

3. La Única Manera Correcta



Los escritores académicos tienen que organizar su material, expresar una argumentación con claridad suficiente para que los lectores puedan seguir su razonamiento y aceptar las conclusiones. Cuando piensan que sólo existe una Única Manera Correcta de hacerlo, que cada artículo o monografía que escriben tiene una estructura previa que deben encontrar, hacen que el trabajo sea más arduo de lo que en realidad es. Por otra parte, simplifican su tarea cuando reconocen que existen muchas maneras eficaces de decir algo y que su trabajo sólo consiste en elegir una y ponerla en práctica, de modo tal que los lectores sepan lo que están haciendo.

Suelo tener muchos problemas con los estudiantes (y no sólo con ellos) cuando leo sus artículos y monografías y sugiero revisiones. Se quedan mudos y se muestran avergonzados o molestos cuando les digo que tienen un buen comienzo, que lo único que deben hacer es esto, aquello o lo otro, y que en última instancia quedará muy bien. ¿Por qué piensan que está mal cambiar algo que han escrito? ¿Por qué le tienen tanto recelo a la reescritura?

Podría ser haraganería. Podrían muy bien decidir (como analizo en el capítulo 9) que físicamente es demasiado problemático volver a hacerlo. Simplemente no se sienten en condiciones de volver a mecanografiar una página ni de continuar cortando y pegando.

Lo más habitual es que los estudiantes y los académicos rechacen la reescritura porque son subordinados dentro de una organización jerárquica, casi siempre un establecimiento educativo. La relación amo-esclavo o patrón-trabajador, característica de las escuelas, ofrece muchas razones a las personas para no desear re-

escribir, algunas de ellas muy sensatas. Los docentes y los administradores pretenden que sus sistemas escolares de recompensa estimulen el aprendizaje. Pero por lo general esos sistemas enseñan a los estudiantes de grado a obtener calificaciones en vez de interesarse por los temas que estudian o hacer un buen trabajo. (Este análisis está basado en la investigación incluida en Becker, Geer y Hughes [1968].) Los estudiantes intentan descubrir, interrogando a sus instructores y confiando en la experiencia de otros estudiantes, qué deben hacer exactamente para obtener buenas calificaciones. Cuando lo averiguan, hacen lo que les han dicho que es necesario... y nada más. Pocos estudiantes aprenden (y aquí podemos recurrir a nuestros propios recuerdos como estudiantes y docentes) que tienen que reescribir o revisar lo que producen. Por el contrario, aprenden que un estudiante verdaderamente capaz escribe sus monografías una sola vez y las resuelve lo mejor que puede de un plumazo. Si no le importa demasiado el trabajo que está haciendo –si no es más que una tarea para aprobar un curso y ya ha calculado que merece determinada cantidad de esfuerzo y no más–, entonces es probable que intente terminarlo enseguida y al diablo con ello. Seguramente tiene mejores maneras de emplear su tiempo.

Las escuelas también les enseñan a los estudiantes a pensar la escritura como una suerte de prueba: el docente les entrega un problema, intentan responderlo y luego continúan con el siguiente. Un disparo por problema. Volver sobre ello es, en algún sentido, “engañar”, sobre todo si han tenido la ventaja de que alguien los entrenara después del primer intento. En cierto modo, ya no sería una puesta a prueba de sus propias capacidades. Pueden escuchar a su maestro de sexto grado diciéndoles: “¿Lo has hecho tú solo?”. Aquello que un estudiante podría considerar capacitación o engaño, por supuesto, para las personas más experimentadas es recibir una respuesta crítica de lectores preparados.

Joseph Williams me sugirió que los estudiantes, simplemente por el hecho de ser jóvenes, no tienen la experiencia de vida que les permitiría usar la imaginación para salir de sus propios mundos egocéntricos. Por lo tanto, no pueden calcular la respuesta del público ni pensar que exista otro texto más allá del que han

escrito. Tal vez sea cierto. Pero la falta de experiencia puede ser producto de la manera en que las escuelas infantilizan a los jóvenes antes que de la juventud propiamente dicha. Los estudiantes de posgrado aprecian la necesidad de reescritura cuando, ante la posibilidad de leer su trabajo en un encuentro profesional, vislumbran un público de completos extraños capaces de criticar su lógica, sus evidencias y su prosa.

Estas razones podrían explicar por qué la gente no reescribe, pero no la vergüenza y la incomodidad que sienten ante la sola idea de hacerlo. Estos sentimientos también tienen su origen en la escuela. Nadie que esté vinculado con las escuelas, ni los docentes ni los administradores, les dice a los estudiantes cómo se hacen los escritos que leen –los libros de texto o los informes de investigación de sus propios maestros–. De hecho, como ya he observado antes (citando a Latour, Shaughnessy y otros), la separación del trabajo académico y la enseñanza en casi todas las escuelas oculta este proceso a los estudiantes. (Del mismo modo que, de acuerdo con Thomas Kuhn, las historias de la ciencia ocultan todos los falsos giros y errores que se han cometido en los programas de investigación, que finalmente produjeron los éxitos que tanto celebran.) Los estudiantes no piensan –dado que nunca han visto trabajar a sus profesores, ni mucho menos a los autores de los libros de texto– que esas personas hacen las cosas más de una vez. No saben que los editores de revistas a menudo devuelven los artículos a sus autores para que los revisen y corrijan, como tampoco saben que las editoriales contratan editores para mejorar la prosa de los libros que publican. No se imaginan que el proceso de revisar y editar es algo que nos atraviesa a todos, y no una medida de emergencia destinada a resolver los casos escandalosos de incompetencia profesional.

Los estudiantes piensan que sus profesores –y los autores de los libros de texto que esos profesores promueven– son autoridades por otra razón obvia: están por encima de ellos en la jerarquía escolar. Son los patrones que reparten las calificaciones y juzgan sus trabajos. A menos que los estudiantes decidan que las instituciones educativas a las que asisten son un fraude (y es sorprendente que muy pocos lo hagan, considerando la evidencia con que

cuentan), aceptarán la proposición organizativa implícita de que quienes dirigen las escuelas conocen a la perfección lo que hacen. Entonces, sus superiores académicos no sólo jamás reescriben nada; cuando escriben, los textos les salen “bien” desde un principio. De modo que los estudiantes aprenden y realmente creen, al menos durante un tiempo, que los “verdaderos escritores” (o los “profesionales” o las personas “inteligentes”) hacen las cosas bien desde el primer momento. Sólo los tontos tienen que volver a hacer lo mismo una y otra vez. Esta podría ser otra versión de la mentalidad de prueba: la habilidad de hacerlo bien en el primer intento muestra una capacidad superior. También es jerarquía, llevada al máximo y en su peor aspecto: los subordinados toman esas evaluaciones legitimadas por la estratificación de las escuelas y la escolaridad –por ejemplo, las calificaciones y los comentarios de los maestros– como juicios definitivos e incuestionables de su valor personal (Becker, Geer y Hughes, 1968, pp. 116-128).

