

Tras las metáforas de la escritura académica:

Una experiencia de posgrado en la universidad

Jorge L. Cruz-Velázquez, Ph. D.

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

j.cruzvelazquez@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de doble articulación en el que, mientras se reflexiona sobre la escritura académica en su relación con el estudiante graduado que la vive, simultáneamente se enlazan algunas metáforas y las significaciones que transcurren en el interior de las defensas doctorales. Se discute esta actividad ritual en la que se cruzan los procesos de adquisición de un nuevo género escritural y la identidad del alumno en la universidad a nivel de postgrado.

Palabras clave: alfabetización académica, defensas doctorales, escritura, metáforas, vida y muerte

ABSTRACT

This paper presents an analysis of double articulation in which, while reflecting on the academic writing in relation to the graduate student who lives it, simultaneously bind some metaphors and meanings that take place in the interior of the doctoral defenses. This ritual activity of the processes of acquisition of a new genre in writing and the identity of the student at the postgraduate is discussed.

Keywords: academic writing, doctoral defenses, life and death, metaphors, writing

Recepción: mayo 2015.

Aceptación inicial: octubre 2015. Aceptación final: octubre 2015.

Todo está en la palabra... Viven en el féretro
 escondido y en la flor apenas comenzada.
 (“La palabra”, Pablo Neruda, 1974)

Propósito

Las metáforas son consustanciales con nuestros lenguajes sociales cotidianos; en consecuencia, se ocultan tras nuestras acciones en los diversos contextos de nuestra vida. Son figuras centrales del lenguaje mediante las que se dice o hace algo que evoca una idea o un mensaje sobre otra cosa. Pero hablo de la cotidianidad metafórica que vive el estudiante de posgrado a lo largo de su paulatino enfrentamiento con la escritura académica y su eventual textualización en medio del rito de iniciación, cuyo núcleo son las defensas doctorales. Es el momento y el lugar en los que se dirimen mensajes explícitos o implícitos sobre la funcionalidad de ese ritual.

Como indican Camps-Mundó y Castelló-Badía (2013): “Para comprender la actividad de escritura en la universidad no bastará con reconocer el tipo de acciones que los estudiantes llevan a cabo, sino que será necesario profundizar en el conocimiento de los sistemas de actividad que las orientan” (p. 23). Por ello, en un ejercicio de doble articulación mientras reflexiono sobre el entorno de la escritura académica y el estudiante que la vive, también se enlazan simultáneamente algunas metáforas que transcurren en el interior de esas defensas doctorales como actividad ritual en las que se imprimen las normas universitarias, la subjetividad del estudiante de posgrado y los procesos de adquisición de un nuevo lenguaje escritural. Gómez-García (2002) plantea que todo rito:

...se inscribe en manifestaciones sociales tales como la fiesta, la celebración, la ceremonia conmemorativa, ya sea coincidiendo con ellas o frecuentemente como su momento principal. Constituye, ante todo, una práctica, un mecanismo simbólico de la vida social, que, a escala general o sectorial, contribuye a la regeneración permanente o periódica de esa vida, a lo largo de las generaciones, mediante su repetición. (p. 1)

La voz de poetas, teóricos e investigadores me servirán para ordenar y entender la funcionalidad de esa actividad metafórica y ritual planteada como punto de partida o el punto de llegada del sujeto textual que la vive en la universidad en el nivel de posgrado.

La escritura académica: Un problema archisabido

Ya pasada la primera década del siglo XXI y ante las deficiencias que históricamente muestran los estudiantes en sus conocimientos y prácticas sobre el lenguaje, es un hecho que todo programa de posgrado incluye —en sus documentos, políticas y proyectos— estándares muy claros sobre la importancia de alfabetizar académicamente al estudiante en sus cuatro registros fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar. En líneas generales, la alfabetización académica consiste en el desarrollo de una conciencia y apropiación paulatina de los mecanismos del lenguaje escrito y sus tipologías textuales en contextos pertinentes a las disciplinas del saber que, a su vez, se adscriben a las comunidades de pensamiento en las llamadas sociedades del conocimiento características de este siglo. No creo que haya institución educativa que se desvincule de la necesidad de un perfil estudiantil que exija el desarrollo e integración de competencias discursivas, textuales, lingüísticas, pragmáticas o enciclopédicas, entre otras, que definen la alfabetización académica.

