

# ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO EN UN MUNDO INTERTEXTUAL:

## DIÁLOGOS CON LA OBRA DE CHARLES BAZERMAN



### **Traductores y Autores**

Daniel Hernández Espíndola

Moisés Perales Escudero

René Ponce Carrillo

Daniel Rodríguez-Vergara

Andrea Vázquez Ahumada



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE LENGUAS

**ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO  
EN UN MUNDO INTERTEXTUAL:  
DIÁLOGOS CON LA OBRA DE  
CHARLES BAZERMAN**

**ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO  
EN UN MUNDO INTERTEXTUAL:  
DIÁLOGOS CON LA OBRA DE  
CHARLES BAZERMAN**

**Traductores y Autores**

Daniel Hernández Espíndola  
Moisés Perales Escudero  
René Ponce Carrillo  
Daniel Rodríguez-Vergara  
Andrea Vázquez Ahumada



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
Facultad de Lenguas

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

José Alfonso Esparza Ortiz  
**Rector**

Rene Valdiviezo Sandoval  
**Secretario General**

Roberto Criollo Avendaño  
**Director**

María Teresa Fátima Encinas Prudencio  
**Secretaria Académica**

Verónica Sánchez Hernández  
**Secretaria de Investigación y Estudios de Posgrado**

José Demetrio Julio González Martínez  
**Secretario Administrativo**

María Teresa Fátima Encinas Prudencio  
**Coordinadora del Libro**

Sara Noemí Alatorre Wynter  
**Editora Literaria**

Agustín Antonio Huerta Ramírez  
**Diseño de Portada y Diseño Editorial**

Primera Edición, 2016

©Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
4 sur 104  
Puebla, Pue. Centro Histórico

Facultad de Lenguas  
24 norte 2003 Col. Humboldt  
Puebla, Pue.  
Tel. 01 222 229 55 00 Ext. 5826

Hecho en México  
*Made in Mexico*

## PRESENTACIÓN

Este libro es resultado de la iniciativa de un grupo de profesores de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) participantes en el congreso “Literacidad académica, retos y perspectivas”, efectuado en Tlaxcala, México, en 2015. La celebración de un evento de esa naturaleza no es algo aislado, sino que forma parte de una preocupación que involucra no sólo a la BUAP—no sólo a México—, y que constituye de un tiempo al presente el genuino deseo de fomentar en los estudiantes universitarios el afecto por la escritura —y la lectura, claro—; de hacer volver a ellos eso que les pertenece por derecho propio, sin cuyo ejercicio y empleo a lo largo de la vida escolar y profesional no pueden estar completos: la llamada literacidad académica. De aquí la pertinencia de nombrar al congreso de Tlaxcala “retos y perspectivas”, con la mirada puesta en ambos sentidos, y de cara al futuro.

Charles Bazerman, de la Universidad de California Santa Bárbara, uno de los investigadores más comprometidos en la “cruzada” por la literacidad académica, es visitante asiduo de las instituciones de educación superior de México y del mundo. No sólo ha llenado el espacio de la literatura sobre el tema con sus numerosos libros, ensayos, artículos y conferencias, sino que participa incansablemente en coloquios y congresos, dando asesoría en proyectos de investigación en nuestro país desde hace más de diez años. De ahí que la iniciativa de realizar este libro, con textos de Bazerman inéditos en castellano, que fueran traducidos por profesores de la BUAP, la UNAM, y la UQROO—haya contado no sólo con la aprobación del autor, sino con su sugerencia de que los materiales fueran elegidos por los mismos maestros, y que luego ellos comentaran los textos a fin de narrar, en sus propias palabras, sus apreciaciones y aprendizaje sobre cada una de las propuestas del autor en el ensayo elegido, y acaso las

razones de haberse inclinado por tal o cual tema. La experiencia culminó en una lectura colectiva de los comentarios, dando pauta a un diálogo enriquecedor entre los participantes.

En su prólogo al presente libro, Gerardo del Rosal Vargas del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP puso de relieve como uno de los más importantes retos de Bazerman en la indispensable tarea que compete a todas las disciplinas universitarias, científicas y humanistas, el de “transformar los programas de literacidad académica, a nivel de la educación superior, en propuestas de promoción para desarrollar conocimientos por medio de la escritura.”