Todas estas ideas –sobre no reescribir, sobre la monografía estudiantil como un signo de talento personal– se apoyan en la falaz premisa de que existe una “respuesta correcta”, una “mejor manera” de hacer las cosas. Algunos lectores pensarán que acabo de inventar un argumento débil y fácil de refutar, que los estudiantes y los docentes serios saben que no hay una Única Manera Correcta. Pero los estudiantes y los docentes creen que existe una Única Manera Correcta porque las instituciones donde trabajan encarnan ese supuesto. Las ideas de la respuesta correcta y de la mejor manera encuentran su morada natural en la jerarquía. La mayoría de la gente cree que los personajes más encumbrados de las organizaciones jerárquicas saben más y mejor que los que están abajo. No es así. Los estudios de organizaciones muestran que los superiores pueden saber más sobre algunas cosas, pero casi siempre saben muchísimo menos acerca de muchas otras. Incluso conocen menos sobre la actividad central de la organización, cuando todo nos llevaría a suponer lo contrario. Pero la teoría oficial de la organización, y usualmente de la sociedad que la rodea, ignora estos resultados e insiste en que los más encumbrados realmente saben más y mejor. Lo que saben es, de hecho y por definición, la “respuesta correcta”.

No importa que las autoridades reales en un tema sepan que nunca existe una sola respuesta correcta, sino más bien un conjunto de respuestas provisionales que compiten por la atención y la aceptación. Los estudiantes, sobre todo los de grado, no quieren enterarse de eso. ¿Por qué molestarse en aprender algo que no es verdad, sólo para tener que aprender alguna otra cosa que lo reemplace mañana? A los académicos que creen en la verdad tampoco les agrada, ya sea porque ellos mismos han descubierto la verdad o porque son meros seguidores de sus descubridores. Los líderes del campo deben de saber. Y lo que saben está en los libros. Eso es auténtica jerarquía, y puede observarse con claridad meridiana cuando un experimento de química realizado en clase no produce el resultado “correcto” y el profesor les dice a los estudiantes lo que tendría que haber ocurrido y lo que, por consiguiente, deben anotar en sus cuadernos. (Sí, eso *ocurre*.)

Si existe una respuesta correcta y usted cree que las autoridades que dirigen la institución donde estudia o trabaja la conocen, entonces sabe que su tarea es encontrarla y reproducirla cuando así se lo requieran, para demostrar que merece ser recompensado e incluso convertirse en uno de sus guardianes. Esa es la versión de los estudiantes de grado. Una versión ligeramente más sofisticada aflige a los estudiantes de posgrado y los profesionales. Dado que lo que usted está escribiendo es algo nuevo, la Única Manera Correcta no existe, pero su ideal platónico sí existe en algún lugar allá arriba y usted tiene la responsabilidad de descubrirlo y bajarlo al papel. Supongo que a muchos de nosotros nos gustaría que los lectores sintieran que hemos encontrado una manera correcta preestablecida de decir lo que decimos, una que parezca que no puede ser de otro modo. Pero los escritores serios descubren esa forma perfecta (es decir, una manera de hacer lo que quieren hacer aun cuando no sea la única posible) después de prolongadas exploraciones, no la primera vez.

Harvey Molotch lo expresó en estos términos en una nota dirigida a mí:

Uno de los problemas de los escritores es que piensan que una oración, un párrafo o un artículo dados de-

ben ser “los correctos”. El hecho de haberse entrenado en una tierra de “hechos”, donde se celebran las “respuestas correctas” –incluyendo la manera “correcta” de acercarse a su libro de química o a su manual de lengua inglesa– los paraliza frente al teclado de la máquina de escribir. Su problema es que hay muchas oraciones correctas, muchas estructuras correctas para un ensayo [...]. Tenemos que liberarnos de la idea de que existe sólo una única manera CORRECTA. Cuando no lo hacemos, la contradicción con la realidad literalmente nos asfixia porque es imposible demostrar (ante nosotros mismos) que una oración, un párrafo o un artículo son sin lugar a dudas los correctos. Los estudiantes dejan salir las palabras, pero por supuesto que esas palabras ni siquiera superarían en el primer esbozo la prueba del “OK”, y mucho menos la de encarnar lo CORRECTO y la ESENCIA PERFECTA DE LO CORRECTO. Al no tener idea de lo que es un intento, un primer borrador, un borrador a secas, los estudiantes sólo pueden sentir frustración ante la perspectiva del fracaso. Después de un tiempo, uno ve los primeros pensamientos tentativos de un párrafo o un artículo como un fracaso obvio ante esta situación de prueba... y por lo tanto ni siquiera comienza a escribir: el famoso calambre del escritor. El miedo al fracaso es un miedo certero, porque nadie podría superar la prueba autoimpuesta de lograr la única versión correcta, y el fracaso entonces se vuelve especialmente (y perturbadoramente) evidente con el primer borrador.

Algunas dificultades de escritura muy comunes, y también muy específicas, tienen su origen en esta actitud: el problema de empezar y el problema de “cómo organizarlo”. Ninguna de estas dos cuestiones tiene una respuesta única que haya que descubrir. Cualquier cosa que hagamos será una componenda entre posibilidades conflictivas. Eso no significa que no podamos alcanzar soluciones viables, sino que no podemos contar con encontrar

la solución perfecta que estaba allí, esperando que alguien la encontrara.

La mayoría de los escritores, incluso profesionales, tienen problemas para empezar. Comienzan una y otra vez, destruyen resmas de papel, trabajan sobre la primera oración o el primer párrafo incansablemente, dado que cada nuevo intento les resulta insatisfactorio por distintas razones. Empiezan de ese modo porque creen que existe una Única Manera Correcta, y piensan que, si la encuentran, todo lo demás se resolverá solo, y desaparecerán todos los otros problemas, que temen que los esperen agazapados en un hipotético futuro. Así se predisponen al fracaso.

