedantería (en la forma de palabras rebuscadas o hiperespecializadas).

Atiende a la musicalidad

De un texto académico se espera no sólo precisión y rigurosidad sino también cierta belleza. Evidentemente es poco probable acordar qué significa exactamente que un texto sea bello. Por eso, aquí me limitaré a cierta «musicalidad» derivada de la forma en que las palabras suenan (y no a su significado).

Sigo en este punto a Leonardo Gómez Torrego (2006/2007). El autor menciona (marco en cursiva la forma referida):

1. Las «rimas internas en la prosa» (p. 367): «En esta *oración* haré *mención* a una *situación* [...]» o «Por *ello* es *bello* [...]».
2. Las «cacofonías» (p. 368): «Experimentaron un *terror terrible*» o «*Aparentemente aparenta* menos años».
3. La «pobreza léxica» (p. 369): el uso de un léxico limitado, es decir, de una cantidad relativamente reducida de palabras. La pobreza léxica obliga a repetir formas de expresión o usarlas en lugar de otras más precisas (algo muy relevante en la escritura académica). Ejemplos: sustantivos como *tema* («El tema de Israel y Palestina» por «El conflicto entre Israel y Palestina»), *algo* («El gobierno se vio obligado a hacer algo» por «El gobierno se vio obligado a subir los salarios») o *cosa* («La cosa es grave» por «La situación es grave»). Verbos como *hacer* («Hacer una película» por «Rodar una película, «Hacer daño» por «Infligir daño») y *tener* («Tiene síntomas de gripe» por «Presenta síntomas de gripe», «Tenemos tiempo» por «Disponemos de tiempo»). Y, finalmente, expresiones como «tiene relación con» (como veremos, es mejor precisar cuál es la relación) o «como que» («Como que se enojó» por «Se enojó»).

Es muy común cometer este tipo de errores. Dado que no se escribe un texto académico de un tirón, los/as autores/as no tenemos presente qué es exactamente lo que venía antes y, claro, no tenemos totalmente definido qué vendrá después. Lo habitual es darse cuenta de la monotonía en la relectura. En ese caso, basta con eliminar expresiones, reemplazarlas por otras más precisas («tiene relación» por algo que precise en qué consiste esa relación como «influye en» o «hizo una casa» por «construyó una casa») o reemplazarlas por otras equivalentes desde el punto de vista semántico *pero que suenen diferente*. Por ejemplo, para señalar una relación de causa/consecuencia pueden usarse numerosas expresiones diferentes (Gómez Torrego, 2006/2007, p. 377, cursivas en el original): «*porque, pues, ya que, como quiera que, puesto que, como, por tanto, por consiguiente, con que, así que*».

Resumiendo, mis recomendaciones a este respecto son cuatro:

1. Utiliza un léxico tan variado como puedas.
2. Si al releer notas repeticiones sónicas, elimina las expresiones problemáticas o reemplázalas por otras equivalentes desde el punto de vista semántico.
3. Si al releer descubres palabras vagas o generales (debidas a un léxico limitado), reemplázalas por otras más técnicas o específicas.
4. Si consideras que te faltan recursos para realizar los cambios necesarios, consulta un diccionario de sinónimos o utiliza la función de sinónimos de tu procesador de textos.

Evita la cháchara

Junto a las oraciones complejas o «retorcidas», la cháchara —es decir, la «abundancia de palabras inútiles» (Real Academia Española, 2016, s/p)— es el rasgo más habitual de la escritura académica y constituye el tipo de error que más claramente ejemplifica ese intento de convertirse aquella *academic persona* en la que insisto. Al respecto dice Becker (1986/2011, p. 23): «Los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos». En mi opinión, lo que Becker atribuye a «los sociólogos» puede extenderse a la mayoría de autores/as, muy particularmente en el terreno de las ciencias sociales.

Veamos un ejemplo:

La presente investigación adscribe al trabajo realizado con los integrantes de [la institución X], donde a partir del discurso de los integrantes, se identifica-

ron diversas aristas que nos permitirán realizar de manera acabada los protocolos de inducción que está requiriendo la organización a la fecha.

Buena parte de esa oración *no cumple ninguna función semántica relevante*. En este caso, recomendaría comenzar por identificar la función de la oración: es *presentar el objetivo de una investigación*. Con eso en mente, continuaría por elegir un sujeto acorde como «El objetivo de esta investigación». A continuación, definiría un verbo pertinente y simple: «es» (y no sus alternativas rimbombantes como «se constituye en», «se refiere a» o «abarca»). Y, finalmente, precisaría un complemento, en ese caso, cuál es tal objetivo. Si se siguen estas recomendaciones, la oración podría tomar la siguiente forma:

El objetivo de la presente investigación es conocer el discurso de los/as integrantes de la institución X a fin de construir los protocolos de inducción solidarios.

