

Traducción de Teresa Arijón
Revisión de María Gabriela Ubaldini.

MANUAL DE ESCRITURA PARA CIENTÍFICOS SOCIALES

cómo empezar y terminar una tesis,
un libro o un artículo

howard becker

con un capítulo escrito por pamela richards



 **siglo veintiuno**
editores

howard becker

Nació en Chicago en 1928.

Trabajó como pianista profesional y, una vez completada su formación como sociólogo, orientó sus primeras investigaciones a explorar el mundo de los músicos de jazz y del consumo de drogas, con el propósito de intervenir desde una perspectiva crítica en el campo de la denominada "sociología de la desviación". Ha estudiado también el ámbito de la sociología del arte.

Es autor, entre otros libros, de *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*, *El jazz en acción*, junto con Robert Faulkner (todos publicados por Siglo XXI Editores), *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*, *Telling About Society* y *Boys in White: Student Culture in a Medical School* (en colaboración con B. Geer, E. Hughes y A. Strauss). Actualmente vive en San Francisco.

que leen son obra de personas que que ellos. Mi prosa no es ejemplar, redactarla, puedo explicar por qué fueron los problemas que tuve que ciones. No puedo hacer lo mismo que hace más de treinta años que muchos estudiantes y jóvenes pro-obra, y los lectores del manuscrito e para ellos fue un alivio saber que ne preocuparon y confundieron tal eocupa y confunde. Por esa razón epleto a mis propias experiencias

por primera vez, con ligeras modifi-
Quarterly, 24 (otoño de 1983, pp. 575-
con la autorización de la Sociedad

as personas que me ayudaron, en
ios de las clases que he dictado) a
Bennett, James Clark, Dan Dixon,
llach, Christopher Jencks, Michael
k, Michal McCall, Donald McClos-
Meyer, Harvey Molotch, Michael
hn Walton y Joseph M. Williams.
ido a Rosanna Hertz por haber es-
pítulo "Persona y autoridad" y por
manera exhaustiva. La carta que
erca del riesgo era tan completa y
ía incluirla en este volumen y con
aceptado. Yo jamás habría podido

1. Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado Un recuerdo y dos teorías



Varias veces he dictado seminarios de escritura para estudiantes de posgrado. La tarea requiere una buena dosis de audacia. Después de todo, cuando enseñamos un tema se supone que sabemos algo acerca de él. Haber escrito profesionalmente como sociólogo desde hace casi treinta años me confiere ese conocimiento. Además, varios maestros y colegas no sólo han criticado mi prosa sino que también me han dado innumerables lecciones para mejorarla. Por otra parte, todo el mundo sabe que los sociólogos escriben muy mal; tanto es así que a los críticos y aficionados literarios, cuando hacen chistes sobre el "arte de escribir mal", les basta mencionar la palabra "sociología", tal como los comediantes de vodevil provocaban las risas del público con sólo decir "Peoria" o "Cucamonga"*. (Véase, por ejemplo, el ataque de Cowley [1956] y la respuesta de Merton [1972].) Pero la experiencia y las lecciones no me han puesto a salvo de cometer los errores que todavía comparto con mis colegas.

No obstante afronté el reto, impulsado por los constantes relatos de los problemas crónicos que los estudiantes y mis colegas sociólogos tenían con la escritura. Anuncié el curso en la cartelera.

El número de asistentes a la primera clase me sorprendió. No sólo se anotaron diez o doce estudiantes de posgrado, sino también un par de investigadores de posdoctorado e incluso algunos de mis colegas docentes más jóvenes, un patrón de matrícula que

* *Peoria* es el nombre de una tribu nativa norteamericana. *Cucamonga* alude a una película para televisión, *Camp Cucamonga*, de la década de 1990, protagonizada por adolescentes. [N. de la T.]

se repitió en años posteriores. Sus preocupaciones y sus problemas con la escritura superaban el temor de quedar en ridículo por tener que volver a las aulas.

Mi audacia fue más allá de dictar un curso cuyo tema no dominaba. Ni siquiera me preparé para la clase, porque (al ser sociólogo, no profesor de composición) no tenía la menor idea de cómo darla. De modo que, ese primer día, entré al salón sin saber qué haría. Después de unas pocas y balbucientes observaciones preliminares, tuve una revelación. Hacía ya varios años que venía leyendo las "Entrevistas con escritores" del *Paris Review*, y siempre había sentido un interés ligeramente obscuro en aquello que los autores entrevistados revelaban sin pudor acerca de sus hábitos de escritura. De modo que me dirigí a una ex estudiante de posgrado y vieja amiga, que estaba sentada a mi izquierda, y le dije:

"Louise, ¿cómo escribes?". Le expliqué que no estaba interesado en ninguna observación ad hoc sobre su preparación académica sino, por el contrario, en los detalles materiales, concretos: si escribía a máquina o a mano, si utilizaba alguna clase especial de papel o trabajaba a alguna hora del día en particular. No sabía cuál sería su respuesta.

La corazonada dio resultado. Casi sin darse cuenta, Louise relató detalladamente una compleja rutina que debía cumplir paso por paso. Aunque su relato no la avergonzaba en lo más mínimo, algunos de los presentes se mostraron un tanto incómodos mientras ella explicaba que sólo podía escribir en páginas amarillas de tamaño oficio, con renglones, y utilizando una pluma estilográfica verde; que primero debía limpiar toda la casa (esta resultó ser una actividad preliminar común a casi todas las mujeres pero no a los hombres, quienes en cambio tenían mayor propensión a sacarles punta a veinte lápices); que sólo podía escribir entre tal y cual hora, etcétera.

Supe que había dado en el clavo y proseguí con la siguiente víctima. Con un poco más de renuencia, describió sus hábitos igual de peculiares. El tercero dijo que lo lamentaba, pero que prefería no responder. No se lo permití. Resultó que tenía un buen motivo para no querer contestar. Todos lo tenían. Para entonces ya

habían advertido que lo que sus compañeros relataban era algo sumamente vergonzoso, algo que nadie querría compartir con otras veinte personas. Pero me mostré implacable: hice que todos contaran todo y no di el brazo a torcer.

El ejercicio produjo mucha tensión pero también muchas bromas, un enorme interés y, en última instancia, una sorprendente relajación. Señalé que todos se sentían aliviados, y que lógicamente debían estarlo, porque si bien sus peores miedos eran una locura —y doy fe de que lo eran—, los miedos ajenos no les iban en zaga. Era una enfermedad común a todos. Así como algunas personas se sienten aliviadas al descubrir que los aterradores síntomas físicos que han estado ocultando son "algo que les ocurre a muchos", saber que otros tenían hábitos de escritura bizarros debía ser, y evidentemente era, bueno.