Supongamos que debo presentar un informe de mi estudio sobre los docentes de Chicago. (He utilizado como ejemplo este viejo texto, mi propia tesis de doctorado, porque lo conozco bien y porque los problemas que presenta todavía acucian a los estudiantes, quienes a su vez encuentran útiles las soluciones que propongo.) La investigación se ocupaba, a grandes trazos, de la raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional. ¿Cómo empezar? Diciendo, por ejemplo: “La cultura de la enseñanza escolar define al alumno de clase baja, y especialmente negro, como difícil de tratar. Por eso, los maestros evitan esas escuelas y piden el traslado a instituciones de clases más altas en cuanto tienen suficiente antigüedad para hacerlo, lo que a su vez implica que las escuelas de clases más bajas siempre tienen un cuerpo docente nuevo e inexperto”. Aun cuando estoy hablando de una tesis concluida y aprobada en 1951, todavía tengo problemas para escribir una oración introductoria concisa. (Imaginenme intentando hacerlo en 1951, cuando todavía no sabía de qué trataría la tesis.) Si leo la oración que acabo de tipear, podría pensar: “Un momento, a ver, ¿*realmente* quiero decir “la cultura de la enseñanza escolar”? Después de todo, no es exactamente una cultura en sentido antropológico estricto, ¿verdad? Quiero decir que no pasa de generación en generación y no abarca todos los aspectos de la vida, y que en realidad no es un “diseño de vida”. Si la llamo cultura seguramente me meteré en problemas, y bien merecido lo tendría, por estar diciendo algo que quizás no quiero

decir. De modo que tiro esa primera página a la papelera y vuelvo a intentarlo.

Podría sustituir “cultura” por “creencias compartidas” y sentirme más satisfecho. Pero entonces vería que estaba hablando de clases y recordaría el conjunto de implicaciones que rodean a las numerosas maneras en que los sociólogos reflexionan sobre ellas. ¿A qué versión me referiría? ¿A la de W. Lloyd Wagner? ¿A la de Karl Marx? Podría decidir repasar la literatura sobre clases antes de emplear esa expresión. Entonces tendría que poner otra hoja en la máquina de escribir. Pero ahora podría advertir que había dicho “Por eso, los maestros hacen esto o lo otro”. Esa es una afirmación causal bastante directa. ¿Realmente pienso que la causalidad social funciona de esa manera? ¿No debería usar una expresión menos comprometedora? En suma, cada manera de decirlo me llevaría por un sendero que no había explorado del todo y que quizás no querría tomar si realmente comprendiera hacia dónde me conduciría. Las observaciones más simples tendrían consecuencias que quizás me disgustarían; y ni siquiera las habría advertido. (Los lectores curiosos podrán consultar lo que resultó en Becker [1980].)

Es por eso que la gente hace bosquejos. Quizá trabajar sobre un bosquejo del rompecabezas lo ayude a captar todas las implicaciones, eludir todas las trampas y encontrar la solución. Entonces sí que hallará la Única Manera Correcta. Un bosquejo puede ayudarlo a empezar –incluso aunque no encuentre el camino– sólo si es tan detallado como para ser ese artículo o monografía cuyo esqueleto pretende ser. Entonces estamos frente al mismo problema, aunque de forma ligeramente distinta.

Las introducciones presentan el escollo de las implicaciones no deseadas de una manera peculiarmente difícil. Everett Hughes me dijo, cuando todavía no me había graduado, que las escribiera al final. “Se supone que las introducciones son para introducir un tema, para presentarlo. ¿Cómo hará para presentar algo que todavía no ha escrito? Algo que aún no sabe qué es. Escríbalo primero, y después sabrá cómo presentarlo.” Si lo hago, descubro que dispongo de una amplia variedad de introducciones posibles, que cada una es *correcta* a su manera, y que cada una da un matiz

levemente distinto a mi pensamiento. No tengo que encontrar la Única Manera Correcta de decir lo que quiero decir; antes bien, tengo que descubrir lo que quiero decir. Pero puedo hacerlo con más facilidad después de haber dicho todo lo que dije. Si escribo mis frases introductorias una vez finalizado el cuerpo del texto, el problema de la Única Manera Correcta será menos acuciante.

El miedo a quedar atado a las implicaciones de una afirmación inicial también explica que las personas comiencen con esas oraciones y esos párrafos vacíos de sentido tan comunes en la escritura académica. “En este estudio nos ocuparemos del problema de las carreras universitarias”, o bien “La raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional inciden en el problema de la educación pública”. Estas oraciones recurren a una típica maniobra evasiva: señalar algo sin decir nada, o sin decir mucho, al respecto. ¿Qué ocurre con las carreras universitarias? ¿Cómo afectan todas esas cosas a la educación pública? Las personas que hacen bosquejos hacen lo mismo, en la medida en que hacen bosquejos de temas y no de oraciones. Pero apenas transforman los encabezamientos de los temas en oraciones con sentido, los problemas que parecían resueltos regresan con la misma intensidad.

Sin embargo, muchos científicos sociales creen estar haciendo las cosas bien cuando comienzan sus textos con evasivas. Revelan evidencias de a una por vez, como si fueran pistas en una historia de detectives, y esperan que los lectores les crean todo hasta que producen el último párrafo, por demás impactante, que sintetiza el argumento y las pruebas. Tal vez obedezcan a un prurito científico que les prohíbe llegar a una conclusión antes de haber expuesto todas las evidencias (y que ignora el excelente ejemplo de las demostraciones matemáticas, que comienzan postulando la proposición que debe ser probada). Los investigadores suelen informar de esta manera los resultados de sus investigaciones. Un cuadro muestra, por ejemplo, que la clase y el prejuicio racial están directamente relacionados. El siguiente explica que esto sólo es verdad cuando la educación se mantiene constante. Las tablas posteriores expresan que el efecto de la edad o la etnia complican todavía más las cosas, y así sucesivamente a lo largo de un camino de ítems, antes de que aparezca la primera conclusión.

Tengo el hábito de sugerirles a estos Conan Doyles en potencia que coloquen primero el último párrafo triunfal, porque de ese modo podrán decirles a los lectores hacia dónde se encamina el argumento y qué es lo que, en última instancia, demostrará todo ese material. Eso hace surgir la otra razón de tanta mezquindad: "Si revelo el final al principio, nadie leerá el resto de lo que escribí". Pero los artículos científicos rara vez utilizan materiales cuyo excesivo suspenso alcance para garantizar el formato. Si usted dispone en el comienzo el párrafo que revela el secreto, tendrá la opción de retomarlo y decir explícitamente cómo contribuye cada sección de su trabajo a alcanzar ese resultado, en lugar de tener que ocultar su función tras una prosa descomprometida.

Supongamos que debemos informar, como hizo Prudence Rains (1971), los resultados de un estudio sobre madres solteras. Podríamos, en el clásico estilo evasivo, comenzar nuestro libro con estas palabras: "Este estudio investiga las experiencias de las madres solteras, con especial atención a sus carreras, los aspectos morales de su situación y la influencia de las agencias sociales". Sin revelar nada en absoluto, ese inicio pondría en manos del lector una serie de "muestras" no relacionadas entre sí que reemplazaremos, en el transcurso del libro, por oraciones que afirmen y expliquen relaciones reales entre entidades reales.