En lo que respecta a la Universidad de Puerto Rico (UPR) se consiguan estas metas sobre los dominios del lenguaje y la comunicación en múltiples documentos (e.g., *Nuevo bachillerato para el Recinto de Río Piedras*, *Perfil del egresado*, *Diez para la década: Agenda de planificación de la Universidad de Puerto Rico*, citados en Quintana, García-Arroyo & Hernández, 2014). Sin embargo, para lograr la congruencia con las metas institucionales, se esperaría la formalización de oportunidades reales, bien articuladas y coherentes sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Son oportunas las razones que plantea Mostacero (2012) en el contexto venezolano, que muy bien aplican al puertorriqueño:

Ya no es la gramática ni el código, pero sí lo son la especificidad discursiva, la complejidad cognitiva, la variedad de géneros y textos que son nuevos y que por no ser enseñados, ni en el secundario ni en la universidad, pertenecen a un constructo cultural denominado *alfabetización académica*. (p.67, cursiva en el original)

A este hecho, se suman los planteamientos de muchos intelectuales que cuestionan el escaso aprovechamiento y los pocos conocimientos de los estudiantes respecto al proceso de escribir, así como la pobre formación escritural de docentes en las instituciones educativas. Así lo denuncian Mostacero (2012) en Venezuela; Patiño (2007) en

Colombia; Quintana, García-Arroyo y Hernández (2014) en Puerto Rico, por mencionar algunos. Por ejemplo, tras revisar sus planteamientos de un estudio del año 2010 en Puerto Rico, las profesoras Quintana, García-Arroyo y Hernández reiteran datos que muestran el poco interés institucional por los procesos de la alfabetización académica tanto en la Universidad Interamericana, Recinto Metro, como en la UPR, Recinto de Río Piedras, que solo evidencian intentos aislados por atender esa necesidad. Acentuamos con ironía que este desfase en el tratamiento de esta particular escritura se da en el marco de que la UPR ha alcanzado la categoría de Institución Doctoral Comprensiva de Alto Nivel de Investigación, otorgado por la “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” (Universidad de Puerto Rico, 2006). Planteado el problema, conviene destacar unos apuntes sobre el perímetro de esta escritura, en cuyas aguas tiene que aprender a nadar, como señala un estudiante más adelante.

Perímetro general de la escritura académica

Me inclino por la actividad de la defensa doctoral porque se da en el cruce de un proceso evolutivo del estudiante hacia el dominio de la alfabetización académica, género particular y central en la cultura discursiva universitaria. En estas páginas no intereso especificar el corpus de conocimientos retóricos y discursivos que aprende o debe aprender un estudiante a lo largo de su trayectoria de posgrado en lo que respecta a la actividad de escribir ensayos, artículos académicos, tesis, reseñas u otras tipologías pertinentes que lo inscriben en su “tribu académica,” como llama Sabaj (2009) a las comunidades de aprendizaje en la academia. Pero debo reconocer que los detallados imperativos de esos conocimientos, sus significaciones y sus venas abiertas en el trayecto de la estructura superficial hasta las estructuras profundas de este discurso están impecablemente argumentados y demostrados con sabiduría pedagógica en muchos textos de Cassany (1997, 2007); Carlino (2005a, 2005b, 2013); Mostacero (2004, 2012); Hyland (2000, 2002), Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011); Camps-Mundó y Castelló-Badía (2013), entre otros. Sus aportaciones han sido reconocidas dentro y fuera de sus respectivos contextos nacionales, mediante textos de lectura indispensable para comprender los retos de una escritura que, en el decir de Sollers (1976), nos coloca a todos “en el campo de una experiencia que podemos sufrir o desear” (p. 31). En otros momentos (Cruz, 1993; Cruz & Castañer, 2000), he analizado ese proceso lento de apropiación —cognitiva y metacognitiva— de las

normas y solemnidades del lenguaje académico desde su inicio hasta su clausura textual en actividades escolares y universitarias en las que se entretienen polifónicamente la lectura, la escritura que fija, así como la paradójica vitalidad del lenguaje oral en sus registros de hablar y escuchar (Ong, 1982).