Proseguí con mi interpretación. Desde cierto punto de vista, mis discípulos estaban describiendo síntomas neuróticos. Sin embargo, desde una perspectiva sociológica esos síntomas eran rituales mágicos. Según Malinowski (1948, pp. 25-36), las personas realizan esa clase de rituales para influir sobre el resultado de algún proceso que no creen poder controlar racionalmente. Describió así el fenómeno, tras haberlo observado entre los isleños de Trobriand:

Para la construcción de canoas, el conocimiento empírico del material, de la tecnología y de ciertos principios de estabilidad e hidrodinámica funciona conjunta y estrechamente asociado con la magia, sin que ninguno de estos dos ámbitos se deje contaminar por el otro. Por ejemplo, [los isleños] comprenden perfectamente bien que cuanto más ancha sea la apertura de la escora, mayor será la estabilidad y menor será la resistencia al esfuerzo. Pueden explicar con precisión por qué deben darle un ancho tradicional a esa apertura, medido en fracciones de la longitud total de la canoa. También pueden explicar, en términos rudimentarios pero claramente mecánicos, qué deben hacer si se levanta un temporal, por qué la escora debe estar siempre del lado del

tiempo, por qué cierto tipo de canoa funciona y otro no. De hecho, poseen un sistema completo de principios de navegación, con una terminología compleja y rica, transmitido por tradición y obedecido con tanta racionalidad y coherencia como los marineros modernos obedecen la ciencia moderna [...].

Pero más allá de todo conocimiento sistemático y metódicamente aplicado, [los isleños] todavía están a merced de mareas poderosas e incalculables, de ventarrones súbitos durante la estación de los monzones, y de arrecifes desconocidos. Y es entonces cuando aparece la magia, realizada por primera vez durante la construcción de la canoa, repetida al comienzo y durante el transcurso de las expediciones, y convocada nuevamente en momentos de verdadero peligro. (pp. 30-31)

Al igual que los marineros de Trobriand, los sociólogos que no podían afrontar racionalmente los peligros de la escritura utilizaban encantamientos mágicos para contrarrestar la angustia, sin afectar realmente el resultado.

De modo que les pregunté a mis alumnos: "¿Qué es lo que tienen tanto miedo de no poder controlar racionalmente para verse obligados a utilizar todos estos hechizos y rituales mágicos?"

No soy freudiano, pero estaba convencido de que se resistirían a responder la pregunta. No se resistieron. Por el contrario, contestaron sin prejuicios y exhaustivamente. Resumiendo el prolongado debate que siguió a mi pregunta, temían dos cosas. Tenían miedo de no poder organizar sus pensamientos, de que escribir fuera un gigantesco y confuso caos que los llevara a la locura. Y hablaban sentidamente de un segundo temor: temían escribir algo que estuviera "mal" y que los otros (sin especificar quiénes) se rieran de ellos. Esa parecía ser la justificación principal del ritual. Otra persona, que también escribía sobre papel amarillo de tamaño carta, siempre comenzaba en la segunda página. Le pregunté por qué. "Bueno —respondió—, porque, si alguien aparece de repente, siempre puedo cubrir lo que he escrito con la página en blanco para que el otro no lo vea."

Muchos de los rituales garantizaban que lo escrito no pudiera tomarse por un producto "terminado", de modo que nadie pudiera reírse del resultado. Era un pretexto muy arraigado. Créo que, precisamente por eso, incluso los escritores que pueden escribir sin dificultad en la computadora a menudo emplean métodos que implican una enorme pérdida de tiempo (entre ellos, la escritura manuscrita). Cualquier cosa escrita a mano sin duda no está terminada, y por lo tanto no es pasible de ser criticada como si efectivamente lo estuviera. Sin embargo, la mejor manera de impedir que el prójimo considere nuestra escritura como una manifestación seria y confiable de nuestras capacidades es no escribir absolutamente nada. Es imposible leer lo que jamás se ha escrito.

Algo importante había ocurrido en esa clase. Como les advertí aquel primer día, todos los estudiantes habían dicho algo que en cierto modo los avergonzaba y nadie se había muerto por eso. (Lo que ocurrió se parecía mucho a lo que podríamos llamar las "nuevas terapias californianas", donde las personas desnudan su psique o su cuerpo en público y descubren que la desnudez no mata.) Me sorprendió que los integrantes de la clase —muchos de los cuales se conocían bastante bien— no supieran nada sobre los hábitos de trabajo de sus compañeros y, de hecho, jamás hubieran visto sus escritos. Y decidí hacer algo al respecto.

En un principio les había anunciado a los futuros integrantes de la clase que pensaba concentrarme, antes que en la escritura, en la edición y la reescritura. Por lo tanto establecí que, para ser admitidos en la clase, debían presentar un artículo ya escrito sobre el cual practicarían técnicas de reescritura. Pero antes de arremeter con los mencionados artículos, decidí mostrarles qué significaba reescribir y editar. Una colega me prestó el segundo borrador de un artículo que estaba redactando. Distribuí su apartado sobre "Métodos", de tres o cuatro páginas, al comienzo de la segunda clase, y dedicamos tres horas a reescribirlas.

Dado que los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos, pasamos la mayor parte de la tarde eliminando las palabras que estaban de más. Para orientarlos recurrí a un truco que solía utilizar en mis clases particulares. Apoyando la punta del lápiz sobre una palabra

o una oración, preguntaba: "¿Es necesario que esto esté aquí? Si no lo es, voy a eliminarlo". Insistí en que bajo ningún concepto debíamos, al hacer un cambio, perder los matices —por muy leves que fueran— del pensamiento del autor. (Tenía en mente las reglas que siguió C. Wright Mills en su renombrada "traducción" de fragmentos de Talcott Parsons [Mills, 1959, pp. 27-31]). Cuando nadie defendía la palabra o la frase, yo las eliminaba. Cambié las construcciones pasivas por construcciones activas, combiné oraciones, dividí oraciones largas... en fin, hice todas las cosas que esos mismos estudiantes habían aprendido a hacer en primer año de composición. Al cabo de tres horas habíamos reducido las cuatro páginas a tres cuartos de página sin perder ningún matiz ni tampoco ningún detalle esencial.

Trabajamos sobre una sola oración larga —que abarcaba las posibles implicaciones de lo expresado hasta el momento— durante un buen rato; eliminamos palabras y frases hasta que el artículo quedó reducido a un cuarto de su extensión original. Por último, sugerí (malintencionadamente, pero mis alumnos no estaban seguros de que así fuera) que elimináramos toda la oración y la reemplazáramos por un parco y escueto "¿Y qué?". Finalmente, alguien se atrevió a romper el perplejo silencio. "Usted podría arreglárselas así, pero nosotros no." Entonces hablamos del tono y llegamos a la conclusión de que yo tampoco podría "arreglármelas así", a menos que hubiera preparado adecuadamente al lector para esa clase de tono y que el tono fuera, además, apropiado para la ocasión.