En este caso y haciendo caso omiso de otros aspectos problemáticos, el cambio resulta de eliminar pasajes *piripitifláuticos* como «adscribe al trabajo realizado» o «se identificaron diversas aristas que nos permitirán realizar de manera acabada». Palabras como *adscribe* o *manera acabada* indican una voluntad de pomposidad, no suman nada y, aún más, complican la comprensión.

En ocasiones, no se trata de párrafos enteros sino de expresiones menores. Veamos un ejemplo.

Considerando la información recabada en las entrevistas es posible determinar que la distancia desde cada club a la ciudad de Viña del Mar es una limitante debido a la condición económica, física y edad de los/as adultos/as mayores. Sin embargo, a pesar de las diversas dificultades que puedan existir en los diferentes clubes de la región es posible pesquisar que para todas las representantes e integrantes de cada club es de suma importancia ser parte de los proyectos que permite generar [la institución X].

Reemplacemos: «A pesar de las diversas dificultades que puedan existir en los diferentes clubes de la región» puede reemplazarse por «A pesar de las dificultades que experimentan los clubes de la región» y «Que permite generar» puede ser reemplazado, *sin perder nada*, por «de» (!). Caso contrario, la oración «se engorda» artificialmente con elementos que no aportan nada significativo en términos semánticos. Es decir, *el texto se vuelve cháchara*. De hecho, el párrafo entero podría reescribirse como sigue:

La condición económica y física de los/as adultos/as mayores convierte en un problema la distancia entre los clubes de la región y la ciudad de Viña del

Mar. Sin embargo, a pesar de las dificultades de los clubes, los proyectos de [la institución X] son de suma importancia para sus integrantes.

Gómez Torrego llama «circunloquios» (p. 391) a estos recursos. Veamos algunos ejemplos: «Estamos en cabal conocimiento de que [...]» en lugar de «Sabemos que [...]», «La ingeniera está en condiciones de [...]» en lugar de «La ingeniera puede [...]», «Fui objeto de agresión» en lugar de «Fui agredido», «La estudiante hizo acto de presencia» en lugar de «La estudiante se presentó» y «Soy de la opinión de que [...]» en lugar de «Opino que [...]». Se trata de ejemplos aislados pero, en mi experiencia, este «engorde artificial» del que hablo, aplicado a *todo* un escrito, puede redundar en un 20% a 30% de extensión inútil.

Adicionalmente, el autor aporta otras formas que atentan «contra la sencillez y la naturalidad» (p. 394). Veamos.

1. Imágenes cursis («lágrimas como gotas de lluvia», «dientes cual perlas») y tópicos («dar luz verde» por «aprobar», «ir más allá» por «profundizar»).
2. «Léxico exagerado» (p. 396) como en «drástico final», «hecho crucial», «momento álgido», etc. En los textos académicos, esto suele aparecer cuando los/as autores/as sopesan los aportes de su trabajo. Cito: «Esta investigación producirá *cambios drásticos* en la forma en que [...]». O: «Realizar esta investigación es *de la mayor importancia* debido a que [...]». En un sentido general, recomiendo pies en la tierra para juzgar el impacto del escrito de que se trate: ningún texto salva el mundo.
3. Las «redundancias» (pp. 386-388), es decir, la tendencia a agregar palabras sin ningún valor expresivo adicional. El autor da varios ejemplos que suelen aparecer en los textos académicos: «actualmente en vigor», «base fundamental», «caso muy extremo», «coordinadas entre sí», «ejemplo práctico», «falso pretexto», «hacer especial hincapié», «joven adolescente», «participación activa», «proyecto de futuro», «propia idiosincrasia», etc.
4. El uso de «sinónimos consecutivos» (p. 389) que sólo «hacen bulto», como en «Esto no hace más que *manifestar* y *expresar* el malestar [...]», «La corte *determinó* y *decidió* que [...]», «Sabemos *positivamente*», «Yo *particular* y *personalmente* creo que [...]» o «Esta controversia quedó zanjada *total* y *absolutamente* cuando [...]».
5. El uso de «constituyentes discontinuos» (p. 390), como en «*Lo que* esto quiere decir es que [...]». Mejor: «*Esto* quiere decir que [...]». También «Fue la directora quien presentó el programa» por «La directora presentó el programa» (a no ser que se pretenda el «efecto dramático» al que me referí al hablar del hipérbaton). Vol-

viendo al inicio de este artículo, en nuestro contexto son muy comunes las formas «lo que es» y «todo lo que tiene que ver con». Mejor «Mañana dará comienzo el festival» que «Mañana dará comienzo lo que es el festival». Mejor «Hemos enfrentado el estigma que padecen gays y lesbianas» que «Hemos enfrentado todo lo que tiene que ver con el estigma que padecen gays y lesbianas».