Afortunadamente, Rains no hizo eso. En cambio, escribió una introducción modelo en la que explica con absoluta claridad lo que luego analizará en detalle en el resto del libro. Decidí citarla en extenso:

Llegar a ser una madre soltera es la consecuencia de una serie particular de acontecimientos que comienza con incursiones en la intimidad y la sexualidad, deriva en un embarazo, y culmina en el nacimiento de un hijo ilegítimo. Muchas jóvenes no tienen relaciones sexuales antes del matrimonio. Muchas de las que sí las tienen no quedan embarazadas. Y la mayoría de las jóvenes que quedan embarazadas sin estar casadas no terminan como madres solteras. En este sentido, las jóvenes que se convierten en madres solteras comparten con otras jóvenes una carrera

común que consiste en los pasos que las llevaron a ser o bien madres solteras en lugar de futuras esposas, clientes de médicos abortistas, amantes expertas en métodos anticonceptivos o jóvenes virtuosas.

Los aspectos más significativos de esta carrera son los morales, porque la sexualidad, el embarazo y la maternidad son temas estrechamente vinculados a las concepciones de la respetabilidad femenina y están íntimamente conectados con la idea que las mujeres tienen de sí mismas. Convertirse en madre soltera no es un problema que sólo concierna al ámbito privado, o una complicación meramente práctica; es el tipo de problema que exige consideraciones públicas, suscita preguntas retrospectivas y, por encima de todo, pone en cuestión el tipo de persona que era o es una madre soltera.

La carrera moral de una madre soltera es, en este sentido, equivalente a las carreras morales de otras personas cuyos actos se consideran desviados y cuya individualidad se ve implicada públicamente. Para la carrera moral de esas personas son importantes, si no centrales, las agencias sociales con las que pueden entrar en contacto debido a su situación. Estas agencias e instituciones sociales, ya sea que estén dedicadas a la rehabilitación, el encarcelamiento, la ayuda o el castigo, proveen e imponen interpretaciones de la situación actual de esas personas, del pasado que las condujo a ella, y de las posibilidades futuras (Rains, 1971, pp. 1-2).

Esa introducción, al desplegar el mapa del viaje que la autora piensa iniciar, permite a los lectores vincular cualquier parte del argumento con la estructura general. Los lectores que cuentan con esta clase de mapas rara vez se sienten confundidos o perdidos.

No obstante, las oraciones vacías y evasivas son en realidad una buena manera de comenzar un primer borrador. Nos darán cierta libertad en un momento en que no queremos ni necesitamos comprometernos y, lo que es más importante todavía, nos permitirán empezar. Si escribimos una oración de esas podremos continuar

sin preocuparnos por haber puesto el pie en el camino errado... porque a decir verdad todavía no habremos dado el primer paso. Pero cuando hayamos escrito el resto de lo que tenemos para decir, no olvidemos reemplazar esos sustitutos por oraciones reales que expresen lo que deseamos comunicar.

Supongamos que sigo el consejo y empiezo por cualquier otra parte. Si no comienzo por el comienzo, ¿dónde comienzo? ¿Qué escribo primero? ¿Cualquier frase que escriba no me comprometerá tanto como una oración inicial? ¿Acaso no es cierto que cada oración contiene en sí misma, al menos de manera implícita, el argumento completo? Por supuesto. ¿Y entonces? Es importante recordar que cualquier oración es susceptible de ser modificada, reescrita, eliminada o contradicha. Eso nos permitirá escribir cualquier cosa que se nos ocurra. Ninguna oración compromete, no porque no prefigure el argumento como teme la gente, sino porque no ocurrirá nada malo si sale mal. Podemos escribir una sarta de insensateces, ideas que resulten ser por completo ajenas o contrarias a nuestro pensamiento, y no pasará nada.

Una vez que hayamos comprendido que escribir una oración no nos hará daño, una vez que lo sepamos porque lo hemos intentado, podremos hacer lo que habitualmente les pido a mis estudiantes que intenten: escribir lo que les venga a la cabeza, a la máxima velocidad que alcancen sus dedos sobre el teclado, sin remitirse a bosquejos, notas, datos, libros o cualquier otra ayuda. El objetivo es descubrir qué nos gustaría decir, qué nos ha llevado a pensar todo nuestro trabajo anterior sobre el tema o el proyecto. (Aquí "inventé", como dije antes, el artificio que los maestros de composición denominan "escritura libre", descrito exhaustivamente en Elbow [1981, pp. 13-19].)

Si nos convencemos de hacer esto (Pamela Richards analiza las razones por las que no se lo hace en el capítulo 6), haremos algunos descubrimientos interesantes. Si obedecemos las directivas y escribimos lo que nos viene a la cabeza, descubriremos que no tenemos la abrumadora variedad de opciones que temíamos tener. Veremos, una vez que hayamos trasladado nuestras ideas al papel, que en su mayoría son ligeras variaciones de unos pocos temas. Sabemos lo que queremos decir y, cuando tengamos las

diferentes versiones delante de los ojos, comprobaremos sin dificultad lo triviales que son las diferencias. O, si existen diferencias reales (aunque rara vez existen), sabremos a ciencia cierta cuáles son nuestras opciones.

(El mismo truco ayuda a los estudiantes que se estancan a la hora de elegir el tema de su tesis. Les pido que escriban, en una o dos oraciones, cien ideas de tesis diferentes. Son pocos los que superan las veinte o veinticinco sin darse cuenta de que sólo tienen dos o tres ideas, que casi siempre son variaciones de un tema común.)

Si escribimos de esta manera casi seguramente descubriremos, cuando llegemos al final del borrador, lo que tenemos en mente. El último párrafo nos revelará aquello que debe figurar en la introducción, y podremos volver atrás e incluirlo y luego hacer cambios menores en otros párrafos según lo requiera nuestro nuevo enfoque.

En suma: cuando llegamos a la instancia de escribir algo, es porque ya hemos pensado mucho al respecto. Hemos invertido en todo lo que ya hemos venido trabajando, y esa dedicación nos compromete con un punto de vista y una determinada manera de abordar el problema. Probablemente no podríamos, aunque quisiéramos, encararlo de un modo diferente. Estamos comprometidos, no por la elección de las palabras, sino por el análisis que ya hemos hecho. Es por eso que el comienzo –la manera de comenzar que elijamos– no tiene mayor importancia. Habíamos decidido mucho antes el camino a tomar y nuestro destino.