Los estudiantes sintieron mucha lástima por mi colega, que generosamente había donado las páginas que sometimos a intervención quirúrgica. Pensaban que la habíamos humillado, y que era una suerte que no estuviera presente pues de lo contrario podría haberse muerto de vergüenza. Esa clase de empatía era una clara manifestación de sus sentimientos no profesionales; no se daban cuenta de que quienes escriben de manera profesional —y además escriben mucho— siempre reescriben sus textos... tal como nosotros lo acabábamos de hacer. Yo quería que creyeran que esa práctica era habitual y que debían estar preparados para reescribir muchísimo, de modo que les dije (con absoluta sinceridad)

que por lo general reescribo mis manuscritos entre ocho y diez veces antes de que sean publicados (pero no antes de dárselos a leer a mis amigos). Dado que, como explicaré más adelante, mis discípulos pensaban que a los "buenos escritores" (es decir, a sus profesores) las cosas les salían bien en el primer intento, mi confesión los dejó atónitos.

El ejercicio tuvo varios resultados. Los estudiantes quedaron exhaustos; jamás habían dedicado tanto tiempo ni tanta atención a un texto escrito, jamás habían imaginado que alguien pudiera consagrar tantas horas a esa tarea. Habían visto y experimentado una cantidad de artificios comunes de edición. Pero el trofeo llegó a mis manos al final de la tarde cuando, exhausto, un estudiante —ese estudiante maravilloso que dice lo que todos están pensando pero saben que no les conviene decir— dijo: "Pero, Howie... Cualquiera podría decir las cosas como usted las dice". Por supuesto que sí.

Hablamos un rato acerca de eso. ¿Lo que yo había dicho era sociológico en sí mismo... o más bien la manera de decirlo había sido sociológica? Téngase en cuenta que no habíamos reemplazado ningún término técnico sociológico. El problema no era ese (casi nunca lo es). Habíamos reemplazado las redundancias, la "escritura caprichosa", las frases pomposas (entre otras mi *bête noire* personal, "la manera en que", usualmente fácil de sustituir por un sencillo "como" sin perder otra cosa que la pretenciosidad)... en fin, todo lo que pudiera simplificarse sin perjudicar las ideas. Llegamos a la conclusión de que los autores intentaban dar sustancia y peso a lo que escribían sonando académicos, incluso a costa de lo que en realidad querían decir.

Descubrimos varias otras cosas en aquella tarde interminable. Algunas de esas expresiones largas y redundantes eran irreemplazables porque no ocupaban el lugar de ningún sentido subyacente. Eran marcadores de posición: indicaban el lugar donde el autor tendría que haber dicho algo más sencillo, aunque en su momento no había tenido nada más sencillo que decir. No obstante, esos huecos debían ser llenados porque, de lo contrario, el autor se quedaba con una oración por la mitad. Los escritores no utilizaban al azar aquellas frases y oraciones sin sentido, ni tampoco

co por sus malos hábitos de escritura. Algunas situaciones evocaban marcadores de posición sin sentido.

Los escritores emplean con frecuencia expresiones sin sentido para encubrir dos clases de problemas, que reflejan serios dilemas de la teoría sociológica. Un problema está relacionado con la "agentividad", es decir, la identificación del agente de la acción: ¿quién hizo las cosas que, según alega el texto, fueron hechas? Los sociólogos a menudo prefieren los enunciados que dejan la respuesta a esa pregunta en una nebulosa, principalmente porque muchas de sus teorías no informan quién está haciendo qué. En muchas teorías sociológicas, las cosas simplemente ocurren sin que nadie las haga. Es difícil encontrar un sujeto para la oración cuando están en marcha "fuerzas sociales más grandes" o "procesos sociales inexorables". Evitar decir quién hizo algo produce dos fallas características de la escritura sociológica: el uso habitual de las construcciones pasivas y los sustantivos abstractos.

Si decimos, por ejemplo, que "los desviados fueron etiquetados como tales", no tenemos necesidad de decir quién los calificó. Eso es un error teórico, no sólo un producto de la mala escritura. Uno de los hitos de la teoría del etiquetado de la desviación (Becker, 1963) es, precisamente, que alguien etiqueta a la persona desviada; alguien con el poder de hacerlo y con buenas razones para querer hacerlo. Si dejamos afuera a estos actores malinterpretamos la teoría, tanto en la letra como en su espíritu. No obstante, es un postulado común. Los sociólogos cometen errores teóricos similares cuando dicen que la sociedad hace esto o aquello, o que la cultura obliga a hacer cosas a la gente... y los sociólogos escriben así todo el tiempo.

La incapacidad o la falta de voluntad de los sociólogos para formular postulados causales conduce, del mismo modo, a escribir mal. El *Ensayo sobre el entendimiento humano*, de David Hume, nos puso nerviosos a todos a la hora de demostrar conexiones causales. Y si bien pocos sociólogos son tan escépticos como Hume, la mayoría entiende que, a pesar de los esfuerzos de John Stuart Mill, el Círculo de Viena y todo el resto, corren graves riesgos académicos cuando alegan que "A causa B". Los sociólogos tienen innumerables maneras de describir la covariación de los elementos,

en su mayoría expresiones vacuas que insinúan aquello que nos gustaría —pero no nos atrevemos a— decir. Como tememos decir que A causa B, decimos: "Tienen tendencia a covariar" o "Parecen estar asociados".

Las razones para hacerlo nos conducen, una vez más, a los rituales de la escritura. Escribimos así porque tememos que otros nos atrapen cometiendo errores obvios si escribimos de otra manera y se rían de nosotros. Es mejor decir algo inocuo pero seguro que algo audaz que tal vez no podríamos defender de las críticas. No sería objetable decir "A varía con B" si fuera lo que realmente queremos decir; y es por cierto razonable afirmar "Creo que A causa B y mi información me respalda al mostrar que covarían". Pero muchas personas utilizan esas expresiones para insinuar aseveraciones más fuertes, que no tienen el coraje de hacer. Quieren descubrir causas porque las causas son interesantes en el plano científico, pero no quieren la responsabilidad filosófica que eso conlleva.

Todos los profesores de composición en lengua inglesa y todos los manuales de escritura critican el uso de las construcciones pasivas y los sustantivos abstractos y la mayoría de las otras faltas que mencioné. Yo no inventé esos estándares. De hecho, los aprendí tomando clases de composición. Aunque los estándares son independientes de cualquier escuela de pensamiento en particular, creo que mi preferencia por la claridad y el estilo directo también arraiga en la tradición interaccionista simbólica de la sociología. Mi colega brasileño Gilberto Velho insiste en que estos son estándares etnocéntricos notablemente favorecidos por la tradición anglonorteamericana del discurso directo, pero que en realidad no son mejores que el estilo florido e indirecto de algunas tradiciones europeas. Creo que se equivoca, dado que algunos de los mejores escritores en otros idiomas también utilizan el estilo directo.

En el mismo tenor, Michael Schudson me preguntó —no sin razón— cómo debería escribir alguien que cree que las estructuras —las relaciones de producción capitalistas, por ejemplo— causan fenómenos sociales. ¿Ese teórico tendría que usar construcciones pasivas para indicar la pasividad de los actores humanos involu-

crados? La pregunta exige dos respuestas. La más simple es que son muy pocas las teorías serias sobre la sociedad que no dan lugar a la agentividad humana. Y, lo que es más importante aún, las construcciones pasivas ocultan incluso la agentividad que se atribuye a los sistemas y las estructuras. Supongamos que un sistema se encarga de etiquetar a los desviados. Decir "los desviados han sido etiquetados" también encubre esa agentividad.