Mtra. María Teresa Fátima Encinas  
*Facultad de Lenguas*  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

## PRÓLOGO

A lo largo de los distintos ensayos compendiados en este libro, Charles Bazerman lanza el desafío de transformar los programas de escritura académica, a nivel de la educación superior, en propuestas de promoción para desarrollar conocimientos por medio de la escritura. Tal cambio conceptual implica cobrar conciencia de la complejidad y multidimensionalidad de las tareas que ocurren cuando, al momento de escribir, la mente reinterpreta aquello que le importa comunicar a otros. Se vuelve entonces indispensable dar respuesta a las cuestiones señaladas por Bazerman: en qué medida y de qué manera el escribir detona o inhibe, misteriosamente, resonancias enriquecedoras con pensamientos anteriores, sincronizaciones y entrecruzamientos iluminadores con ideas de otros individuos, vaivenes esclarecedores que refuerzan los vínculos con lo previamente expresado. El funcionamiento de estos mecanismos es tan complejo y diverso que, fácilmente, puede generar concepciones desfiguradas, truncas o desmesuradas. El dominio de intervención del promotor no se agota en la revisión y práctica de las pautas deseables de la escritura; éste debe contar también con sensibilidad, perspicacia e instrucción, a fin de identificar los apremiantes usos automatizados de aquellas pautas, así como los usos no aprovechados. Lograr que quien desee aprender aproveche las ventajas de explorar y explotar tenaz y apasionadamente algunas de las múltiples ramificaciones de las redes conceptuales que abre la escritura es una tarea consustancial a la promoción del desarrollo cognitivo.

Bazerman enuncia de múltiples maneras y en distintos momentos que no es la escritura en sí lo que abre la posibilidad de generar diversos niveles de conocimiento, sino la manera como el sujeto maneja los dispositivos significativos del escribir en contextos específicos. De ahí la importancia de que el promotor de

la escritura afine la sensibilidad para diagnosticar la fuente de las distorsiones, o las posibles dimensiones en que algunos de los procesos de la escritura generan disonancias: ¿Se están detonando las resonancias significativas?, ¿se están mezclando adecuadamente los acordes de las concepciones invocadas?, ¿se están orquestando melodiosamente los arpeggios ideacionales en proceso con los patrones conceptuales previos?

La selección de los marcos disciplinares a los cuales se ha de integrar la comprensión lograda es primordial porque incide, entre otros aspectos, en las facetas que se ponen de relieve, su jerarquización, el grado de condensación preferible. La relevancia de este procedimiento en el momento de escribir se incrementa si se considera que, también, es fundamental para orientar, pautar y gestionar los sentidos, las opiniones y las valoraciones de interlocutores que provienen de comunidades interpretativas desiguales. Es esta complejidad de decisiones en distintos niveles la que hay que incorporar a los procesos de promoción del desarrollo cognitivo a través de la escritura: las decisiones que permiten entrelazar las redes conceptuales para configurar un modelo congruente, las que permiten entrelazar esas redes en emergencia con las redes disciplinares reconocidas, y aquellas redes cognitivas de los interlocutores. Estas son algunas de las dimensiones enriquecedoras y desafiantes de la reconceptualización del escribir que propone Bazerman.

Para fundamentar la reconceptualización de la escritura, Bazerman se remite a la discusión de las nociones de “aprendizaje” y “desarrollo”, en *Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn*. Siguiendo a Vigotzky, propone abandonar la noción de “desarrollo cognitivo”, como simple “acumulación de actos de aprendizaje”, y replantearlo como aquellos procesos de autorregulación de las interpretaciones por medio de la renovación, el ajuste y la innovación de los modelos mentales, concebidos hasta ese momento

en función de los entornos epistémicos en los que son detonados dichos procesos. Uno de los dispositivos que dan vida a la renovación, el ajuste y la innovación de la escritura, es que se trata de un proceso en el que el desarrollador de conocimientos decide los rumbos de búsqueda de respuesta a sus preguntas, cuál de las sendas explorar más, las conexiones a fortalecer con la experiencia propia y con los conocimientos de los interlocutores, así como su ubicación en el territorio de la disciplina.

Otra dimensión de la reconceptualización del escribir se hace visible a través de la crítica a la metáfora del “campo de batalla”. Quien está entregado a ampliar y robustecer sus conocimientos no tiene que luchar por conquistar territorios epistémicos ajenos, ni tiene que enfrentar contrincantes que intentan subyugarlo; tampoco tiene que luchar consigo mismo para imponerse lenguajes, modos de percepción e interpretación alienantes: es la hoja o la pantalla la que está en blanco, no la mente de quien está aprendiendo. La imagen de la pantalla o la página vacía es la prueba más clara de que se trata de un espacio abierto, libre para la creatividad. Al escribir, se elige a partir de quiénes se quiere desarrollar conocimientos, con quiénes hacerlos germinar y para quiénes cultivarlos. También está abierto el campo para definir el tono, el temple, la profundidad y la durabilidad de esas relaciones. Así, el escribir es un espacio en el que el cognoscente puede ejercitar su creatividad en colaboración con otros, con base en pautas que orientan las decisiones a tomar y con indicaciones acerca de las metodologías que conviene seguir.