No obstante, como consecuencia de la escritura académica en los niveles graduados, surgen grandes y costosos dilemas vitales que bordean esa actividad. Se explica por qué algunos de los importantes teóricos de esta particular escritura asocian el proceso de alfabetización académica con el de adoptar una nueva identidad en la universidad (Gee, 2004; Hyland, 2002; Ivanic, Aitchison & Weldon, 1996). Esta difícil construcción de la identidad escritural deja huellas significativas sobre lo que sabemos, cómo lo sabemos, cómo transmitimos lo que sabemos, cuánto alcance tienen las ideas, cómo dialogamos con los discursos intertextuales, entre muchas otras competencias cognitivas, epistemológicas, afectivas. Ante este panorama, nos preguntamos y reflexionamos sobre quién habla, qué o quién importa y por qué, en el marco de aquellas metas sobre el perfil de un estudiante y su papel en la universidad. Si la escritura académica vale en la universidad por su naturaleza epistémica, también vale el estudiante por su condición humana.

En muchas ocasiones, el orden analítico de la institución privilegia el texto y, quizás por una extensión lejana, al estudiante. Precisamente, cuando Hyland (2002) estudia los aspectos de la identidad del sujeto que escribe, señala que la escritura académica efectiva depende de las selecciones de lenguaje apropiadas, pero a menudo tendemos a enfocar nuestra enseñanza en aquellas opciones que afectan el “significado” en lugar de aquellas que ofrecen una impresión del escritor (p. 357). Incluso, en varias facultades de la universidad, las normas de algunos manuales de estilo colocan al autor o sujeto textual en posición de suprimirse tras la máscara de la impersonalidad en el uso de la tercera persona a lo largo de su texto. En múltiples ocasiones he tenido que contestar la pregunta de si podemos usar la primera persona o no en nuestros discursos académicos. Siempre contesto con las palabras de Hyland (2002), al decir que la escritura académica no es uniformemente la prosa sin cara que a menudo se piensa (p. 352), postulado al que llega luego de estudiar 240 artículos académicos por escritores expertos.

Las lecturas y la experiencia nos han demostrado que escribir en la universidad a nivel de posgrado no es un proceso que surge de la ins-

piración, del genio intuitivo y natural que responde al mal concebido *dictum* constructivista: ¡Construyamos pues! Se trata de una actividad cuya unidad central es la producción de textos en los que se consolidan y legitiman saberes que se evalúan con criterios de objetividad, originalidad y relevancia (Mostacero, 2004). Pero, para el sujeto que escribe, su costo es doloroso. Por ello, en muchas ocasiones, les recuerdo a mis estudiantes que aun el maravilloso poeta peruano César Vallejo (1973) decía en su poema “Intensidad y altura”: “Quiero escribir, pero me sale espuma, / quiero decir muchísimo y me atollo..” (p. 62). Si para otros reconocidos escritores latinoamericanos la página en blanco fue y sigue siendo un reto, ¿por qué, entonces, debería ser distinto para nuestros estudiantes? Este proceso de adueñarse de la escritura —de inicio a fin— no se da al margen del deseo, del afán y los sacrificios que ponen los alumnos en ese proyecto de realizar un texto y de, a la misma vez, realizarse en su condición profesional. Tampoco puede verse como un sistema de codificación secreta (Zecchetto, 2003) solo para iniciados en el rito. Por estas razones, la complejidad y diversidad epistémica, pragmática y cognitiva de esta escritura hay que democratizarla mediante una enseñanza formal y de facto convertirla en un eje transversal coherente en cualquier plan de estudios. Tal vez, de así hacerlo, se modificaría la imagería críptica con que los estudiantes representan el reto de escribir en la universidad y quienes se visualizan en los caminos de una experiencia paradójica de vida y muerte, como analizaremos en los próximos apartados.

¿Qué metáforas se instalan en los procesos de defensas doctorales?

En este punto fronterizo entre el referente real que es el objeto textual y su proceso de composición, adoptamos el valor analógico de varias imágenes metafóricas que se desencadenan —en un mismo tiempo y lugar— a partir de ese rito de la defensa doctoral, “requisito parcial” entre el contrato de la universidad con el estudiante. En *La danza de los signos*, Zecchetto (2003) cita a Roland Barthes para señalar que en toda imagen quedan codificadas varias propiedades y rasgos significativos que se reconocen en una serie de *figuras denotadas*. Por esto, decidimos examinar esta especie de red o juego de relaciones entre el proceso de escritura y clausura de la disertación como objeto, los procesos vitales del sujeto que escribe y el mensaje que comunica el ritual universitario. En este conjunto de relaciones analógicas, concurren

ambivalentes imágenes de vida y muerte que merecen que las caractericemos para posibilitar esta lectura que argumentamos.