6. «El léxico pedante» (p. 394), es decir, las expresiones rimbombantes y *piripitifláuticas*, como «inicializar» por «iniciar», «visionar» por «ver», «conflictual» por «conflictivo» o «predominancia» por «predominio». Esta tendencia toma otra forma en el mundo académico: usar palabras extranjeras en lugar de sus versiones castellanas. Gran vicio de filósofos/as a quienes parece que ningún término castellano hace justicia a *Verstehen*. Excluyo aquí, discutiblemente, términos —como *savoir faire* o *à la* (del francés) y *a priori* o *ad hoc* (del latín)— que forman parte del juego de lenguaje académico y que, en lugar de pedantes, suelen considerarse elegantes o incluso necesarias.

Por lo dicho, recomiendo:

1. Piensa en lo que quieres decir *antes* de escribir y establece una función para la oración o párrafo en que trabajas.
2. Redacta de un modo preciso (técnico) pero accesible y variado.
3. Evita expresiones inútiles o rimbombantes.
4. Pregúntate: «¿Para qué sirve esta expresión/oración?» y «¿Puede ser eliminada o reemplazada por otra más simple?».
5. Relee y elimina sin piedad todo lo que no aporte algo a la idea que desarrollas.

Tutela las relaciones entre elementos teóricos

Antes dije que una teoría es un *núcleo semántico*. Luego diré que un texto es una *estructura*. Desde una mirada epistemológica como la que propuse, no debería sorprender la similitud: teorías y textos *son la misma cosa*. Como mínimo, las unas no existen sin los otros. Como fuere, ¿en qué se parece un núcleo semántico (es decir, un conjunto organizado de significados) con una estructura? En que ambos son *un sistema de elementos relacionados entre sí*.

En este sentido, me gusta pensar que escribir (y hablar también) es poner en el formato secuencial propio del lenguaje una estructura tridimensional de elementos relacionados que, en sentido estricto, podría empezar a «contarse» por cualquier lado y

«recorrerse» de cualquier modo. Así, imagino las teorías como esferas compuestas de elementos conectados entre sí y el lenguaje como un impulso que las transita. Si la metáfora resulta útil, escribir un texto —académico, en este caso— consistiría en recorrer y dejar fijado en papel un núcleo semántico. Por ello, para ser fiel a él, hay que tratar cuidadosamente las relaciones entre los diversos elementos.

Los/as autores/as suelen emplear afirmaciones vagas como «se relaciona con» o «se vincula a». *No es suficiente*: hay que precisar *cuál* es la relación entre un elemento y otro. Decir que el uso de aplicaciones de mensajería instantánea *mejora* la escritura y que *empeora* la escritura es equivalente en el sentido de que, en ambos casos, *se postula alguna relación*. Podría escribirse: «El uso de mensajería instantánea *está relacionado* con las habilidades de escritura». ¿Es cierto? Sí, es cierto. Pero, en un texto académico, una afirmación así *sirve de más bien poco*. Hay que precisar cuál es, concretamente, la relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantánea y las habilidades de escritura.

De forma similar, los/as estudiantes, al componer un mapa conceptual, trazan flechas entre diversos elementos. Estas flechas, como es sabido, grafican relaciones y, por tanto, no pueden establecerse entre dos elementos cualesquiera ni tampoco puede otorgárseles cualquier sentido.

Veamos un ejemplo. Max Weber postuló cuatro tipos de *acción social*: *racional con arreglo a fines*, *racional con arreglo a valores*, *afectiva* y *tradicional*. Si se quisiera representar gráficamente ese núcleo semántico, podrían trazarse cuatro flechas desde el elemento *acción social* a cada uno de sus cuatro tipos. Cada una de esas flechas podría interpretarse como «se divide en». Claro que también podrían trazarse flechas de sentido contrario, aunque eso modificaría la relación a «es un tipo de». Inversamente, no podría trazarse una flecha entre el elemento *tradicional* y el elemento *racional con arreglo a fines* a *no ser que los vincule alguna relación teórica*. Si no es así, la flecha no hace más que decorar (además de confundir).