De acuerdo con Bazerman, escribir no es una práctica de memoria ni es una nemotecnia. Escribir no debiera concebirse como manifestación de lo que ya se ha consolidado en la mente a través de la memorización. Tampoco como un ejercicio de repetición orientado a propiciar la retención de contenidos. Incluso,

actividades como tomar notas y resumir debieran ser abordadas como modos de interacción con los otros con los que se quiere configurar conocimientos. Sería más práctico ubicar el funcionamiento de estas actividades escriturales en la dinámica de los intercambios orientados a desarrollar conocimientos. Tomar notas, por ejemplo, es una actividad crucial para el filtrado de las incontables propuestas que se presentan ante el cognoscente. La elaboración de comentarios, en cambio, tiene que ver con las actividades a través de las cuales el sujeto va personalizando esas propuestas. De ésta y otras maneras, el cognoscente va haciendo más transparentes contextos que son opacos al entrar en contacto con ellos en un inicio.

Estas actividades no sólo responden a pautas de organización formal; no es sólo la forma como se organiza la redacción lo que regula un género discursivo. Los géneros, advierte Bazerman, son herramientas de conocimiento. Brindan pautas para la interacción con los distintos grupos de participantes que intervienen en los distintos momentos del desarrollo de conocimientos. Los aprendizajes y las maneras de aprender varían dependiendo de si se interactúa con los individuos o grupos de los cuales se parte para desarrollar los conocimientos, con los individuos o grupos a los que se dirige la propuesta intelectual, o bien con los sujetos con los que se co-configuran los conocimientos. Las prácticas para aprender a desarrollar interaprendizajes implican escribir para aprender de otros, escribir para aprender con otros y escribir para proponer conocimientos a otros.

Los entornos educativos superiores y profesionales, señala Bazerman (2015), están constituidos por relaciones intertextuales. Si en la educación básica y, hasta cierto punto, en la intermedia, el estudiante se desenvuelve en entornos epistémicos monoscópicos —es decir, en los mundos construidos a partir de un modelo, de lo leído en un texto o en varios textos pero

con una sola perspectiva—, en la educación superior el estudiante se adentra en universos epistémicos polisémicos. La multiplicidad de modelos, perspectivas y actitudes requieren estrategias de manejo de escritura muy sensibles que hagan posible el entretrejo de redes cognitivas heterogéneas pero congruentes. Escribir intertextos implica integrar, fusionar y / o diferenciar retículas conceptuales de diversos textos en un nuevo texto. No es suficiente reformular las propuestas de otros; el reto consiste en plantear una nueva manera de entender lo estudiado. Una de las implicaciones decisivas de la concepción, avanzada por Bazerman, es que la intertextualidad no es sólo una característica de los textos, sino que es una propiedad consustancial a la intelección especializada. Esta forma de pensamiento emerge debido a, en función de y a partir de los textos que son puestos en juego para comprender lo que se investiga. De aquí que es posible imaginar el rol tan importante que puede desempeñar la escritura en estos procedimientos. Esta observación no sólo amplía el campo de trabajo de la promoción del desarrollo intelectual, también llama la atención hacia la necesidad y pertinencia de investigar el funcionamiento del escribir en los procesos de la integración, exclusión, fusión, disociación de modelos. Para realizar este tipo de investigación, Bazerman propone el análisis de las citas y de los recursos de referenciación empleados para configurar las conceptualizaciones propias. El seguimiento de estos recursos permite, además, identificar los principios que regulan la emergencia de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, promover el desarrollo de la escritura en los ámbitos de la educación superior implica construir entornos que favorezcan que el sujeto cobre conciencia de la intertextualidad de su propio conocimiento, y que la maneje reflexivamente con el fin de lograr los objetivos que se propone. Escribir abre posibilidades para regular las vinculaciones entre las

redes de conocimientos de otros y las entretejidas por la propia mente. Desarrollar investigaciones acerca de estos complejos procedimientos y prácticas de promoción del desarrollo cognitivo, a través de la escritura, son los grandes retos que propone Bazerman a través de los textos que integran esta compilación.