Gran parte de lo que eliminamos del artículo de mi colega aquella tarde podría definirse, atendiendo a los propósitos de la clase (y tomando la crítica de Wayne Booth a la "mentira [académica] polisilábica de prosapia griega" [Booth, 1979, p. 277] como precedente legitimador), como "calificaciones mentirosas"; vale decir, frases vagas que manifiestan una disposición general a abandonar la afirmación realizada, ante la primera objeción: "A tiende a estar relacionado con B", "A posiblemente podría tender a estar relacionado con B bajo determinadas condiciones", y otras clasificaciones igualmente cobardes. Una calificación real dice que A está relacionado con B excepto bajo determinadas circunstancias específicas: Siempre compro verduras en el Safeway a menos que esté cerrado; la relación positiva entre renta y educación es más fuerte si uno es blanco que si es negro. Pero los estudiantes, al igual que otros sociólogos, habitualmente empleaban calificaciones menos específicas. Querían decir que la relación existía, pero sabían que —tarde o temprano— alguien encontraría una excepción a la regla. La calificación no específica ritual les proporcionaba una excusa multipropósito. Si los atacaban, podrían aducir que nunca habían dicho que aquello fuera siempre cierto. Las calificaciones mentirosas, al disimular los postulados, ignoran la tradición filosófica y metodológica que sostiene que hacer generalizaciones en forma fuertemente universal permite identificar evidencia negativa que luego podrá utilizarse para mejorarlos.

Cuando les pregunté a los participantes del seminario por qué escribían como escribían, me enteré de que habían adoptado muchos de sus hábitos en la escuela secundaria y que luego los habían consolidado en la universidad. Habían aprendido a escribir *monografías semestrales* (véase el análisis de Shaughnessy [1977, pp. 85-86] sobre las condiciones de escritura de los estudiantes universitarios).

Una monografía semestral se escribe leyendo e investigando todo lo que sea necesario durante el semestre y redactando el texto mentalmente mientras tanto. Pero se escribe un solo texto, quizás después de haber tomado algunos apuntes o redactado los lineamientos principales, casi siempre la noche anterior a entregarlo. Es como la pintura japonesa *sumi-é*: uno simplemente la hace... y sale bien o sale mal. Los estudiantes universitarios no tienen tiempo para reescribir porque casi siempre deben entregar varias monografías en una misma fecha. Algunos se vuelven expertos en el formato y producen monografías loables, muy pulidas, que redactan mentalmente mientras recorren el campus y luego trasladan al papel cuando se acerca la fecha de entrega. Los profesores están al tanto de todo. Si no conocen la mecánica, conocen los resultados típicos y no esperan monografías más coherentes ni más prolijas de lo que el método puede producir.

Los estudiantes habituados a trabajar de esa manera se preocupan, y es comprensible, por el texto que producen. Saben que podría ser mejor, pero que no ha de serlo. Lo que escriben, sencillamente, es todo lo que tienen para decir. Siempre y cuando el documento se mantenga en el plano confidencial —dentro del marco de la convencionalmente privada relación profesor/estudiante universitario—, no pondrá en aprietos a su autor.

Pero la organización social de la escritura y el concepto de reputación cambian radicalmente en la instancia de posgrado. Los profesores comentan las monografías de los estudiantes, para bien o para mal, con sus colegas y también con otros estudiantes. Con un poco de suerte y viento a favor, las monografías se transforman en tesis y son leídas por varios miembros del cuerpo docente.

Los estudiantes de posgrado también escriben monografías más largas que los estudiantes de grado. Los expertos en hacer monografías "de un tirón" no pueden retener en su mente un texto demasiado extenso. Y es entonces cuando comienzan a perder su capacidad de escribir. No pueden producir una monografía "de un plumazo" confiando en que no harán el ridículo ni recibirán duras críticas. Entonces, directamente no escriben.

No les dije todo esto a los estudiantes durante las primeras clases del seminario, pero a la larga se los hice saber. En cambio, les

di tareas cuyo objetivo principal era hacerlos abandonar el método de producir monografías "de un plumazo". Quizás de ese modo podrían encontrar rutinas alternativas menos dolorosas e igualmente eficaces para obtener recompensas académicas. En cada uno de los varios seminarios que he dictado, unos pocos estudiantes audaces tuvieron suficiente confianza en mí como para acompañarme en estos experimentos. Mi reputación de "profesor comprensivo" debilitó el tradicional miedo del estudiante al docente, y los que ya habían tomado otras clases conmigo confiaban en mis excentricidades. Los profesores que carecen de esta ventaja podrían tener problemas para poner en práctica algunos de estos trucos.

Les dije a los estudiantes que lo que pusieran en el primer borrador no tenía demasiada importancia, porque siempre podían cambiarlo. Dado que lo que escribían en la primera página no era necesariamente definitivo, no tenían por qué preocuparse tanto. La única versión que importaba era la última. Ya habían vislumbrado que las cosas podían cambiar, y prometí revelarles más secretos.

Nuestra tarea de edición en clase y mi interpretación posterior tranquilizaron a los estudiantes. Les pedí que trajeran las monografías que había solicitado como prerrequisito de admisión al seminario (pero que todavía no había recogido) para la clase siguiente. (Algunos se mostraron contrariados. El segundo año que dicté el curso, una estudiante dijo que no podía traer una monografía porque sencillamente no tenía ninguna. Me enojé: "Cualquiera que haya asistido a clase tanto tiempo como usted tiene montones de monografías en su haber. Traiga una". Entonces salió a la luz el motivo verdadero: "No tengo ninguna que sea lo suficientemente buena"). Después de recoger las monografías y de hojearlas un buen rato, se las devolví... asegurándome de que ninguno recibiera la que había escrito. Les pedí que las editaran a conciencia. Una semana después, las monografías volvieron a manos de sus autores. Los estudiantes parecían contrariados, pero también ansiosos por ver lo que sus compañeros habían hecho con sus textos. La respuesta era: mucho. Había tinta roja por todas partes.

Les pregunté si les había gustado editar una monografía ajena. Respondieron con suma verbosidad y bastante enojo. Les había sorprendido la enorme cantidad de trabajo por hacer, el número de errores tontos que cometía la gente. Después de tolerar una hora de quejas, les pregunté si les gustaba que otro hubiera editado sus monografías. Volvieron a expresar su enojo, pero esta vez se quejaron de que el lector no tenía compasión, era incapaz de comprender lo que habían querido decir, había modificado sus textos para decir cosas que ellos jamás habían tenido en mente. Los más inteligentes pronto advirtieron que estaban hablando de sí mismos... y el grupo quedó sumido en un profundo silencio cuando cayó en la cuenta. Les dije que acababan de recibir una lección sobre la que debían reflexionar, y que habían comprobado en carne propia que debían escribir de modo tal que los editores bienintencionados —y tenían que suponer que sus colegas eran bienintencionados— no corrieran ningún riesgo de malinterpretar el sentido del texto. Les advertí que los editores y colegas a menudo reescribirían sus textos y que sería mejor que se acostumbraran y que la experiencia no afectara negativamente su autoestima. En cambio, debían tratar de escribir con extrema claridad para que nadie se confundiera ni propusiera cambios no deseados.