La escritura de un borrador no pensado, no planeado (lo que Joy Carlton alguna vez llamó, sin elegancia pero acertadamente, un borrador "vomitado"), demuestra algo más. No podemos afrontar el torbellino de pensamientos que se agolpan en nuestra cabeza cuando, sentados frente al teclado, intentamos decidir por dónde comenzar. Nadie puede. El miedo a ese caos es uno de los motivos de los rituales que describieron los estudiantes de mi seminario. Primero se nos ocurre una cosa, después otra. Cuando llegamos a la cuarta idea, la número uno se ha esfumado. Muy probablemente, el quinto pensamiento es igual al primero. Por cierto, tardaremos muy poco tiempo en repasar nuestro reper-

torio completo. ¿Cuántos pensamientos, cuántas ideas podemos tener acerca de un mismo tema?

El intento de evaluar, elaborar y relacionar todo lo que sabemos sobre un tema dado puede sobrecargar, con facilidad, la capacidad de nuestra memoria operativa. Intentar redactar incluso una sola oración puede tener el mismo efecto, dado que haremos malabares con las alternativas gramaticales y sintácticas, además de todas las posibilidades de tono, matiz y ritmo que hasta una oración simple ofrece. Redactar, entonces, es una actividad cognitiva que amenaza constantemente con sobreexigir nuestra memoria a corto plazo (Flower, 1979, p. 36).

Por eso es tan importante escribir un borrador en vez de continuar preparándonos y pensando en lo que escribiremos cuando por fin comencemos. (Joseph Williams sugiere reservar la palabra “borrador” para la primera versión que aspire a la coherencia; busca enfatizar de ese modo que la escritura libre produce un conjunto de notas que no debe confundirse con algo más organizado.) Es necesario otorgar un cuerpo físico a los pensamientos, *bajarlos al papel*. Un pensamiento escrito (y no arrojado de inmediato al cesto de basura) es obstinado, no cambia de forma, no puede compararse con los otros pensamientos que vienen detrás. Sólo nos enteraremos de cuán pocas ideas tenemos en realidad si las escribimos, si las colocamos una al lado de la otra y luego las comparamos. Por ese motivo es útil grabar los primeros borradores, aunque seamos nosotros mismos quienes hagamos la transcripción. No es tan fácil eliminar una página grabada; si bien es posible borrar las ideas tontas sobre la marcha, insume mucho trabajo, y la mayoría de la gente prefiere continuar hablando y luego modificar la versión tipeada. Dar carnadura a las palabras, otorgarles realidad física, no nos comprometerá, por lo tanto, con posiciones peligrosas. Todo lo contrario. Nos permitirá despejar nuestros pensamientos con más facilidad. Al permitirnos ver con claridad lo que queremos decir, nos facilitará la escritura de las primeras oraciones.

Mediante el lenguaje de la psicología cognitiva, Flower y Hayes (1979) describen un proceso similar de trabajo: parten de materiales escritos hacia un plan y luego hacia otra pieza de escritura. El artículo se ocupa de un proyecto mucho más acotado —escribir brevemente sobre un tema durante unos minutos, en vez de redactar una monografía académica o un libro durante un período de meses o incluso de años—, pero el debate acerca de cómo los escritores crean redes de objetivos y subobjetivos y modifican sus metas más altas a la luz de lo que han aprendido escribiendo es relevante para nuestro análisis.

Un problema tan insoluble como cómo comenzar —en realidad, otra versión de ese mismo problema— es cómo organizar lo que tenemos para decir. Los estudiantes se quejan a menudo de no poder decidir cómo disponer su material, si decir primero esto o aquello, si usar esta o aquella idea como principio ordenador. La teoría de que existe una Única Manera Correcta de hacer las cosas también provoca daños en este aspecto. Utilizaré otro ejemplo de mi tesis como material de análisis.

Tenía que informar resultados simples. Los maestros de escuela habían evaluado una cantidad de aspectos de su trabajo: su relación con los alumnos, con los padres de los alumnos, con los directivos para quienes trabajaban, y con sus colegas educadores. En cada categoría, les agradaban las personas que facilitaban su trabajo y les desagradaban aquellos que lo volvían más complejo. Desde su perspectiva, las escuelas variaban, sobre todo, según la clase social de los estudiantes. Los chicos de los barrios de emergencia les parecían difíciles de educar; también les resultaban problemáticos los alumnos de clase media alta, a los que consideraban inteligentes pero poco respetuosos de la edad y la autoridad de los profesores. La mayoría de los maestros preferían a los estudiantes de clase trabajadora, que podían cumplir con las tareas escolares ordinarias pero eran dóciles y por lo tanto fáciles de manejar. Asimismo preferían a los padres de clase trabajadora porque colaboraban con ellos en el control de sus hijos. La segregación residencial también facilitó la diferenciación de las escuelas según la clase social de los alumnos. En la mayoría de las escuelas predominaba una u otra clase social.

Ese análisis me reveló un abanico simple de maneras de organizar el material (resultante de sesenta entrevistas con docentes). Podía analizar las relaciones que tenían los maestros con los estudiantes, los padres, los directivos y otros maestros describiendo, bajo cada encabezamiento, cómo variaban según la clase social de la escuela. O podía escribir sobre las escuelas de los barrios de emergencia, las escuelas de clase trabajadora y las escuelas de clase media alta, explicando cómo se establecía en cada una de ellas la constelación particular de relaciones de los maestros con los cuatro grupos.

¿Cómo elegí? En un principio no podía ver ninguna diferencia entre ambas opciones, por lo menos respecto del grueso de la escritura. Independientemente del camino que eligiera, tendría que describir maestros y alumnos de clase trabajadora, maestros y colegas de barrios de emergencia, maestros y directivos de escuelas de clase media, y todas las otras combinaciones de relaciones y tipos escolares creadas por la clasificación cruzada de relación y clase. Mis unidades descriptivas, más pequeñas, atravesarían el mismo proceso para analizar esas combinaciones. Las oraciones de apertura y cierre, que relacionarían las pequeñas unidades con el todo, serían diferentes, al igual que las conclusiones a las que arribaría. Pero, más allá de cómo organizara en última instancia el material, podría usar cualquier cosa que escribiera. De las dos maneras informaría los mismos resultados (aunque en diferente orden) y llegaría esencialmente a las mismas conclusiones (aunque los términos y énfasis utilizados serían distintos). Lo que diría sobre las implicaciones para la teoría de las ciencias sociales y las políticas sociales también diferiría, naturalmente. Si usaba mis resultados para contestar diferentes preguntas, las respuestas serían diferentes. Pero nada de eso afectaría la tarea que me esperaba en lo inmediato: empezar a escribir mi tesis. ¿Por qué preocuparme entonces?