Suelo ilustrar el punto de este modo:

Dios → Hombre

Dios ← Hombre

La primera flecha podría interpretarse como «creó a». La segunda *también*. Así, la diferencia entre una y otra forma de la relación entre hombres (y mujeres, claro) y Dios *es la diferencia entre ser creyente o nietzscheano/a*. Espero que quede claro que no da en absoluto lo mismo una cosa que otra y que, por ello, hay que tener mucho cuidado al representar gráficamente relaciones entre elementos de un núcleo semántico.

Vuelvo a los textos. La función de establecer relaciones es llevada a cabo mayormente por los verbos (hay casos extraños como «Una mujer, un voto» en los cuales una coma u otra cosa puede establecer la relación). En el primer ejemplo, *mejorar* y *empeorar* establecen dos relaciones posibles entre dos elementos de un núcleo semántico: *uso de aplicaciones de mensajería instantánea* y *habilidades de escritura*. Por ello, si se «escribe por escribir», lo más probable es que se cometan errores y se pierda rigurosidad.

Veamos un ejemplo adicional (tomado de un proyecto de tesis):

En nuestro país, tras una separación o divorcio quien queda a cargo del cuidado de los hijos es principalmente la madre. En el año 2011, la cifra era de 88,78% (CASEN 2011), *lo cual se puede explicar por* los roles tradicionales que asumen hombres y mujeres frente a la maternidad-paternidad *como resultado de* encontrarnos inmersos en una cultura patriarcal, que *sigue considerando* ciertos roles y características como propias de lo femenino y lo masculino.

He marcado en cursiva tres expresiones que establecen vínculos teóricos. Si se sigue lo dicho, lo que se afirma (retorcidamente) es lo siguiente: existe una cultura patriarcal que determina ciertos roles para hombres y mujeres. A su vez, dichos roles hacen que las madres sean las que, mayoritariamente, obtengan la tutela de los/as hijos/as tras un divorcio.

Gráficamente:

Cultura patriarcal → roles de género → tutela de hijos/as mayoritariamente a favor de las madres.

Suena razonable. Por las dudas, pregunté:

1. ¿Puede que la cultura patriarcal opere *directamente* sobre quienes definen la tutela y que la relación no esté mediada por los roles de género? Si así fuera, el elemento *roles de género* sobraría.
2. ¿La cultura patriarcal *determina* unos roles de género o *se caracteriza por* ellos?
3. En este último caso, ¿cómo se construyen y reproducen los roles de género? ¿Qué o quiénes lo hacen?
4. La tutela mayoritariamente asignada a las madres *es resultado* de los roles de género o, más bien, *es una forma de expresión* los roles de género?
5. La cultura patriarcal *produce* ciertos roles de género, *considera* ciertos roles como propios de hombres y mujeres o ambas cosas a la vez?

Son preguntas razonables también. El punto es que el/la autor/a debe estar preparado/a para contestarlas sin dudar. Y, para ello, no puede haber «escrito por escribir». Sobre todo, no puede contestar: «No lo sé». En definitiva si, al escribir, no se atiende cuidadosamente a qué se está diciendo, pueden cometerse errores de peso.

Aquí mis recomendaciones a este respecto:

1. Cuando estés presentando una teoría o tu propio punto de vista teórico, planifica lo que quieres decir: establece *antes* de escribir las relaciones entre los elementos.
2. Piensa las relaciones como verbos: *causa/genera/produce/etc.*, *es efecto de/está causado/a por*, *fomenta/facilita/potencia/promueve/etc.*, *dificulta/entorpece/etc.*, *es parte de/se compone de/etc.*, *coexiste con/se da en paralelo a/etc.*, *anula/destruye/etc.*, *lleva a/desemboca en/etc.*, *influye en*, *es influido/a por*, etc.
3. Evita los verbos *piripitifláuticos* y elige los más llanos (con la condición de que representen la relación de forma precisa).
4. No escribas de forma descontrolada («escribir por escribir»): aumenta el grado de consciencia acerca de lo que escribes y tutela las relaciones que estableces.
5. Al releer, pregúntate: «¿Es esto lo que quiero decir?» y «Es esto lo que el/la autor dice?».