En primer lugar, veamos algunas imágenes en voz de los estudiantes a partir de una investigación de Carlino (2005b) en Argentina con 41 estudiantes universitarios en torno al por qué no se completan las tesis en los posgrados. Me interesaron sobremanera las respuestas a la pregunta: *Hacer una tesis es como...* Y ellos responden que es: *viajar por lugares inhóspitos, subir a una montaña rusa, parir un hijo, entrar a un laberinto, aprender a nadar*, entre otras imágenes que seguiremos rastreando en este artículo. Son las metáforas inmediatas de los propios estudiantes. Como señalan las profesoras Fernández, Remondino y Jure (2010): “Los significados de las metáforas son construidos, por analogía, a partir del conocimiento lingüístico de los interlocutores no solamente de las palabras, sino también de las claves pragmáticas que ayudan a contextualizar las metáforas” (p. 988). Es decir, que los estudiantes corresponden semióticamente la idea de asumir y reconocer las reglas del proceso de escritura con la intensidad de referentes metafóricos cuyas medidas son el camino que lo atrapa en un terreno poco hospitalario, incómodo y laberíntico, cuyo viaje vertiginoso lo deja, en ocasiones, con la cabeza abajo y los pies arriba, propios de una montaña rusa, el “parto con dolor”, la serpenteante experiencia del que entró a un camino y no sabe cómo salir, e incluso, la lucha con el cuerpo de agua del que evita ahogarse. En este punto, debo recalcar que hubiese deseado recurrir a metáforas extraídas de estudiantes puertorriqueños; no obstante, en Puerto Rico no tenemos una tradición de investigaciones profundas en esta área con estudiantes de posgrado al estilo de los excelentes trabajos de Carlino y Hyland que citamos en este trabajo. Aunque mis estudiantes doctorales avalan esas metáforas cuando se les presentan en clase, no provienen de investigaciones al estilo de estos autores. Solo recurro a las de Carlino para no faltar al rigor del estado de la investigación con expresiones sueltas —aunque coincidentes— de mis estudiantes a los mismos efectos. Ese trabajo formal ya viene en camino.

En esas expresiones metafóricas, los estudiantes implican sus vidas, pues por ese texto asoma y corre la sangre de una historia personal —e incluso las heridas— que muchas veces no vemos. Por ello, sigo tentado en comentar una y otra vez en este análisis esos testimonios metafóricos de los participantes del estudio de Carlino, toda vez que aquellos que enseñamos esta escritura las hemos escuchado reiteradamente en nuestros países. Y si para algo sirven las metáforas es para

generar conocimientos y potenciar explicaciones sobre la realidad resultante de ciertos rituales, como el que ocupa nuestra interpretación.

En segundo lugar, puntualiza Zecchetto (2003) que “percibimos las imágenes icónicas dentro de un campo de fuerzas donde todos los elementos interactúan recíprocamente y mediante la experiencia de la *intuición figurativa*” (p. 232). Por ello, traigo a colación la intuición análoga del venezolano Mostacero (2012), quien muestra otro rostro simbólico, pero desde el punto de vista de las instituciones escolares y universitarias, cuando se plantea cómo la enseñanza de la escritura “ha impuesto un criterio de enseñanza similar a un proceso judicial” (p. 74). Y nos explica su metáfora:

El estudiante es el acusado, el docente es el juez, el delito es la comisión de errores y el cuerpo del delito son los errores de escritura. Para empezar es necesario despenalizar el concepto de error, abolir la práctica de aplicar sanciones y recuperar al docente de su condición de juez o de policía, así como al estudiante, liberarlo por último, de su situación de sujeto inculpatado. (p. 74)