Me preocupaba —todo el mundo se preocupa— porque el problema, siendo tan importante, no podía resolverse de una manera racional. Más allá del camino que escogiera, terminaba queriendo hablar —o hablando— de algo que todavía no había mencionado o explicado. Podía empezar escribiendo sobre las escuelas en los ba-

rios de emergencia, pero sólo si analizaba los cuatro grupos y las relaciones que con ellos mantenían los docentes. Pero no podía hablar de esas relaciones sin explicar los temas teóricos implícitos. Tendría que explicar, por ejemplo, que los trabajadores que prestan servicios —como los maestros— suelen juzgar a las personas con quienes trabajan según qué tan fácil o difícil es para esas personas realizar su tarea diaria. De hacerlo así, estaría empezando por las relaciones. Pero no podía decir nada sensato acerca de ellas sin explicar antes la clase social y su importancia para determinar la capacidad de aprendizaje escolar y el comportamiento aceptable de los niños, y la buena voluntad y disposición de los padres para ayudar a los maestros a mantener a raya a sus hijos. Ya se habrá entendido a dónde conduce todo esto.

En cierta ocasión, por ejemplo, esta espiral llevó a mi colega Blanche Geer a desear poder escribir aquello que quería decir sobre la superficie de una esfera, de modo que nada tuviera que ocupar el primer lugar. Mediante esa estrategia, la decisión de qué leer primero quedaría en manos del lector. La imagen de escribir sobre una esfera manifiesta con exactitud la naturaleza insoluble del problema, como usualmente lo define la gente. No podemos hablar de todo a la vez, por mucho que lo deseemos, por mucho que parezca ser la única manera posible de hacerlo. Pero sí podemos resolver el problema, por supuesto. Todo el mundo lo resuelve tarde o temprano. Se soluciona, por ejemplo, tomando las relaciones entre los maestros y los otros grupos pero advirtiendo que existe otra manera de analizarlas que, a su debido tiempo, también será explicada.

La cuestión de cómo-organizar-la-información sigue siendo un problema para los escritores porque, una vez más, imaginan que existe una Única Manera Correcta. No se permiten ver que cada una de las maneras que encuentran tiene algún aspecto favorable y que ninguna de ellas es perfecta. Los cultores de la perfección platónica aborrecen las soluciones de compromiso pragmáticas y sólo las aceptan cuando la realidad —la necesidad de terminar un artículo o una tesis, por ejemplo— los compele a hacerlo.

Pero los escritores tienen razones más inmediatas por las que preocuparse que la de no conocer la Única Manera Correcta. Al

principio ni siquiera saben cuáles son esas pequeñas unidades, los fragmentos que compondrán el resultado definitivo. Tampoco tienen demasiada idea de los caminos alternativos que podrían confluír. Por ejemplo, no se dan cuenta de que pueden optar entre organizar su análisis por clases de escuelas o clases de relaciones laborales. Tienen la vaga noción de que una cosa podría llevar a la otra, de que una idea podría estar en alguna clase de relación causal con otra, de que toda idea es siempre una versión específica de otra más general. Pero podrían equivocarse. Esos pensamientos podrían contradecir algo que han leído en Durkheim o Weber, o incluso ser desmentidos por su propia información. La gente espera resolver estos problemas haciendo bosquejos.

Los bosquejos pueden ayudar cuando no empezamos por ellos. Si, por el contrario, comenzamos escribiendo *todo*, vomitando nuestras ideas a la velocidad máxima que puedan alcanzar nuestros dedos sobre el teclado, descubriremos la respuesta a la primera pregunta: los fragmentos con los que tendremos que trabajar son las diversas cosas que acabamos de escribir. Esos fragmentos tendrán distinto nivel de generalidad, o deberían tenerlo. Unos constituirán observaciones específicas: los maestros detestan a los niños que dicen malas palabras. Otros serán más generales: los maestros no pueden tolerar que nadie desafíe su autoridad en el aula. Algunos tendrán relación con la literatura sobre escolaridad: Max Weber dice que la burocracia es una administración de sesiones secretas. Otros versarán sobre la organización social: las escuelas de barrios de emergencia poseen poblaciones docentes inestables, en tanto las escuelas de clase media alta —dado que los maestros rara vez las abandonan— tienen planteles docentes más estables. Habrá fragmentos que se ocuparán de las carreras y las experiencias individuales: los maestros que, por alguna razón, han pasado varios años en una escuela de un barrio de emergencia ya no sienten deseos de dejarla.

Una vez que tengamos los fragmentos, comprobaremos que son desiguales, que van de lo general a lo particular, y que aparentemente no corresponden a ninguna forma específica de pensar el tema. Ahora tendremos que ordenarlos, de modo tal que al menos parezcan pasar lógicamente de un punto a otro y constituir

lo que un lector promedio reconocería como un argumento razonable. ¿Cómo hacerlo?

La gente resuelve este problema en formas variadas. Yo utilizo el siguiente principio para optar entre las soluciones posibles: hacer primero lo que resulte más fácil. Escribir la parte que sea más sencilla de escribir, realizar tareas simples, como clasificar los papeles. (El enfoque opuesto considera sospechosa toda tarea que resulte fácil y propone, en cambio, empezar por lo más difícil. No recomiendo esa clase de puritanismo.) Aquí tenemos una manera fácil de aprender a organizar los materiales. Su mayor virtud (un corolario del principio de hacer primero lo más fácil) es que transforma una difícil tarea mental en una tarea mayormente física y por lo tanto más fácil de realizar.

Recomiendo empezar tomando notas acerca de lo que hemos escrito, y transcribir cada idea en una tarjeta de archivo. No descartemos ninguna de las ideas de nuestro borrador. Pueden ser útiles, aunque por el momento no comprendamos cómo; nuestro subconsciente sabe cosas que nosotros ignoramos. Luego clasifiquemos nuestro montón de tarjetas en distintas pilas. Coloquemos las que parecen ir juntas en una misma pila. “¿Parecen ir juntas?” Sí; y por el momento no miremos demasiado de cerca lo que podrían tener en común. Sigamos nuestra intuición. Cuando hayamos armado las pilas, dispongamos una tarjeta por encima de cada una, que resuma y sintetice lo que dicen todas las que están debajo, generalizando los particulares. Por primera vez podremos comenzar a ser críticos respecto de lo que hemos hecho hasta ahora. Si no se nos ocurre ningún postulado que abarque todas las tarjetas incluidas en una pila, retiremos las que no encajan y hagamos nuevas pilas con ellas, cada una con su tarjeta generalizadora. Luego distribuyamos sobre una mesa o sobre el piso todas las tarjetas generalizadoras, o peguémoslas en la pared (adquirí el hábito de “pegar en la pared” trabajando con fotografías en tiempos de las cámaras analógicas, cuando los fotógrafos solían hacer eso para poder estudiarlas durante una o dos semanas). Es conveniente distribuir las tarjetas en orden, en cualquier orden. Incluso podríamos establecer un orden lineal, en el que una idea conduzca a la otra. O quizás podríamos encolumnar algunas, una debajo de