Luego les dije que podían empezar escribiendo casi cualquier cosa, cualquier clase de borrador a mano alzada, por muy crudo o confuso que les pareciera, y sacar algo bueno de eso. Para demostrarlo, tenía que conseguir que alguien produjera un primer borrador sin censura, unas cuantas ideas escritas espontáneamente y sin correcciones. Les expliqué que ese borrador los ayudaría a descubrir lo que, quizás, tenían para decir. (Este fue uno de los tantos momentos en que saqué un conejo de la galera; aunque, sin yo saberlo, los expertos en teoría de la composición ya estaban investigando los mismos temas. Linda Flower [1979, p. 36], por ejemplo, describe y analiza el mismo procedimiento, al que denomina "prosa del autor", y dice que "otorga libertad al escritor para generar un cúmulo de información y una variedad de relaciones alternativas en vez de encerrarse en una formulación prematura".) Me dio bastante trabajo encontrar a un estudiante dispuesto

a someterse a un proceso tan arriesgado. Distribuí las copias del texto resultante al resto de la clase.

La estudiante que aportó el texto hizo algunos chistes peyorativos acerca de sí misma, diciendo que lamentaba haberse puesto en peligro al permitir que otros lo leyeran. Para su gran sorpresa, lo que había escrito impactó a sus compañeros de clase. Si bien advirtieron que estaba mal redactado y era caótico, también notaron —y dijeron— que contenía varias ideas en verdad interesantes que valía la pena desarrollar. También admiraron abiertamente su coraje. (Otros estudiantes valientes han tenido el mismo efecto sobre sus pares en años posteriores.)

El borrador mostraba que la autora se acercaba al tema de su interés dando rodeos (como los escritores descritos en Flower y Hayes, 1981), sin estar segura de lo que quería decir, o diciendo lo mismo de varias maneras diferentes. Comparando distintas versiones, pudimos distinguir mejor las ideas esbozadas de manera oblicua y formularlas de modo más conciso. Así, encontramos tres o cuatro ideas para desarrollar y pudimos ver, o sentir, algunas conexiones entre ellas. Concordamos en que la mejor manera de trabajar sobre un borrador de ese tipo era tomar apuntes, ver cuál era su contenido, y a partir de eso trazar los lineamientos de un segundo borrador. ¿Por qué molestarse en evitar desde un principio las redundancias o cualquier otra de las faltas que tanto nos habíamos esforzado por eliminar la semana anterior si era tan fácil deshacerse de ellas después, utilizando los nuevos trucos que habíamos aprendido? La preocupación por esas fallas puede estancarnos, o bien impedirnos decir algo de manera de obtener la pista o la clave que necesitamos para continuar. Siempre es mejor editar a posteriori y no sobre la marcha. Los estudiantes empezaban a ver que la escritura no tiene por qué ser “a todo o nada”, una aventura que se resuelve “de un plumazo”. La escritura puede tener etapas, y cada etapa puede tener su propio criterio de excelencia (como Flower y otros podrían haberles dicho, aunque quizás haya sido mejor que lo descubrieran por experiencia propia). La insistencia en la claridad y el estilo pulido, apropiada para una versión posterior del texto, era absolutamente inadecuada para las primeras

versiones, cuyo único objetivo era poner las ideas por escrito. Al llegar a estas conclusiones, los estudiantes replicaron algunos de los resultados de Flower y comenzaron a entender que preocuparse por las reglas de escritura desde un principio podía impedirles decir lo que en realidad querían decir (tal como lo señala el lenguaje de la psicología cognitiva, Rose [1983]).

No quiero exagerar. Mis estudiantes no arrojaron sus muletas al aire y se pusieron a bailar. Pero vieron que había salida para sus problemas, y eso era lo único que yo esperaba. Si sabían que era posible, tarde o temprano podrían intentarlo. Pero, por supuesto, no alcanzaba con sólo saberlo. Tenían que usar esos artificios, incorporarlos en su rutina de escritura, quizás en reemplazo de algunos de los elementos mágicos que habíamos debatido.

Hicimos unas cuantas cosas más en el transcurso del seminario. Hablamos de retórica, leímos los trabajos de Gusfield (1981) sobre retórica de las ciencias sociales y el ensayo “Politics and the English Language” [La política y el idioma inglés], de Orwell (1954). Sorprendentemente, el sociólogo Gusfield tuvo un impacto más fuerte que el escritor Orwell. Gusfield supo mostrarles —en el propio campo de los estudiantes— cómo los escritores manipulaban los artificios estilísticos para parecer o sonar “científicos”, al hacer hincapié en cómo las construcciones pasivas producían una fachada de impersonalidad... detrás de la cual se escondía el investigador. Hablamos de la escritura científica como una forma de retórica destinada a persuadir, y sobre las formas de persuasión que la comunidad científica consideraba legítimas o ilegítimas. Insistí en la naturaleza retórica de la escritura científica, aunque los estudiantes creían, como muchos de sus mayores, que algunas maneras de escribir ilegítimas intentan persuadir al lector mientras que otras se limitan a exponer los hechos y dejar que hablen por sí solos. (Los sociólogos de la ciencia y los estudiantes de retórica han escrito largo y tendido sobre este tema. Véanse especialmente Bazerman [1981]; Latour y Bastide [1983] y la bibliografía adjunta.)

Aquel estudiante a quien tanto apreciaba volvió a ayudarme en esta encrucijada. Cuando ya llevábamos un buen rato analizando y debatiendo la retórica de la ciencia, dijo: “Y bien, Howie,

sé que a usted no le gusta decirnos lo que tenemos que hacer... ¿pero va a decirnoslo de una buena vez o no?". "¿Decirles qué?" "¡Cómo escribir sin usar la retórica!" Como había ocurrido antes, todos estaban esperando que les revelara ese secreto. Cuando se lo dije en voz alta, confirmé sus peores miedos. No podían escribir sin usar la retórica, y por lo tanto no podían eludir las cuestiones de estilo.

Con el transcurso de los años, de tanto dictar el curso, desarrollé una teoría de la escritura que describe el proceso que produce tanto la escritura como las dificultades que tenemos para escribir. (La teoría aparece en líneas más generales en *Los mundos del arte* [Becker, 1982a] como una teoría sobre la factura de obras artísticas de toda clase. Aunque surge de una psicología social sociológica por completo diferente de la psicología cognitiva que domina la teoría de la composición, mis ideas tienen cierta semejanza con las de Flower y Hayes y sus colegas.) La forma de cualquier obra es resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción. Cuando escribimos, constantemente tomamos decisiones sobre cuál idea expresar y en qué momento; sobre qué palabras usar, y en qué orden, para expresarla; sobre cuáles ejemplos ofrecer para dejar en claro lo que pretendemos decir. Por supuesto que la escritura entraña un proceso mucho más largo y exhaustivo de absorción y desarrollo de ideas, precedido por un proceso similar de absorción y selección de impresiones. Cada decisión que tomamos da forma al resultado.