Aprende a citar

Es muy habitual que los/as autores/as no manejen con soltura normas de citación. En los textos aparecen errores de todo tipo. Los atribuyo, en la línea de lo dicho, a la falta de formación: profesores/as, universidades y revistas arbitradas solicitan el uso de algunas normas de citación *pero casi nadie las enseña*. Los errores, otra vez, no son de sorprender. A esto se añade otro problema: de todas las tareas necesarias para la composición de un texto, la citación es la menos valorada. Suele hacerse, mal y tarde (sobre todo tarde), con los resultados esperables.

Atribuyo la desvalorización a que la tarea suele presentarse como técnica cuando, en realidad, remite al carácter eminentemente colectivo y dialógico de todo texto. En efecto, la citación, con toda su arbitrariedad, *es la forma de honrar a quienes nos antecederon* (que, desde este punto de vista, pueden considerarse casi tan autores/as como quienes figuran en la portada).

El *Publication Manual* de la *American Psychological Association* (2010), cuyas normas son las más utilizadas por las ciencias sociales en el contexto iberoamericano, no parece ajeno a esta creencia (p. 169, la traducción es mía):

El conocimiento científico representa los logros de muchos/as investigadores/as a lo largo del tiempo. Una parte clave del proceso de escritura es ayudar a los/as lectores/as a poner su contribución en contexto citando a los/as investigadores/as que lo/a han influenciado. En este capítulo, proveemos las reglas básicas para reconocer la contribución de otros/as a su trabajo.

Lamentablemente, este reconocimiento del carácter intrínsecamente colectivo de la producción de conocimiento queda sepultado por una farragosa batería de normas (el manual antes mencionado, por ejemplo, tiene 273 páginas) sin más lógica que la que emana de la autoridad que logra instalarlas como requerimiento.

Como fuere, aconsejo aprender a citar *antes de empezar a escribir* y hacerlo bien *desde el principio*: corregir errores de citación es perder un tiempo que, generalmente, escasea. Insisto: hacerlo bien cuesta lo mismo que hacerlo mal y ahorra leer las normas de citación a último momento (aunque lo habitual es buscar un resumen salvador) o aprender aceleradamente la función de citas del procesador de textos.

Después de todo, *no es tan difícil*: en un texto típico, *se usan muy pocas cosas*. Es poco probable que se deba citar un intercambio de correos electrónicos o un programa de televisión. Lo habitual será usar cinco tipos de fuentes: libros o capítulos de libros, artículos en revistas científicas (en papel o digitales), tesis y páginas *web* institucionales. En mi experiencia, esos cinco tipos de fuentes se aprenden en unos minutos y cubren la gran mayoría de las citas.

Por lo dicho, recomiendo:

1. Consulta y aprende las normas que correspondan.
2. Si no tienes tiempo de leer un manual en inglés, usa un resumen de fuente confiable (las bibliotecas de las universidades suelen producir documentos breves que contienen lo más importante).
3. Céntrate en cinco tipos de fuentes: libros o capítulos de libros, artículos en revistas científicas (en papel o digitales), tesis y páginas *web* institucionales.
4. A medida que escribes textos académicos (incluidos pequeños trabajos solicitados/as por profesores/as) reúne las diversas listas de referencias *en un solo documento*: con el tiempo, casi todas las citas que puedas llegar a necesitar estarán registradas y ahorrarás tiempo.

No plagies

Esta recomendación está muy vinculada a la dimensión valórica (no técnica) del punto anterior. Creo que el plagio se ha vuelto más común que antes sobre todo porque se ha simplificado mucho: *basta con tener conexión a internet*. Cuando yo estudié, plagiar ahorrraba poco trabajo: igualmente había que ir a la biblioteca y copiar textos manualmente. En un sentido más general, vivimos en una cultura que ha puesto en jaque las tradicionales nociones de autoría: del *collage* al *sampling* en el *hip hop*, de las *remakes* en el cine a Wikipedia, del intercambio de archivos al *streaming*, de «la nube» al urinal de Duchamp: los límites, tan claros hasta bien entrado el siglo XX, se han difuminado casi del todo.

En todo caso y para precisar, por *plagio* se entiende el uso de producciones ajenas sin citar las fuentes. Así, para evitarlo, *todo* lo que se tome de alguna fuente y no sea producción propia, *debe citarse*. Incluso si es una idea que se refiere vagamente y no se cita de forma textual. De lo contrario, se incurre en una deshonestidad: plagiar es, en definitiva, *un intento de engaño* (actualmente muchas veces exitoso en la medida que los/as profesores/as no saben o no se preocupan por detectarlo).