Mtro. Gerardo del Rosal Vargas  
*Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*  
*“Alfonso Vález Pliego”*  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

## ÍNDICE

- 1. Crear identidades en un mundo cotextual** 15  
*Traductor: Rene Ponce Carrillo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
  
- 2. Sobre géneros e identidades en la cultura universitaria** 35  
*Rene Ponce Carrillo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
  
- 3. El prodigio de la escritura** 39  
*Traductora: Andrea Vázquez Ahumada, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
  
- 4. Voluntad de la Palabra** 56  
*Andrea Vázquez Ahumada, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
  
- 5. Género y desarrollo cognitivo: más allá de escribir para aprender** 59  
*Traductor: Daniel Hernández Espíndola, Universat Pompeu Fabra Universat*
  
- 6. Escribir desde la perspectiva del género textual: el desarrollo cognitivo a escena** 86  
*Daniel Hernández Espíndola, Universat Pompeu Fabra Universat*
  
- 7. Los conceptos y sus características en relación con la escritura** 96  
*Traductor: Moisés Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo*

<b>8. Conceptos umbrales y conceptos de trayectoria: el caso de los conceptos de interlengua y de error en la formación de lingüistas aplicados y profesores de lenguas</b>	123
<i>Moisés Perales Escudero, Universidad de Quintana Roo</i>	
<b>9. Nuevas perspectivas sobre las múltiples dimensiones del discurso científico</b>	142
<i>Traductor: Daniel Rodríguez-Vergara, UNAM</i>	
<b>10. Recontextualizar la lingüística en la ciencia</b>	166
<i>Daniel Rodríguez-Vergara, Universidad Nacional Autónoma de México</i>	

## 1. CREAR IDENTIDADES EN UN MUNDO INTERTEXTUAL<sup>1</sup>

*Traducción: René Ponce Carrillo*

### Introducción

Para los estudiantes, las universidades inauguran nuevos mundos de conocimiento y cultura. Las universidades les abren nuevas identidades como profesionales, ciudadanos y miembros de la sociedad, local y global. Los mundos abiertos están rica y profundamente saturados de textos de todos tipos. Para participar y formar identidades dentro de esos mundos intertextuales, los estudiantes necesitan aprender a recurrir a, abreviar de, y referir textos relevantes, al mismo tiempo que establecer claramente sus posturas en la escritura. El *intertexto* (esa red de textos que rodean a, son invocados por, dan significado a, o son relevantes de algún modo para cualquier nuevo texto) establece un mundo virtual de significados mediante el cual los escritores crean e innovan para hacer su propia contribución. Esto es cierto tanto para el diseñador multimedia emergente como para el científico emergente; para el periodista bloggero emergente como para el emergente ejecutivo de negocios. Tal es la naturaleza del mundo moderno en el cual la escritura se ha vuelto la infraestructura comunicativa de las principales instituciones sociales, transformando vidas puramente locales en otras que se desenvuelven en escenarios mundiales mediados por textos.

Mientras la preparatoria ha formado a los estudiantes dentro de un mundo de literacidad contenido, la universidad les abre paso hacia los poderosos sistemas profesionales, financieros y de conocimiento den-

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente como *Creating identities in an intertextual world* Chik, Costley, and Pennington(ed). In *Creativity and Discovery in the University Writing Class 2015* Equinox Publishing.

tro de los cuales ellos desempeñarán el trabajo de las sociedades, las culturas y las economías. En una clase de preparatoria, un único texto pudo haber definido todo el conocimiento relevante, y establecido todas las perspectivas relevantes; el estudiante, en la escritura, necesita sólo seguir la ruta prescrita por el libro de texto, y ser reforzado por el instructor. La escritura académica en la universidad, sin embargo, reta a los estudiantes a innovar significados y planes, a comenzar a formar identidades sobre las cuales construir trayectorias profesionales. Los estudiantes necesitan encontrar y valorar múltiples textos en conflicto con conocimientos dispares para poder llegar a sus propias conclusiones que impulsen las discusiones y los proyectos hacia adelante. Enseñar lectura y escritura en la universidad es más que enseñar un paquete contenido de habilidades; es enseñar a los estudiantes la manera de reclamar su lugar y llevar a cabo acciones significativas en los mundos dentro de los que están creciendo. Los profesores necesitan inventar los ambientes y las tareas que nutrirán la propia invención de los estudiantes como potenciales escritores académicos.