Si este análisis es razonable, nos engañamos a nosotros mismos cuando, al sentarnos a escribir, pensamos que estamos empezando de cero y que podemos escribir lo que se nos ocurra. Nuestras decisiones anteriores—considerar el tema desde una determinada perspectiva, pensar en determinado ejemplo al desarrollar nuestras ideas, usar una determinada manera de reunir y almacenar información, leer determinada novela o mirar determinado programa de televisión—excluyen todo aquello que, de otro modo, podríamos haber elegido. Cada vez que respondemos una pregunta sobre nuestro trabajo y lo que hemos estado investigando o pensando, nuestra elección de palabras afecta la manera en que

lo describiremos la próxima vez, quizás cuando redactemos notas al pie o subrayemos algunos temas.

La mayoría de los estudiantes tenía una visión más convencional del asunto, encarnada en la máxima popular que sentenciar que, si uno piensa con claridad, escribirá con claridad. Pensaban que debían tenerlo todo masticado y resuelto antes de escribir la Palabra Número Uno; que primero debían reunir todas sus impresiones, ideas e informaciones y decidir explícitamente todas las cuestiones importantes relacionadas con la teoría y los hechos. De lo contrario, quedaban expuestos a un posible fracaso. Actuaban esa creencia ritualmente y no comenzaban a escribir hasta no haber apilado sobre sus escritorios todos los libros y todos los apuntes que acaso pudieran necesitar. Además estaban convencidos de tener libertad de elección en la mayoría de los casos, y deslizaban frases del tipo "Creo que usaré a Durkheim para la parte teórica", como si no hubieran decidido de antemano las cuestiones teóricas implícitas en la invocación a Durkheim (o a Weber, o a Marx). (Los académicos de otros campos sabrán reemplazar los Grandes Nombres).

Mi teoría conduce a la perspectiva opuesta: cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es probable que no sepa cuáles fueron. Eso produce, naturalmente, un poco de confusión y un primer borrador misceláneo, que no debe ser causa de vergüenza. Más bien muestra cuáles fueron esas primeras decisiones; a cuáles ideas, postulados teóricos y conclusiones adhirió antes de empezar a escribir. Sabiendo que escribirá muchos más borradores, sabe que no necesita preocuparse por la crudeza y la falta de coherencia del primero. El borrador inicial es una fase de descubrimiento, no un texto para presentar en público (la distinción pertenece a C. Wright Mills [1959, p. 222], siguiendo a Reichenbach).

La escritura de un primer borrador a mano alzada, entonces, mostrará todas las decisiones iniciales que darán forma a lo que podamos escribir. No podemos "usar" a Marx si las ideas de Durkheim han modelado nuestro pensamiento. No podemos escribir sobre aquello que la información reunida no nos informa, ni sobre aquello que nuestro método de almacenamiento no nos

permite utilizar. Vemos lo que tenemos y lo que pensamos, lo que ya hemos hecho y lo que ya sabemos, y lo que todavía nos queda por hacer. Vemos que lo único que nos queda por hacer —aunque recién hayamos empezado a escribir— es volverlo todo más claro. El borrador inicial a mano alzada nos mostrará cuáles conceptos es necesario esclarecer. Nuestra capacidad de reescritura y edición nos permitirá hacerlo.

Por supuesto que no es tan fácil como suena. Las próximas decisiones, tomadas durante los procesos de reescritura y edición, también darán forma al resultado. Ya no podemos hacer lo que nos venga en gana, pero no obstante nos queda una multitud de opciones. Las cuestiones de lenguaje, organización y tono suelen dar mucho trabajo a los autores porque implican nuevos compromisos, distintos de los adquiridos hasta el momento. Si utilizamos a Durkheim para discutir las ideas marxistas o empleamos el lenguaje propio de las investigaciones para analizar un estudio etnográfico, probablemente nos encontraremos en una encrucijada. Esta clase de confusiones provocaban las dificultades teóricas que descubrimos durante nuestras prácticas de edición en el seminario.

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación —antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo—, podrá despejar más pronto sus pensamientos. Escribir un borrador sin datos le permitirá ver con mayor claridad lo que desea analizar y, por lo tanto, establecer qué clase de información necesita conseguir. Este modo de escribir determinará la forma de su plan de investigación. Esto difiere de la idea, mucho más difundida, de que primero se investiga y después “se vuelca lo investigado por escrito”. Y amplía la idea de Flower y Hayes (1981) de que las primeras etapas de la escritura permiten que los autores vean lo que deberán hacer en las últimas.

Dar mayor claridad a lo que escribimos implica considerar al público lector. ¿Para quién se supone que debemos ser más claros? ¿Quién leerá lo que escribimos? ¿Qué tienen que saber esos lectores para no malinterpretar lo que escribimos ni encontrarlo oscuro o ininteligible? Escribiremos de una determinada manera para las personas con quienes trabajamos en un mismo proyecto,

de otra manera para los colegas profesionales de nuestra subespecialidad, de otra para los colegas profesionales de otras especialidades y disciplinas, y de otra para el “lego inteligente”.

¿Cómo saber, entonces, lo que entenderán los lectores? Podemos pasarles los primeros borradores a “exponentes” de nuestro posible público lector y pedirles su opinión al respecto. Eso es precisamente lo que tanto inquietaba y asustaba a los integrantes del seminario, porque mostrar sus primeros borradores a sus compañeros los dejaba expuestos al ridículo y la vergüenza. De modo que la prescripción, por simple que parezca, podría no ser viable. Sólo podremos mostrarles nuestros textos “mucho menos que perfectos” a otras personas si sabemos —como espero que hayan llegado a saberlo los miembros de mis seminarios después de los ejercicios que hicimos en clase— que eso no nos perjudicará. Naturalmente, no todas las personas son un buen público lector de borradores a mano alzada. Y así lo descubrimos mientras editábamos las monografías de otros compañeros del seminario. Algunos, a quienes desde un comienzo les resultaba particularmente difícil leer los borradores iniciales, insistían en criticarlos según los parámetros apropiados para los productos terminados. Algunos lectores tienen mayor capacidad de edición que otros, y por eso necesitamos un círculo de personas confiables que puedan responder a las distintas etapas de nuestro trabajo.

Entonces, además de una teoría del acto de escritura, necesitamos una teoría de la organización social de la escritura como actividad profesional. Dado que la mayoría de la gente escribe en la más absoluta privacidad, los lectores atribuyen los resultados exclusivamente al autor e imputan los créditos y débitos en la cuenta de su reputación profesional. Utilizo un lenguaje contable porque la mayoría de la gente piensa en esos términos... aunque lo mantiene en secreto.