Por mi parte, procuro centrarme en la dimensión valórica más que en la policiaca (que incluye consecuencias tales como la desaprobación, la anulación de títulos universitarios o el rechazo de un artículo). Desde este punto de vista, mencionaría que, en primer lugar, el plagio reduce las oportunidades de aprender a escribir académicamente: cada palabra plagiada es un ahorro de tiempo al costo de una habilidad perdida. En segundo lugar, me parece justo honrar el trabajo de quienes han ayudado, en general sin saberlo, a abrirnos nuevos mundos y a que produzcamos los nuestros. En tercer lugar, creo que escribir sin plagiar es parte del «buen trabajo» que, según Richard Senett (2008, p. 197), caracteriza a la artesanía. En efecto, escribir sería y honestamente requiere más tiempo y esfuerzo y produce menos beneficios cortoplacistas que plagiar. ¿Por qué hacerlo? Yo respondería que *porque hay que hacer las cosas bien* (y no tengo un mejor argumento).

A este respecto, mi única recomendación es respetar el trabajo ajeno y no intentar engañar(se), por lo que cerraré con un comentario: dada la difusión del plagio, he notado que muchos/as estudiantes plagian sin saberlo. Esto anula el intento de engaño *pero no hace mejor el trabajo*. Para estos casos y además de la definición de *plagio* que di antes, tengo una regla general (que digo tan en broma como en serio): «Los textos académicos se escriben *con las manos en el teclado*. Si notas que tu mano está mucho en el *mouse*, casi seguro estás plagiando».

Revisa ortografía

En la era de los procesadores de texto, los errores de ortografía son imperdonables. En principio, basta con corregir lo subrayado en rojo, aunque hay que prestar particular atención a aquellas palabras que los programas informáticos no identifican como erróneas: los diacríticos (*té* y *te*, *cuántos* y *cuantos*, *más* y *mas*, etc.) y los homófonos (*ola* y *hola*, *hayamos* y *hallamos*, etc.).

Con todo, mi consejo es releer y no tanto apoyarse en los procesadores de texto. Son dispositivos milagrosos, pero considero que sólo la práctica de la escritura mejora la escritura. Se trata de la conocida distancia entre el pescado regalado y aprender a pescar. Por lo dicho, mi recomendación a este respecto es trabajar para escribir sin errores más que arreglar lo subrayado: los/as autores/as notarán que, con el tiempo, cometen cada vez menos errores y que, en la relectura, éstos llaman cada vez más la atención hasta el punto de producir molestia. Finalmente, recomiendo usar el procesador para hacer una revisión final de ortografía cuando el texto está en un estadio muy avanzado.

Reescribe

En la línea de desmitificar la inspiración y la genialidad asociadas a los textos, diré que un buen texto no se escribe en el primer intento: es el resultado de múltiples intentos y revisiones. La escritura académica es, más que nada, *reescritura*. Al respecto, dicen Loraine Blaxter, Christina Hughes y Malcolm Tight (1996/2005, p. 283):

La reescritura es un proceso normal y no significa que el primer borrador sea inútil, sino que el proceso de redacción lleva un tiempo durante el cual usted hace lo posible para que el informe o la tesis resulten lo más apropiados posible.

Sucede que los/as estudiantes, en medio de la metralla de tareas académicas, no suelen reescribir: se pasan sus carreras universitarias escribiendo de un tirón textos cortos y de baja complejidad. No reescriben, entre otras cosas, porque no tienen el tiempo que los textos académicos requieren (al menos para ser buenos). Esa estrategia resulta inútil al enfrentarse a textos complejos como una tesis o un artículo.

Por tanto, aconsejo escribir, revisar y reescribir. Es bueno avanzar si se está particularmente inspirado/a o se teme perder el hilo de pensamiento, pero, luego, hay que releer y reescribir. En ocasiones, uno se sorprende al no entender lo que escribió, nota repeticiones y errores, se horroriza ante pasajes confusos o irrelevantes, etc. En ese caso, mi consejo es no mostrarse piedad y eliminar, mover, cambiar, agregar. Como me

dijo alguna vez un colega: «Nadie echará de menos la versión anterior. Sólo tú sabes que existía».