### **La creatividad y los retos de escribir**

Cada acto de escritura es un acto de creación: traer un nuevo artefacto al mundo, inclusive si es tan sólo una publicación de Facebook. Escribir crea nuevos significados mediante el adoquinamiento de piezas lingüísticas, familiares para el lector de otros textos, otras elocuciones. Explícita o implícitamente, el nuevo acto de escritura evocará recurrir a la riqueza de los textos anteriores. Estos textos pueden ser referidos simplemente por su lenguaje, pero las ideas o descripciones, o el estilo de esos textos anteriores, también pueden ser retomados. Más explícitamente, el nuevo texto puede soportarse en afirmaciones hechas previamente, o contestar directamente a los argumentos propuestos en textos relacionados, en ocasiones llamados la litera-

tura sobre el tema. Una publicación de Facebook ayuda a crear identidad, presencia, un juego de relaciones y un conjunto de hechos sobre nosotros. Cada publicación afirma un lugar entre las muchas publicaciones anteriores del autor y las del círculo de amigos. Las publicaciones pueden no declarar ser ficticias (aunque podrían) y podrían no referir alusiones del canon literario, géneros o modelos (aunque pudieran hacerlo, podrían de igual forma referir a letras de música actual o encabezados de noticias o enlaces de YouTube). Pero la falta de aspiraciones literarias no las hace logros desmerecedores de significación entre las artes del lenguaje, afirmando la presencia del escritor, el significado, el valor y las acciones en un mundo social de importancia para el escritor. De hecho, representar el mundo tal y como es—refiriendo al material actual del mundo con exactitud, responsabilidad y propósito— abrevia de las artes de un lenguaje distinto al que se usaría para hacer fabulaciones. Inclusive, encontrar de qué manera uno quiere representarse a uno mismo ante la gente con la que mantiene relaciones reales y concretas requiere de artes de lenguaje que son distintas de aquellas usadas por el ejecutante literario.

Entonces, ¿qué tiene que ver Facebook con la escritura universitaria? Uno no necesita una educación universitaria para crear una presencia efectiva en Facebook (aunque debiéramos recordar que Facebook surgió del interior de una aplicación de comunicación social universitaria de acceso restringido). En términos simples, cuando los estudiantes entran a la universidad, ingresan a mundos expandidos de conocimiento que están íntimamente vinculados con los mundos profesionales de práctica a los que ellos quieren contribuir, y dentro de los cuales desean crear sus trayectorias e identidades. Los mundos de conocimiento de sus preparatorias eran más pequeños, delimitados por una angosta selectividad curricular y de evaluaciones, y circunscritos a un número reducido de textos. Los

conocimientos de la universidad son abiertos, extendidos hacia todos los dominios del mundo, y siempre cambiantes, accesibles mediante todos los recursos de la biblioteca y del internet.

Es fácil para los nuevos estudiantes universitarios perder su camino en el siempre creciente y cada vez más amplio universo de textos impresos y digitales. Tal vez aún más desafiante, las identidades y roles de los estudiantes, por ser expresadas mediante la escritura, cambian (o al menos debieran) radicalmente en el viraje de la preparatoria a la universidad (cfr. Sullivan y Tinberg, 2006; Sullivan, Tinberg y Blau, 2010). Los estudiantes de educación media, como escritores, son principalmente sometidos a exámenes, reproduciendo el conocimiento recibido de los libros de texto, con mínimas expectativas de originalidad o pensamientos novedosos aunque, si tienen suerte, la preparatoria podría ofrecerles algunas pocas oportunidades iniciadoras para la expresión personal, el razonamiento crítico y el compromiso social. A través de los años de la educación universitaria, los estudiantes necesitan, cada vez más, ganar familiaridad con y poder referir a cuerpos extensos de conocimiento, para llevar a cabo nuevas tareas, concluir proyectos proto-profesionales, y construir identidades como profesionales creativos, inteligentes, analíticos y conocedores, compartiendo todas las competencias que se esperan de los practicantes, pero también afirmando ideas y perspectivas únicas, basadas en una comprensión a profundidad del conocimiento de sus campos elegidos (para ejemplos de estudios de escritura en la universidad, ver Carroll, 2002, Herrington y Curtis, 2000; Thaiss y Zawacki, 2006).

### **Aprender la escritura académica**

Gran parte del crecimiento de los estudiantes como escritores está ligado a un conocimiento cambiante sobre la literatura de campo, para después hacer síntesis

y crítica con propósito sobre ese conocimiento, a fin de llegar a conclusiones novedosas (para un currículum práctico al respecto, consultar Bazerman, 1995). La maduración de la presencia o identidad del estudiante en el campo depende entonces de cuán bien afirme el interesado/a sus perspectivas con fuerza y claridad, de maneras convincentes para los practicantes experimentados. Estas afirmaciones encarnan representaciones de datos y evidencia, que deben ser recolectados y reportados en formatos creíbles, consistentes con otras representaciones de la literatura profesional. La afirmación podría también involucrar planes y diseños —nuevamente— inteligibles, creíbles y valiosos, de acuerdo con los estándares ya expresados en el campo. Cualquier variación, en los estándares o el conocimiento del campo, requiere una rigurosa y creíble argumentación que explicite cómo y por qué se da la variación. Estos estándares disciplinarios se vuelven visibles primeramente a través de la valoración y los comentarios de los instructores en el diálogo en clase, en darles tareas y criterios, y en las valoraciones y comentarios en respuesta a la escritura de los estudiantes. Tradicionalmente, estos comentarios se van volviendo cada vez más enfocados disciplinariamente, en la medida en que los estudiantes avanzan hacia los años superiores de su programa de licenciatura. En los años de posgrado, el asesor bien podrá hacerse eco de probables críticas dirigidas por otros a las aseveraciones de los estudiantes en el campo (Paré, Starke-Meyerring y McAlpine, 2009), pero también los estudiantes podrían enfrentar estándares disciplinarios directamente, en la medida en que comiencen a participar en los coloquios departamentales y conferencias importantes, y en la medida en que intenten publicar en instancias disciplinares y profesionales.