¿Por qué los escritores escriben a solas? La mayoría de ellos, como hemos dicho antes, adoptan sus hábitos de escritura —junto con todos los rituales destinados a eliminar el caos y las posibles situaciones de escarnio— en la escuela secundaria o en la universidad, y casi siempre estos hábitos son una manera de adaptarse a la circunstancia en que deben escribir. La situación del estudian-

te recompensa la escritura rápida y competente de monografías cortas y aceptables, pero no compromete las capacidades de reescritura y edición. (Según Woody Allen, "el ochenta por ciento de la vida consiste en hacerlo y entregarlo a tiempo".) Los estudiantes más inteligentes —cuanto más inteligentes son, más rápido lo aprenden— no se preocupan por las destrezas inútiles. Lo único que cuenta para ellos es el primer borrador, que por otra parte será el único.

Los estudiantes descubren, a medida que avanzan en su carrera universitaria, que la habilidad de escribir monografías cortas resulta cada vez menos útil. Es probable que durante sus primeros años de carrera, dependiendo de la cátedra, tengan que escribir la misma clase de monografías que escribían al comienzo. Pero tarde o temprano tendrán que redactar monografías más largas y defender argumentaciones más complejas basadas en informaciones más complicadas. Pocas personas son capaces de redactar mentalmente esa clase de monografías para luego escribirlas de un tirón —aunque los estudiantes puedan pensar, ingenuamente, que esa es la rutina de los buenos escritores—. ("Hacer las cosas bien" significa expresar las ideas con tanta claridad que la monografía comience afirmando lo que luego demostrará.) Pero los estudiantes titubean, tienen miedo de "hacer las cosas mal", y en consecuencia no las hacen a tiempo. Como escriben a último momento, producen monografías con ideas atractivas, coherencia superficial y sin ninguna argumentación clara subyacente: primeros borradores interesantes que, no obstante, aspiran a ser considerados resultados definitivos.

Después de graduarse, algunos jóvenes sociólogos (y también muchos otros jóvenes académicos) entran en situaciones que justifican todavía menos ese estilo de trabajo. Las actividades de docencia e investigación no tienen fechas de entrega inflexibles como sí las tienen las carreras de grado. La entrega "a tiempo" sencillamente no existe. Por supuesto que existe un "a tiempo" profesional: si uno no publica suficientes artículos con la debida frecuencia —según entienda el término su cátedra o su decano—, corre el peligro de no ser promovido, de no recibir aumentos de sueldo o de verse en el engorro de tener que buscar otro trabajo. Pero las fechas de

entrega para estas producciones son mucho más laxas y en parte responden a caprichos administrativos, y a raíz de ello los académicos podrían pensar (erróneamente) que otras preocupaciones más apremiantes —la preparación de una conferencia o la actividad docente— requieren su atención inmediata. Así es como los jóvenes e incautos académicos descubren un buen día que el tiempo ha pasado y que no han alcanzado a cubrir una cantidad mínima de producción que resulta menos explícita que la de sus épocas de estudiantes, y que se han permitido ignorar simplemente porque la organización académica no los presionó.

Dado que no hay una fecha fija para entregar los artículos, ni tampoco un juez único para calificarlos, los académicos trabajan a su propio ritmo y según su propia plantilla horaria. Luego remiten los resultados a ese cuerpo amorfo de jueces que es "la comunidad profesional", o por lo menos a los representantes de esa comunidad que editan revistas, organizan programas de encuentros profesionales y asesoran a las editoriales. En conjunto, estos lectores encarnan la diversidad de opiniones y prácticas de la disciplina. Esa pluralidad hace que, a largo plazo, muy difícilmente no se publiquen los trabajos de los autores por tener una perspectiva errada o por escribir en el estilo equivocado. Son tantas las organizaciones existentes, y se publican tantas revistas y periódicos, que todo punto de vista tarde o temprano encuentra su lugar. Pero los editores siguen rechazando aquellos artículos que les resultan caóticos —porque sus autores no tienen claridad al escribir o enuncian mal el problema que desean analizar—, o bien los devuelven con la instrucción de "revisar y reenviar".

De resultados de todo esto, la escritura profesional se ha "privatizado". Ningún grupo de pares comparte el problema del escritor. Ningún grupo tiene que entregar el mismo artículo el mismo día. Todos y cada uno tienen que entregar un artículo diferente en cuanto lo tengan listo. De modo que los escritores de sociología no desarrollan una cultura, un corpus de soluciones compartidas a los problemas que comparten. Debido a ello, se produce una situación que hemos dado en llamar ignorancia pluralista. Cada uno piensa que todos los demás están haciendo bien las cosas y podrán entregar sus artículos a tiempo. Todos

se guardan sus dificultades. Esta puede ser una de las razones por la que los sociólogos y otros académicos escriben en el más absoluto aislamiento.

En cualquier caso, sus textos requieren una reescritura extensa y un concienzudo trabajo de edición. Dado que la única versión que cuenta es la última, tienen sobrados motivos para continuar trabajando hasta hacer las cosas bien. No tan bien como podrían, dado el tiempo de que disponen —ese es el modelo universitario—, pero sí tan bien como son capaces de imaginar. (Todo esto está sujeto, naturalmente, a ciertas restricciones realistas, dado que en algún momento habrá que dar por concluida la escritura. Recordemos, no obstante, que algunas grandes obras han demandado veinte años de escritura y que algunos académicos están dispuestos a pagar el precio de una producción lenta.) Pero la mayoría de los autores no saben cómo reescribir y piensan que todas las versiones que produzcan serán utilizadas para juzgarlos. (En parte tienen razón. Las versiones generarán opiniones diversas, pero si tienen suerte, esas evaluaciones serán adecuadas a la etapa de escritura en que se encuentren). Entonces no producen o bien producen de maneras sumamente dolorosas, intentando que todo lo que escriben raye en la perfección antes de mostrárselo a alguien.

Una excepción interesante a este patrón de conducta son los proyectos grupales, donde, para que el trabajo siga su curso, es necesario que los integrantes produzcan textos para actualizar a sus compañeros. Los participantes de proyectos exitosos aprenden a considerar los escritos de otros como preliminares, y de ese modo nadie se siente obligado a producir un primer borrador perfecto.

Pero es más común que los autores resuelvan el problema del aislamiento formando un círculo de amigos que leerán su trabajo como corresponde; es decir, considerando preliminar aquello que es preliminar, ayudando al autor a distinguir las ideas del caos en un primer borrador o a eliminar el lenguaje ambiguo en una versión posterior, sugiriendo referencias útiles o comparaciones clave para resolver un rompecabezas imposible. El círculo puede estar integrado por amigos de la universidad, ex profesores o per-

sonas que comparten un mismo interés. Estas relaciones suelen ser recíprocas. En la medida en que crece la confianza entre el autor y el lector, el lector termina por pedirle al autor que lea sus textos a manera de intercambio. Algunas relaciones de este tipo, por lo demás prometedoras, sucumben cuando el favor no es retribuido.