Algo muy importante: una vez que se realizan cambios, *hay que releer desde el principio* y hacer ajustes. Según manifesté, un texto es una estructura y, por tanto, el cambio de un elemento afecta a otros. Puede suceder que expresiones del tipo «Como dije antes» pierdan su sentido o que la arquitectura misma del texto se resienta. Suelo decir que hay cirugías menores y mayores. Cambiar un par de palabras («en consecuencia» por «debido a esto») o borrar una oración porque resultaba redundante pueden considerarse cirugía menor. Agregar un/a autor/a o teoría, cambiar de lugar párrafos completos o reescribir todo un apartado son cirugía mayor. En un caso y en el otro, se deberá reescribir para restaurar la consistencia interna, es decir, el nivel de armonía que existe entre los diversos elementos del texto. En definitiva, la última palabra escrita *no es nunca la última palabra*.

¿Cuántas veces se debería revisar y reescribir? *Todas las que se pueda*. Lo habitual es notar que en cada nueva pasada se reescribe menos, hasta que llega el momento en que se produce una especie de armonía entre el texto y el superyó lingüístico. Eso o, más comúnmente, se agota el plazo de entrega. Vayan mis recomendaciones finales:

1. Independientemente de tu estrategia de escritura, nunca entregues un texto sin releerlo y reescribirlo.
2. Al hacerlo, revisa *todas las dimensiones del texto* (las que he tratado en este artículo y otras, como el espaciado o la paginación). Puedes hacer diversas relecturas y focalizarte en una dimensión diferente cada vez.
3. Particularmente, tutela que cumples tus promesas (como en «Más adelante abordaré [...], «Volveré a esto luego» o «Comentaré cuatro características de [...]») y cualquier otra referencia que se haga en el texto a otra parte del texto. Eso mejorará la consistencia interna.
4. Si tienes tiempo, lo cual raramente sucede, abandona el texto y haz otras cosas. Retómalo cierto tiempo después y abórdalo como si lo hubiera escrito otra persona. En mi experiencia, la reescritura posterior a un distanciamiento de ese tipo es la más productiva.
5. No olvides que reescribir no te hace incapaz sino sólo humano/a: así escriben los/as autores/as que admiras.

A modo de cierre

Hasta aquí mis recomendaciones. Para terminar, un comentario y una historia.

El comentario: retomando el egoísmo y el altruismo que me habitan y a los que me referí al inicio de este texto, espero haber contribuido a, egoístamente, facilitar mi trabajo futuro. Altruistamente y de modo más importante, espero haber ayudado a simplificar el trabajo de personas que hacen un trabajo similar y a mejorar las habilidades de escritura de (algunos/as) estudiantes y académicos/as. Según lo veo, tal mejora debería tener consecuencias en su vida académica y profesional. Y me refiero no sólo a adaptarse mejor a las exigencias que se les plantean (es decir, para conformarse) sino, y sobre todo, para aumentar la consciencia acerca de cómo escriben y la posibilidad de subvertir, de forma razonada y cuando realmente importa, el canon de la lengua. En la línea de lo dicho antes, el impacto de un ensayo mal escrito se consume en una desaprobación rutinaria y casi secreta. En cambio, filtrar una herejía lingüística en un artículo de una revista prestigiosa (o algo análogo) no sólo desestabiliza el canon y mueve la rueda de la Historia, sino que ayuda a otros/as a legitimar sus propias herejías.

La historia (que traigo a colación porque ilustra las dificultades y promesas que mis recomendaciones encierran): en una ocasión, un estudiante, habiendo leído alguno de mis documentos de trabajo acerca de la escritura académica, me dijo: «Son muchas cosas, *profe*». El comentario fue educativo. En su momento, pensé que escritos como éste me iban a ahorrar la tutoría individual. Me dije: «Ahí está todo lo que me importa. Los textos que me entreguen a partir de ahora contendrán mis recomendaciones».

No fue del todo así, aunque los textos mejoraron. También se simplificó mi trabajo: para ciertas cosas bastaba con pedir a un/a estudiante que tuviera en cuenta tal o cual punto. Incluso, me dio cierto margen para decir con autoridad algo que a los/as profesores/as nos encanta decir: «Esto está en el documento que les envié». Con todo, caí en la cuenta de que no bastaba con dar una serie de indicaciones y tampoco con escribirlas. Los problemas persistieron, aunque quizás en menor grado.

Es que, en definitiva, mi estudiante tiene razón: *son muchas cosas*. Sobre todo, teniendo en cuenta que lo esperado es que sean todas consideradas *al mismo tiempo*. Por esto, creo que la tarea no es memorizar esta u otra lista de recomendaciones. La tarea es considerarlas, muy particularmente al revisar y reescribir. Por ejemplo, al encontrar una oración del largo de un párrafo, al notar relaciones contradictorias o confusas entre conceptos o al ver que se repiten formas de expresión, el trabajo por hacer es abordar los problemas: dividir oraciones, aclarar relaciones, variar los modismos.