Por lo general, los estudiantes son introducidos a los textos, ideas, teorías y métodos de representación de datos de un campo durante sus cursos en las diversas

áreas temáticas, y después, en su escritura, aprenden a razonar y a hacer argumentos basados en estos recursos. Estos son actos altamente creativos para ellos; sin embargo, están altamente enfocados y constreñidos por los materiales con los que están trabajando, por los géneros a través de los cuáles se están expresando, y por los criterios de evaluación que necesitan solventar. No obstante, en esos respectos difícilmente son diferentes del joven poeta cuando escribe sonetos de amor, o del pintor que realiza paisajes al óleo de gran escala. Cada campo de creación tiene criterios de verdad e introspección, así como de coherencia composicional. A pesar de que la resonancia en la poesía lírica o en la grandeza pictórica de paisajes naturalistas son diferentes de la observación novedosa basada en mediciones precisas y exactas de la geología, cada una tiene su disciplina y su creatividad. De manera similar, la unidad estrófica o el enfoque composicional y la coherencia son, sin duda, diferentes de las relaciones lógicas entre teoría, método, hallazgos y resultados, pero cada una establece expectativas de una organización superior.

Asimismo, debemos recordar que los estudiantes son novatos en estos géneros, de tal forma que realizaciones de gran creatividad e imaginación para ellos, podrían resultar familiares y pedestres a nuestra hastiada mirada, al igual que la mayoría de los intentos poéticos juveniles o los ejercicios artísticos preparatorios. Aunque los géneros pueden ser definidos en una variedad de maneras (ver Bawarshi y Reiff, 2010, para una discusión de la variedad de enfoques para entender el género), aquí adopto una perspectiva que los enfoca como atribuciones por parte de lectores que permiten a las elocuciones tener sentido como tipificaciones dentro de situaciones tipificadas; esta perspectiva reconoce la constante evolución y fluidez de los géneros y la manera en que éstos facilitan la creación de nuevas expresiones localmente significativas. Así, los géneros de estudiantes que se encuentran en la es-

cuela no sólo son formas reguladas para ser resueltas, sino oportunidades para desarrollar ideas, significado y estilos de pensamiento.

### **Escribir con datos y conceptos en un curso de oceanografía**

Veamos entonces cómo luce en la realidad este desarrollo intelectual dentro de los géneros asignados escolarmente. Hace unos años participé en una serie de investigaciones sobre escritura, en un curso general de educación sobre oceanografía. El profesor del curso quería que los estudiantes comprendieran que la ciencia se basaba en argumentos teóricos que empleaban evidencia disciplinaria. Como una de sus principales tareas, después de que los estudiantes leyeron el libro de texto sobre la teoría de placas tectónicas, escucharon varias lecturas sobre el tema, y se involucraron en discusiones en clase y ejercicios en el laboratorio, se les pidió que usaran la base de datos estándar de eventos geológicos para identificar características y argumentar cómo era que los datos sustentaban la teoría de placas tectónicas. Como parte de la actividad, los estudiantes tenían que seleccionar tres perfiles (o placas punto a punto) de la profundidad del suelo marino que podrían aislar y definir características de una pequeña área geográfica. Es como tratar de ver un objeto en un cuarto desde afuera, cuando sólo cuentas con tres angostas rendijas para mirar. Esta no es una tarea trivial, puesto que ubicar estratégicamente los perfiles (esto es, ¿adónde diriges las “rendijas” para tener una buena vista del objeto?) era importante para identificar las características con claridad y encontrar rasgos que pudieran ser ligados argumentativamente con la teoría. Considerar ejemplos de la literatura, así como ejemplos discutidos en el manual de laboratorio y en las clases ayudaría a los estudiantes a identificar estrategias para ubicar los cortes de perfil. Se realizó a continuación una serie de actos interpretativos relacionados con una

visión de los perfiles como características en sí, para después ubicar a éstas como partes de procesos que podrían ser mejor fundamentados por la teoría de placas tectónicas dominante, presentada en sus libros de texto, en folletos, y en otras lecturas asignadas en clase.