En tercer lugar, en este despliegue de imágenes, ampliamos el escenario en el que se comunican y generan significados con otras imágenes que he vivido como parte de los ritos de iniciación que traslucen las defensas doctorales en la UPR. Ubiquémonos en la red visual de esa imagen, en que las disertaciones o tesis llegan vestidas en sus mejores galas —envueltas en sus solapas negras e identificadas con letras doradas y relucientes— a semejanza de ataúdes que, al cabo de dos o tres días de expuestos en las oficinas de alguna institución, se conducen al cementerio de los libros olvidados, como llama Carlos Ruiz-Zafón (2001) a ciertos depositarios de libros en su novela *La sombra del viento*. Me resulta inquietante ver ese cuerpo constituido de palabras, pero de palabras que “viven en el féretro profundo”, como dice Neruda (1974, p. 74). Me decía un entrañable amigo bibliotecario de profesión que eso lo convertía en un “sepulturero”. Ubicado en esta situación de muerte simbólica de un texto hecho con palabras, me es inevitable recordar a Vallejo (1973) en otro poema: “¡Y si después de tantas palabras / no sobrevive la palabra! [...] ¡Haber nacido para vivir de nuestra muerte!” (p. 78). De esa manera, se presenta un texto que acaba de nacer, de separarse de su gestor —por virtud de la escritura— para comunicarse e independizarse a la vida y recibir el sacramento del bautismo ante una sala llena de los celebrantes, profesores y allega-

dos al doctorando, que legitiman el proceso. Solo que, en esta ocasión, los oficiantes no tenemos que usar vestiduras pontificales ni báculos, como los que verá el estudiante en la ceremonia de graduación, cuando se cimente el rito universitario posteriormente.

Nos indica Gómez-García (2002) que “hay ritos para acoger al que nace y conformarlo a lo que aún no es. Y hay ritos para despedir al que muere como si aún pudieran hacerle ser lo que ya se le escapa” (p. 7). El poeta mexicano Carlos Pellicer (s.f.) decía sobre la muerte en uno de sus *Sonetos postreros*: “Ella es misteriosa garantía de todo lo que nace”. Estamos ante la imagen de un texto ubicado en un tiempo y lugar que cierra las distancias entre nacer y morir, entre llegar y despedir. Si nacer y morir son casi simultáneos, y si ponemos esta imagen en movimiento, estamos ante las claves que, al parecer, configuran la celebración de un baquiné. En la máxima obra de nuestro pintor Francisco Oller —*El velorio*, de 1893— se representa una escena del velatorio de un niño muerto que asciende como angelito a los cielos, lo que es motivo de celebración y fiesta entre los asistentes. Irónicamente, quizás por ello, en varias defensas de disertaciones que he presenciado, en la disposición física de los sujetos y los objetos, no solo estaba la comunidad, sino que había velas, figuras de vírgenes y santos, en la entrada del aposento junto a mesas repletas de alimentos para los invitados al convite.

Como en las capas de una cebolla que se suceden una tras otra, ahora el *sujeto incriminado* del que Mostacero (2012) nos habló antes, también se encuentra en la tesitura de otro ambivalente y contradictorio comportamiento metafórico: la necesidad de defender la prole, modelo de la relación filial, producto del parto con el que antes uno de los estudiantes asoció la escritura. La “defensa” de ese hijo o hija textual se emparenta con la imagen del “tribunal”, concepto medieval que aún se usa en muchas universidades en pleno siglo XXI.

Reconozco que estoy en el terreno de lo *perceptivo e imaginario*, precisamente en el momento cuando *en el terreno de lo real* se celebra la construcción textual de un conocimiento riguroso en el marco de los cánones de la academia. Para que mis lectores no me acusen de perverso, mejor cito nuevamente el excelente ensayo “La escritura académica en la universidad”, de Camps-Mundó y Castelló-Badía (2013), en el que se explica cómo la producción de ciertos textos en la universidad no tienen mayor trascendencia ni “correlatos” fuera de la misma universidad. Así le darán contexto formal a mi perversa metáfora. Dicen las investigadoras:

Ejemplos emblemáticos son las tesis doctorales, o en la actualidad, los proyectos finales de grado. Se trata de actividades que sólo se pueden llevar a cabo en la comunidad académica y que difícilmente la trascienden sin modificaciones sustanciales tanto en sus productos como en los procesos de producción. (p. 25)

Entonces, ¿para qué? ¿Será para ese destino que las palabras también “viven en el féretro escondido”? En esta red de relaciones, oscilamos entre puertas que nos llevan por el terreno de la escritura: las del tribunal, las del templo, las que nos adentran por el laberinto, las uterinas que necesitan del obstetra, o las que nos conducen a la muerte. Aunque no es el tema que abordamos, pero luego de estas experiencias de la escritura, habrá que examinar cómo se reflejan los dolores y las heridas del sujeto en la materialidad de su texto. Materia para otro trabajo. ¿Acaso habrá alguna puerta que nos lleve por la ruta de la vida?