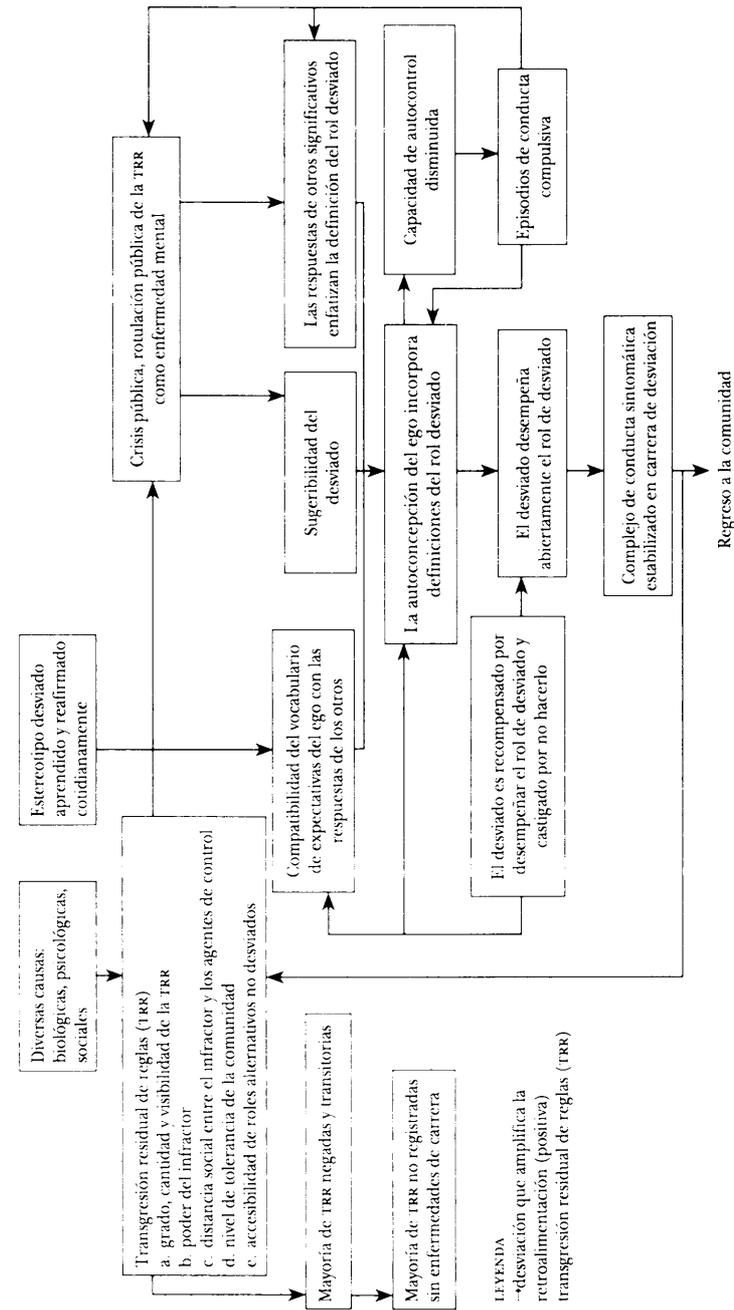
la otra, para indicar físicamente una relación de ejemplo específico o subargumentación respecto de un postulado más general.

Pronto comprobaremos que hay más de una manera, aunque no muchísimas más, de exponer y demostrar nuestro caso. Las maneras no son idénticas, precisamente porque destacan distintas partes del análisis. Si organizo mi análisis de los maestros de escuela según las clases de escuelas, pondré el acento en la organización social local de la escuela y en cierta medida perderé el énfasis comparativo sobre los problemas profesionales —que sería central en un análisis enfocado en las relaciones—. Esta manera de experimentar con la organización de los conceptos ha sido formalizada, en cierto modo, con la propuesta del *diagrama de flujo*. Walter Buckley aportó un buen ejemplo con su diagrama de la teoría de la enfermedad mental de Thomas Scheff, el que aquí reproducimos como Figura 1 proviene de Buckley (1966). No es necesario conocer la teoría para observar cómo este artificio contribuye a esclarecer el argumento.

A propósito: hacer todas estas acciones ayuda a resolver otros problemas “menores” bastante comunes. Los científicos sociales que informan investigaciones empíricas siempre incluyen una sección descriptiva, en la que dicen algo acerca del país, la ciudad o la organización donde llevaron a cabo su estudio. ¿Qué deben incluir esas secciones? Los investigadores intentan ofrecer vagamente a los lectores “una sensación del lugar” y los abruman con una lista comúnmente aceptada de las cosas que todo lector presumiblemente necesita saber: una argamasa de geografía, demografía, historia y esquemas de organización. Si escribe lo suficiente como para saber cuál es su argumento, podrá realizar sus opciones de manera más racional.

Las informaciones sobre lugares, personas y organizaciones hacen algo más que aportar a los lectores una sensación general de familiaridad. Las organizaciones sociales sólo funcionan como el informe de investigación dice que funcionan con la clase correcta de gente y en la clase de lugar correcto. De modo que los materiales descriptivos preliminares establecen algunas de las premisas básicas que dan fundamento a la argumentación del informe. Si nuestro libro (Becker, Geer y Hughes, 1968, 15 ff) describe

Figura 1. Diagrama de flujo: estabilización de la desviación en un sistema social



una cultura estudiantil que afecta profundamente las vidas y las perspectivas de los estudiantes, el lector necesitará saber que la universidad de la que estamos hablando es, por ejemplo, grande; es, de hecho, la institución dominante de una pequeña ciudad en el Midwest, y que buena parte de los estudiantes provienen de lugares más pequeños y menos cosmopolitas.

Existe otra manera de tratar los problemas organizativos que, a mi entender, es bastante interesante. En vez de intentar resolver lo irresoluble, hablar de ello. Podemos explicarles a los lectores por qué algo es un problema, qué maneras de resolverlo hemos pensado, por qué hemos elegido una solución "imperfecta", y qué significa todo eso. El "qué significa todo eso" siempre resultará interesante porque no tendríamos ese problema que estamos teniendo si este no encarnara algún atractivo dilema dentro del trabajo que estamos realizando. Por ejemplo, dado que los problemas de clase social y de estructura profesional se cruzan en organizaciones concretas, es imposible hablar de clases sociales omitiendo las perspectivas compartidas por los docentes acerca de sus relaciones profesionales, y por lo tanto también es imposible hablar de esas relaciones sin hablar de clases sociales. No haremos más que meternos en problemas si insistimos en que, en principio, ambas categorizaciones deben discutirse por separado.