La primera vez que mis colegas recolectaron y analizaron datos de los productos escritos por los estudiantes, la diferencia entre los artículos exitosos y los menos exitosos era obvia. Los escritos exitosos creaban una densa y sólida red de argumentos que iban desde observaciones concretas detalladas, hasta la identificación de características, procesos y teorías, mientras que los menos exitosos carecían de argumentos en diferentes niveles y nostraban escasas conexiones semánticas entre las afirmaciones. Como resultado, los escritores de los artículos menos exitosos fueron incapaces de desarrollar y sustentar ideas, y estuvieron más directamente ligados a las declaraciones del libro de texto insertadas aleatoriamente en sus escritos. Para analizar los tipos de afirmaciones y sus conexiones, identificamos categorías específicas, para las tareas y para el tema, de niveles epistémicos para cada afirmación. Estos niveles epistémicos (o niveles de abstracción desde los datos, basados en los constructos teóricos del campo de la oceanografía) se definieron en consulta con el profesor y mediante el examen de los textos de los estudiantes, según lo evaluado por el profesor y los asistentes de profesor. Estos reflejaban los objetivos intelectuales específicos de la tarea, implicados dentro del curso y la disciplina (ver Kelly y Takao, 2002, para más detalles). De manera específica, los niveles epistémicos consistieron en:

- I. Tablas de datos y otras representaciones de datos sin transformar
- II. Características topográficas
- III. Relaciones geográficas relativas

IV. Afirmaciones teóricas geológicas

V. Proposiciones en forma de afirmaciones teóricas generales

VI. Proposiciones generales describiendo procesos geológicos y definiciones de referencia, expertos, y libros de texto (Kelly y Takao, 2002:322)

Las afirmaciones de más bajo nivel se basaban en observaciones concretas y mediciones registradas en bases de datos profesionales. Cada nivel requería de algo más de abstracción o inferencia. Esto es, las características fueron identificadas por la relación de puntos de datos (nivel II), y luego las características serían ubicadas en relación con cada una (III). Después, la relación de características podría proporcionar la base para realizar aseveraciones teóricas sobre el sitio de investigación (IV), y presentar estas afirmaciones teóricas más como proposiciones generales (V), relacionando finalmente las afirmaciones con los procesos explicados por la teoría de placas tectónicas (VI). La siguiente ocasión que el curso fue impartido, a los estudiantes se les presentó este esquema para mostrarles cómo hacer afirmaciones concretas y abstractas a diferentes niveles epistémicos, de tal forma que pudieran yuxtaponer las afirmaciones con diferentes niveles. En esa ocasión, los escritos de los estudiantes fueron más uniformemente exitosos, pero ahora surgieron dificultades con algunos estudiantes que hacían sus afirmaciones en lugares aleatorios a lo largo de sus escritos, y eran incapaces de desarrollar sus argumentos clara y suficientemente, debido a que el razonamiento estaba siendo presentado en formas alteradas, no en un orden coherente. En ese momento, nuestro equipo de investigación realizó un análisis de movimientos en una selección de escritos de los estudiantes para confirmar cómo los más coherentes diferían de los menos coherentes. El análisis de movimiento (primeramente

desarrollado por John Swales) es un método para identificar movimientos retóricos estándar realizados dentro de un género (para más detalles, consultar Swales, 1990).

**Secciones pre-especificadas de un escrito**

**Movimientos retóricos dentro de las secciones del escrito**

Resumen/Introducción	{	Plantear el problema
		Establecer constructos centrales en el planteamiento de la tesis
		Establecer la tesis central
Métodos	{	Descripciones del arreglo de datos
Observaciones	{	Identificar características específicas
		Proveer características especificadas por evidencia
Interpretaciones	{	Describir procesos geológicos como método analítico
		Abstraer procesos geológicos a partir de los datos
		Describir evidencia para procesos geológicos
Conclusión	{	Replantear el problema
		Atar la evidencia y los argumentos junto con la tesis central
		Proveer retroalimentación/feedback/coda

(Kelly y Bazerman, 2003:41)