“La flor apenas comenzada” o la resurrección después de la muerte

Si bien la escritura muestra su lado laberíntico, sus incómodos aposentos y el dolor de la gestación, hay que buscar rutas para que el estudiante no quede herido ni atrapado y sin alternativas en una experiencia del dolor. Jitrik (2000) apunta que en oposición al inicio del proceso en la cadena escrituraria de la producción de un texto: “el final está marcado por la amenaza, opuesta, de clausura de otro estado de equilibrio, diferente del anterior, que también podría prolongarse aunque en otra instancia, por otras razones o por otras mecánicas” (p.116). Comparto con ustedes mi manera de apostar y definir ese otro estado de equilibrio en el momento de clausura de la disertación doctoral. Le doy vuelta a la metáfora de la muerte para enhebrarla con la mecánica fecunda de un cuerpo textual que le infunda vida a otro texto. Calan en medio de esta reflexión nuevamente las iluminadoras metáforas de Neruda (1974) que nos sirvieron de epígrafe. Dice que “todo está en la palabra” porque:

Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada. (pp. 73-74)

Nos centramos en esta imagen nerudiana de la “flor apenas comenzada”, pero conviene fundirla con la imagen de la “lectura de

nicho” de Taboada y Guthrie (2005), quienes la adoptan del mundo de la Biología para explicarnos que la lectura que comprende contenidos disciplinares es “altamente específica y significativa para un individuo” y “particularmente importante para los lectores que se compenentran en actividades de lectura de ese nicho” (p. 11), clara referencia al vasto corpus de textos con los que se dialoga en el transcurso de la escritura académica. Añaden los autores que: “Dentro del nicho, el organismo obtiene nutrientes, protección y oportunidades reproductivas que le permiten sobrevivir y regenerarse” (p.11). Desde esa perspectiva de lo que nutre, protege y permite la regeneración del texto, articulamos el otro signo nerudiano de que las palabras viven “en la flor apenas comenzada”, cuyo terreno fértil y nutrido permite que la flor espigue.

Aquí comparto mi experiencia didáctica cuando —en actitud de ruptura o subversión institucional— se filtra la espiga de “esa flor apenas comenzada” por vía del capítulo V de la disertación, en el que tradicionalmente se enumeran hallazgos, conclusiones y recomendaciones. Se trata del capítulo final que, sin que pierda su esperado espíritu unitario, simultáneamente se trabaja con identidad independiente. Allí se acogen los mecanismos lingüísticos y las estructuras tipológicas de un artículo académico como experiencia de síntesis conceptual y coherente de un texto que pueda adquirir vida propia más allá del marco en que se produce. Este “nuevo estado de equilibrio”, de síntesis e independencia hará que su fuente original —la disertación— no muera al derivarse una publicación —un rostro alterno— proveniente de un extenso trabajo que quizá nunca corra la suerte de salir de una biblioteca en los términos que explicamos antes. Debe ser un espacio discursivo que le permita al estudiante decantar, no solo los saberes del cuerpo mayor, sino alcanzar una escritura de superior flexibilidad y creatividad. Seis de mis estudiantes han vivido la emocionante experiencia de ver publicados sus capítulos, sensación que, al volcar la metáfora, Neruda (1974) describe como “los primeros vagidos de la criatura impresa, viva, agitada, y deseosa de llamar la atención como cualquier otro recién nacido” (p. 355).

La metamorfosis de ese capítulo se concibe como un impulso regenerador que me hace pensar en los llamados umbrales (*thresholds*) que explica Kiley (2009) cuando documenta 46 entrevistas a supervisores doctorales de cinco países. Apunta la investigadora australiana que, en el trayecto de esos ritos de iniciación, el estudiante doctoral pasa por distintos niveles conceptuales y de entendimiento que transforman su subjetividad e identidad. De esta manera, concebimos el proceso

de apropiación de la escritura académica, no como punto de llegada, sino como punto de partida para otros textos más desafiantes que se proyecten fuera de la disertación que es su pre-texto. La disertación debe quedar abierta a otras invitaciones textuales u otros derroteros discursivos más creativos e identitarios del estudiante. Confío que, en algún momento —en un futuro cercano—, pueda convertirse en una escritura más híbrida y arriesgada dentro de lo que llamamos “escritura académica”, de modo que se vaya a ella con la anticipación del que entra a un rito iniciático más cercano al placer y al juego.