Hablar de las cosas, en lugar de desear que desaparezcan, resuelve toda clase de dificultades científicas, no sólo de escritura. Cuando los antropólogos y sociólogos hacen investigaciones de campo, por ejemplo, casi siempre tienen conflictos para establecer y mantener con la gente relaciones que les permitan observar lo que desean observar durante un largo período de tiempo. Las demoras y los inconvenientes para la negociación de estos acuerdos pueden ser desalentadores. Pero los investigadores de campo experimentados saben que los obstáculos aportan pistas valiosas respecto de la organización social que pretenden comprender. La respuesta de un grupo de personas a un extraño que desea estudiarlas siempre dirá algo acerca de cómo viven y cómo están organizadas. Si los habitantes pobres de un barrio metropolitano que deseamos estudiar se muestran suspicaces y no quieren dialogar,

ese es un problema real. Tal vez descubramos que tanta renuencia se debe a que piensan que podríamos ser investigadores con la misión de atrapar a los violadores de las leyes de asistencia social. El problema, aunque doloroso a nivel personal, nos enseñará algo que valía la pena saber.

Del mismo modo, los psicólogos sociales experimentales pusieron el grito en el cielo cuando Rosenthal y otros demostraron que las acciones aparentemente ajenas e irrelevantes del investigador afectaban los resultados de los experimentos, independientemente de las variables que supuestamente estaban en juego. No tendrían que haber reaccionado así. Como mostrara Rosenthal (1966), si bien los psicólogos perdieron la ilusión de controlar totalmente las situaciones de prueba, al mismo tiempo ganaron una nueva e interesante área de estudio: la influencia social en los grupos pequeños. Estos conocimientos se obtienen hablando del problema irresoluble, no ignorándolo.

Lo mismo ocurre con la escritura. Cuando no se pueda encontrar la Única Manera Correcta de decirlo, es necesario hablar de esa imposibilidad. Bennett Berger adoptó esta solución en *The Survival of a Counterculture* (1981), un informe de su estudio sobre las comunidades *hippies* en el norte de California. Berger estaba interesado en los experimentos utemas. Se sentía personalmente próximo a la cultura y el *ethos hippie*. Quería estudiar cómo los miembros de esa comunidad afrontaban la brecha inevitable entre aquello que profesaban y su manera de conducirse al adaptar sus creencias a las circunstancias propias de la vida que llevaban. Denominó "trabajo ideológico" a los métodos que utilizaban los *hippies* para afrontar esas brechas y concibió la idea de estudiar ese "trabajo" como una microsociología del conocimiento. Pero tuvo problemas para escribir lo que había descubierto:

Postergué la escritura de este libro durante varios años porque no podía encontrar un marco interpretativo donde situar la vida social que había observado. A falta de ese marco, no estaba seguro de haber comprendido el sentido de lo que estaba viendo. Sin esa comprensión, no podía tener ninguna postura hacia la información, y

eso redujo mis motivaciones para escribir. Y cuando la comprensión aparecía, no me gustaba la postura “cínica” que me invitaba a tomar.

Berger describió el problema de la postura cínica, que le molestaba profundamente, ya que afectaba el estudio que había realizado de la comunidad:

La tendencia de la sociología del conocimiento [es] impugnar, debilitar o socavar las ideas, cuando un análisis de ellas revela sus funciones de autoservicio y/o de servicio al grupo [...]. Si la idea de apocalipsis urbano sirve a los intereses de las comunidades equipadas para la supervivencia, ¿eso es razón suficiente para observarla con una mirada fría y escéptica? Si la idea de derechos iguales para todos los niños sirve a los propósitos de aquellos adultos que inicialmente no tuvieron tiempo para –ni interés en– ser padres de clase media, ¿eso es razón suficiente para mostrarse cínicos acerca de sus motivos? Si la afirmación de “autenticidad” en las relaciones interpersonales sirve a los intereses de personas situadas de modo tal que sus densas texturas interaccionales les impiden sostener disfraces emocionales, ¿eso es razón suficiente para considerar que [su creencia en] “la franqueza y la honestidad” no es más que otro elemento autocomplaciente de la ideología (como la creencia en el pluralismo cultural por parte de las minorías étnicas o en los bajos impuestos por parte de los ricos)? O bien, desde otra perspectiva, cuando se detecta la flagrante contradicción de los grupos entre las ideas que profesan creer y su comportamiento cotidiano, ¿es mejor comprender su presuroso esfuerzo de reparación ideológica de manera irónica, despectiva y cínica?

Mi respuesta a estas preguntas es no, por lo menos en lo atinente a las personas estudiadas. Pero la respuesta de la tradición mayor de la sociología del conocimiento parecería ser un resonante sí: en parte porque uno de

los mayores motivos que informa la sociología del conocimiento en tanto empresa intelectual ha sido el deseo de “desenmascarar” o “desmitificar” las ideas revelando los intereses o las funciones “reales” a los que sirven. (pp. 168-169)

“Es fácil ver cómo un problema de esa clase puede paralizarnos: me ha llevado mucho tiempo alcanzar la perspectiva sobre las creencias y las circunstancias que adopto en este libro, y mi deficiencia para aprehenderla antes ha funcionado como una especie de bocado a medio masticar en la boca, que me impedía hablar con claridad” (p. 223). Berger aspiraba a discutir las bases sociales de las creencias de las comunidades *hippies* sin burlarse de ellas. Hasta que descubrió cómo hacerlo, no pudo escribir su libro. No deseo continuar con su argumentación (aunque merece ser leída en su totalidad), porque la he citado como una solución posible para otra clase de problema. No el problema de Berger –cómo evitar burlarse de lo que estaba estudiando– sino la dificultad, incluso más común, de no poder escribir porque no se ha podido encontrar la Única Manera Correcta de abordar tal o cual problema. Berger no dice cómo evadir esa infructuosa búsqueda de la Única Manera Correcta, pero demuestra cómo hacerlo: escribir acerca de eso. Convertirlo en el foco del análisis. Berger dedicó buena parte de su libro a esa tarea. Al hacerlo, encontró una manera de escribir su libro y también un tema más amplio donde incluir la historia de su investigación: el vicio intelectual de convertir la explicación en una humillación.

Permitir que los lectores entren en confianza con nuestros problemas implica asumir que tenemos o tuvimos problemas y que, en consecuencia, no somos un paladín que siempre sabe cuál es la Manera Correcta de hacer las cosas y la pone en práctica sin error ni mácula. No me parece difícil hacerlo, dado que los caballeros de esa clase no existen, aunque a algunas personas no les guste admitirlo. El remedio es intentarlo y demostrarse a uno mismo que no duele.