Con el tiempo, ese ejercicio comenzará a «hacerse carne»: uno «ve» los problemas aun antes de saber en qué consisten y formalizar una objeción. Sobre todo, ciertas estrategias básicas —como empezar las oraciones por un sujeto o evitar cacofonías— comienzan a volverse parte del modo en que uno escribe (o se vuelven voces). No hay cambios milagrosos, aun siguiendo estas recomendaciones u otras: entre un texto malo y uno bueno *no media más que trabajo*. Por lo dicho, creo que este artículo puede aportar algo a quienes deseen mejorar su escritura en la dirección que recomiendo. A partir de ahí, no queda más que porfiar.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. Extraído de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th edition). Washington: Autor.
- Barnes, Barry (1974). *Scientific knowledge and sociological theory*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Barnes, Barry (1985/1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.
- Bassi, Javier (2014). Adiós a la partitura. Una defensa de los diseños flexibles en investigación social. En Manuel Canales (Ed.), *Lenguajes del diseño* (pp. 43-72). Santiago de Chile: LOM.
- Bassi Follari, Javier Ernesto (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>
- Becker, Howard (1998/2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becker, Howard (1986/2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bhaskar, Roy (1975/2008). *A Realist Theory of Science*. Nueva York: Routledge.
- Blaxter, Loraine; Hughes, Christina & Tight, Malcolm (1996/2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bloor, David (1976/2003). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Paul & Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara.
- Bruner, Jerome (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, Jerome (2004) Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Byrne, David (2012/2014). *Cómo funciona la música*. Barcelona: Reservoir Books.
- Carroll, Lewis (1871/2012). *Through the looking-glass*. Amersham: Transatlantic Press.

- Eco, Umberto (2003/2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Edwards, Derek; Ashmore, Malcolm & Potter, Jonathan (1995). Death and Furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism, *History of the Human Sciences*, 8, 25-49.
- Fernández Christlieb, Pablo (2013, mayo). *Aproximación estética a la psicología social*. Ponencia presentada en el 15vo encuentro de la International Society for Theoretical Psychology, Santiago de Chile, Chile.
- Feyerabend, Paul (1975/1981) *Contra el método. Esbozo de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, Michel (1970/1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1975/2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Ginsberg, Allen (1966). Allen Ginsberg, The Art of Poetry No. 8. *The Paris Review*, 37. Extraído de <https://www.theparisreview.org/interviews/4389/allen-ginsberg-the-art-of-poetry-no-8-allen-ginsberg>
- Goffman, Erving (1959/1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Torrego, Leonardo (2006/2007). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco.
- Ibáñez, Tomás (1993). La dimensión política de la Psicología Social. *Revista latinoamericana de psicología*, 25(1), 19-34.
- Ibáñez, Tomás (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, Tomás (2006). El giro lingüístico. En Lupicinio Íñiguez-Rueda (Ed.), *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 23-46). Barcelona: UOC.
- James, William (1907/2016). *Pragmatismo*. Madrid: Alianza.
- Klimovsky, Gregorio (1994/2005). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z.
- Latour, Bruno (1987/1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Latour, Bruno (1999/2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979/1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lemebel, Pedro (2008). *Serenata cafiola*. Santiago de Chile: Seix Barral.
- Lyotard, Jean François (1979/2008). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, Jean François (1986/2012). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Nancy, Jean-Luc (2000). Dei paralysis progresiva. *Archipiélago*, 40, 31-40.
- Parsons, Talcott (1951/1976). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez Soto, Carlos (1998/2008). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.

- Real Academia Española (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Extraído de http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Real Academia Española (2016). *Cháchara*. Extraído de <http://dle.rae.es/?id=8RoKuJh>
- Ricœur, Paul (2004/2009). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Ripalda, José María (2013). La universidad con condiciones. *Athenea Digital*, 13(1), 171-178. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1066>
- Rorty, Richard (1972). The world well lost. *The journal of philosophy*, 69(19), 649-665.
- Rorty, Richard (1979/2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Sennet, Richard (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Weber, Max (1919/2003). *La política como vocación, la ciencia como vocación*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, Ludwig (1952/1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/2000). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, Ludwig (1922/2010). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, Ludwig (1977/2013). *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: Paidós.
- Woolgar, Steve (1988/1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.
- Wright Mills, Charles (1959/2003). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)