Observación final

En conclusión, sirva esta reflexión para abrir camino en una escritura, cuya investigación formal ya visualizamos con estudiantes puertorriqueños de posgrado en la UPR y posiblemente se extienda a otras universidades. Además, sin intención de agotar sus valores metafóricos, hemos analizado someramente cómo, en esa clausura de los ritos de una defensa doctoral, se esgrimen incongruentes significaciones de esta extraña relación metafórica entre la vida y la muerte de un texto, cuya particular escritura se produce y ajusta a los cánones de la academia. Si bien todos hemos sido partícipes reiteradamente y asumimos los ritos y claves simbólicas que se comunican en la universidad, la inevitable lección es que se transformen los mecanismos del lenguaje, formas y usos en marcos de apertura, dinamismo y plasticidad creativa. Y en ese proceso concurrimos con Gómez-García (2002) cuando dice que los rituales que nos moldean: “también hemos de moldearlos nosotros. Por lo tanto, habrá que discernirlos críticamente, a fin de que se aparten de la doctrina que apaga la inteligencia o la adormece, y despierten la conciencia a grados crecientes de humanización” (p.11).

REFERENCIAS

- Camps-Mundó, A. & Castelló-Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos.

- Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020#>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura* (5.ª ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero: Guía de redacción para profesionales*. Barcelona, España: Anagrama.
- Castelló, M. C., Corcelles, M., Iñesta, A. Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. doi: 10.4067/S0718-09342011000200001
- Cruz, J. L. (1993). La escritura: Proceso y metacognición. En A. Villarini & J. Villalón (Eds.), *Memorias del segundo encuentro nacional sobre la enseñanza y la investigación orientadas al desarrollo del pensamiento* (pp. 92-99). San Juan, Puerto Rico: Proyecto para el Desarrollo de Destrezas del Pensamiento y Fundación Puertorriqueña de las Humanidades.
- Cruz, J. L. & Castañer, A. (2000). Escritura e investigación en la experiencia universitaria. *Pedagogía*, 34(1), 7-19.
- Fernández, L. J., Remondino, L. & Jure, M. G. (2010). Metáforas bajo la lupa: Propuesta para mejorar la competencia lectora de textos científicos en inglés. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob & L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 985-996). Buenos Aires, Argentina: UniRío Editoras. Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf
- Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social language within discourses. En M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 13-32). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Gómez-García, P. (2002). El ritual como forma de adoctrinamiento. *Gazeta de Antropología*, 18(1), 1-12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7395>
- Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness*, 9(4), 179-197. doi: 10.1080/09658410008667145
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 54(4), 351-358.
- Ivanic, R., Aitchison, M. & Weldon, S. (1996, otoño/primavera). Bringing ourselves into our writing. *RaPAL Bulletin*, 1996(28-29), 2-8. Recuperado de <https://joykaregaenglish101blog.files.wordpress.com/2013/09/ivanic-weldon-aitchison-bringing-ourselves-into-our-writing.pdf>
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Manatíal.

- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304. doi: 10.1080/14703290903069001
- Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 63-79. Recuperado <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17132/17105>
- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: Análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 64-88. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3920/3784>
- Neruda, P. (1974). *Confieso que he vivido: Memorias* (2.a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Londres, Reino Unido: Methuen.
- Patiño, L. (2007). La escritura y la formación del profesor universitario. En *Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina Alfabetizada. Actas del IX Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura y del II Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay* (pp. 195-204). Uruguay: Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Pellicer, C. (s.f.). Soneto IV. En *Sonetos postreros*. Recuperado de <http://www.los-poetas.com/l/pellicer1.htm#SONETOS%20POSTREROS>
- Quintana, H. E., García-Arroyo, M. & Hernández, C. (2014). La alfabetización académica en el paradigma educativo puertorriqueño: Políticas y proyectos. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 174-195. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/250/130>
- Ruiz-Zafón, C. (2001). *La sombra del viento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013773006>
- Sollers, P. (1976). *La escritura y la experiencia de los límites*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2005). La lectura en materiales de contenido: Lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(1), 6-13.
- Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2006). *Informe anual 2005-2006 Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: Una nueva visión*. Recuperado de <http://opep.uprrp.edu/prevopa/InfAnual/Informe%20Anual%202005-2006.pdf>
- Vallejo, C. (1973). *Poemas humanos y España aparta de mi este cáliz*. Nueva York, NY: Las Américas Publishing.
- Zecchetto, V. (2003). *La danza de los signos: Nociones de semiótica general*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.