Hay personas que, simplemente, no pueden leer de una manera correcta. Se fijan en cosas menores —a veces en una sola palabra, que con facilidad podría reemplazarse por otra que evite el problema— y no pueden pensar ni hacer comentarios acerca de ninguna otra cosa. Otros, por lo general considerados excelentes editores, ven el núcleo del problema y ofrecen sugerencias útiles. Evite a los primeros. Busque a los segundos.

Los párrafos anteriores pueden leerse como claves o pistas útiles sugeridas por la rudimentaria teoría de las situaciones profesionales y los problemas de escritura que he venido analizando. El grupo del seminario, siempre interesado en los consejos útiles, a menudo me inducía a pontificar mi propia experiencia. Si bien muchas de las cosas que dije en respuesta a esas seducciones no fueron sino malas imitaciones de Mr. Chips,* vale la pena mencionar algunas.

Aquellos que tenían alguna experiencia profesional, y a quienes más de una vez les habían rechazado un artículo o se lo habían devuelto para una revisión exhaustiva, se preocupaban por cómo iban a responder a las críticas. A menudo recurrían a los argumentos de los estudiantes universitarios: “¿Tengo que hacer tal y tal cosa sólo porque ellos lo dicen?”. A veces hablaban como si fueran artistas cuya obra maestra había sido vapuleada por los filisteos. A mi entender, estaban adoptando la actitud de la mayoría de los estudiantes durante la enseñanza universitaria y respondiendo a la idea de que “ellos” son caprichosos, no tienen parámetros verdaderos y deciden las cosas como les viene en

* Alude a la película *Good bye Mr Chips*, basada en la pieza teatral homónima de Terence Rattigan, sobre un profesor bastante rígido. [N. de la T.]

gana. Si las autoridades en realidad no tienen normas estables, el estudiante no puede escuchar sus críticas racionalmente y revisar el texto que ha creado para ver qué modificaciones necesita; en cambio, debe descubrir qué quieren "ellos" y aportarlo. (Véase Becker, Geer y Hughes, 1968, pp. 80-92.) Los autores encuentran evidencias de este mismo proceder caprichoso en los consejos, a menudo contradictorios, que les dan los críticos: allí donde uno les dice que saquen algo, otro les sugiere ampliar.

Mi consejo práctico sobre este aspecto fue que los lectores no son clarividentes y que por lo tanto, cuando la prosa de un autor es ambigua o confusa, no advierten de inmediato lo que quiso decir y hacen sus propias interpretaciones, a veces contradictorias. Uno de los problemas más comunes surgía cuando el autor comenzaba el artículo o la monografía sugiriendo que iba a ocuparse del problema X y luego procedía a analizar, de manera perfectamente satisfactoria, el problema Y; esta es una falla característica de los primeros borradores, fácil de corregir durante la revisión del texto. Al detectar la confusión, algunos críticos propondrán rehacer el análisis —o incluso la investigación— para que el artículo verdaderamente se ocupe del problema X. Otros, más realistas, le pedirán al autor que reescriba la introducción dejando en claro que el artículo se ocupa del problema Y. Pero las dos clases de críticos responden al mismo error. El autor no necesita hacer nada de lo que ellos sugieren sino, más bien, deshacerse de la confusión para que nadie tenga motivo de queja.

Otro de los problemas que preocupaban a los participantes del seminario era la coautoría, y el ejemplo surgió en nuestra propia clase. Hacia el final del semestre, cuando ya habíamos hecho todo lo que yo había planeado y estaba escaso de recursos con que llenar las horas restantes del seminario, sugerí que escribiéramos juntos un artículo sobre un tema acerca del cual todos sabíamos algo: los problemas de escritura en la sociología. Dictábamos por turnos, a la manera de un viejo juego de salón, cada oración del artículo. Todos hacían su aporte al cuerpo del texto, que aumentaba en consecuencia. Algunos intentaban continuar la línea sugerida por sus predecesores. Había quienes la ignoraban y comenzaban todo de nuevo. Otros hacían obser-

vaciones agudas. Varios otros escribían las oraciones y después leían el conjunto a pedido.

Cuando terminamos, teníamos dieciocho oraciones; y, para nuestra gran sorpresa, a pesar de todos los *non sequiturs* y de todas las agudezas, no era un primer borrador malo —desde la perspectiva en que habíamos acordado valorar y utilizar los primeros borradores—. De hecho, era tan interesante que sugerí ampliarlo para luego publicarlo. La pregunta fue instantánea: ¿dónde íbamos a publicarlo? Discutimos las distintas publicaciones que podrían interesarse en el tema y finalmente nos decidimos por *The American Sociologist*, una revista dedicada a los problemas profesionales que la Asociación Sociológica de los Estados Unidos lamentablemente ha dejado de editar. Salí a buscar un café. Cuando volví, la atmósfera entusiasta había decaído. Los participantes se miraban con recelo y confesaron que, en mi ausencia, habían comenzado a pelear por una dificultad predecible. Si algunos trabajaban más que otros, ¿quiénes firmarían el artículo concluido y en qué orden?

Me enojé al enterarme de eso, lo cual fue poco razonable de mi parte. Muchas personas han peleado de manera cruenta por esa misma cuestión, por otra parte muy real. Les propuse una solución: dejar de lado los individualismos e incluir a todos aquellos que hubieran participado de alguna manera en la redacción del artículo. Inmediatamente adujeron que un profesor titular podía darse el lujo de sostener esa postura, pero que las personas más jóvenes no podían. No sé si tenían razón o no, pero el argumento a primera vista no era tonto.

Continuamos hablando y pronto advertí que sólo cuatro o cinco estudiantes estaban realmente interesados en proseguir la tarea. El seminario se dictaba en primavera, pero ellos acordaron continuar trabajando durante el verano. La organización social volvió a intervenir. La actividad de los estudiantes de posgrado se organiza en clases que duran un trimestre o un semestre y luego terminan, y en proyectos cuya vida depende sustancialmente de conseguir el dinero necesario para sostenerlos. Dado que ninguna de estas formas de coordinación automática existía más allá del período durante el cual se dictaba el seminario, no había nada que obligara a los potenciales autores a reunirse y

continuar trabajando. Y eso fue justamente lo que ocurrió. Jamás escribieron aquel artículo.

En cierto sentido, este capítulo es aquel artículo fallido: el remanente del trabajo realizado por los participantes de aquel seminario y también por muchas otras personas en el transcurso de los últimos años. Cuando las organizaciones que respaldan el quehacer colectivo son tan efímeras, para que el trabajo finalmente se realice (cosa que casi nunca sucede), uno de los sobrevivientes debe desarrollarlo como un proyecto individual. Y eso es lo que ha pasado en este caso.

Epílogo: No tendría que haber dicho proyecto "individual", porque no lo fue. Practico lo que predico, y por lo tanto envié este capítulo (en su versión original de artículo único) a numerosas personas que me aportaron sugerencias, que en su mayor parte acepté. De modo que mis colaboradores han sido, además de todos los asistentes a los tres seminarios que he dictado, las personas mencionadas en el prefacio.

2. Persona y autoridad