La siguiente ocasión que el curso fue impartido, les presentamos a los estudiantes el modelo arriba descrito, y su escritura nuevamente mejoró. Para este punto, la mayoría de los estudiantes tenía un amplio

rango de niveles epistémicos de aseveraciones y eran capaces de realizar argumentos coherentes que daban sentido teórico a los datos (Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero, 2010). Después, en nuestra siguiente investigación, encontramos que cada sección de los escritos mostraban patrones característicos de niveles epistémicos. Esto es, las secciones de introducción y discusión tendían a contener planteamientos de mayor abstracción y representación teórica (nivel epistémico V o VI), mientras que las secciones de método tendían a contener planteamientos concretos de nivel I. Las secciones de observación e interpretación mostraban planteamientos de nivel III y IV, en donde las interpretaciones tendían además a ser ligeramente mejores en general que las observaciones. Para completar la tarea, los estudiantes tenían que reflexionar y hacer planteamientos en todos estos niveles, en las secciones apropiadas del escrito, y hacer conexiones razonadas entre ellas, ceñidas a las expectativas del género y estructuradas por la organización del género. En un estudio posterior, estudiamos la cohesión léxica, y esto clarificó aún más el patrón por medio del cual se distribuían, a lo largo de los escritos, los términos teóricos y los términos más concretos, para construir elementos del argumento, y unirlos (Kelly y Bazerman, 2003; Kelly, Bazerman, Skukauskaite, y Prothero, 2010). Al hacer esto, ellos estarían observando cómo los datos concretos y observables pueden ser dotados de sentido a través de vincular los datos a los términos teóricos desarrollados en la literatura disciplinaria. Por tanto, miraron cómo la experiencia queda inscrita en el mundo de los significados disciplinares.

### **Desarrollo del pensamiento a través de la escritura en un curso de formación docente**

Aprender estas formas disciplinares de representación de datos, ideas y sus relaciones, incluyendo el fraseo típico así como argumentos para organizar, no sólo en-

señó a los estudiantes a responder a las expectativas disciplinarias; estas formas de expresión también expandieron el poder expresivo de los estudiantes, ya que estaban en la posición de realizar argumentos originales más poderosos y efectivos. Mientras más comprendían las restricciones del género, más podían usar esas restricciones para desarrollar su propio pensamiento y afirmar sus propias identidades, tal y como exploré con algunos investigadores asociados en otro grupo de estudios basado en nuestro programa de formación docente. Este programa tenía como objetivo principal desarrollar una comprensión reflexiva de los eventos en el salón de clase, de las acciones y aprendizajes de los estudiantes y de las elecciones de los profesores, de tal forma que los candidatos a profesor pudieran continuamente examinar sus propias prácticas y desarrollar hábitos reflexivos para ayudarles a continuar desarrollándose en su trayectoria formativa, mucho después incluso de haber completado el programa.

El programa de formación docente tiene una serie de tareas que dirigen la atención de los candidatos a profesores hacia detalles de eventos de los estudiantes y del salón. La tarea principal del período de otoño fue una evaluación de los estudiantes que parecían estar evadiendo la lectura. Durante el invierno, los candidatos a profesores debían armar un portafolio de enseñanza, con comentarios y reflexiones acerca de un video de sí mismos impartiendo una clase. Finalmente, en la primavera, los candidatos a profesores debían completar una tesis de investigación-acción, basados en la recolección de datos a lo largo del año, y en constantes reformulaciones de sus preguntas fundamentales sobre su propia enseñanza a la luz de la evidencia de sus clases. Estas tres tareas principales (caso de estudio de estudiantes poco lectores, el portafolio de enseñanza, y la tesis investigación-acción) requerían de los candidatos el hacer observaciones y razonar sobre ellas para desarrollar su comprensión de la enseñan-

za y el aprendizaje en situaciones concretas en el aula. Encontramos que, en los géneros en los que escribían y en cada una de las secciones de cada género evocaban tipos específicos de pensamiento, planteando problemas intelectuales específicos que los estudiantes debían resolver, lo que impulsó su propio pensamiento e identidades emergentes como profesores. Esto es, incluso dentro de un mismo género, cada una de sus partes tipificadas tenía su propio trabajo cognitivo: para poder completar el total del trabajo intelectual del género, los estudiantes tenían que completar diversas sub-tareas de razonamiento dentro de las secciones separadas de la tarea. Aun más, en la medida en que los profesores candidatos ganaban práctica en estas formas de escritura que requieren reflexión acerca del salón de clases, su habilidad para realizar juicios sofisticados mejoró.

Mediante una combinación de observación etnográfica, entrevistas, y análisis fundamentado de textos, desarrollamos una serie de códigos específicos tanto del tema como del programa, para identificar el tipo de pensamiento evocado por cada tarea y en cada sección, en apoyo a las expectativas de desarrollo del programa. Los códigos que reflejaban el pensamiento menos desarrollado, de acuerdo a los objetivos del programa, le atribuyeron al comportamiento de estudiantes y profesores una base fincada en características previas (e.g. “[Yo esperaba que] él estaría motivado a cometer errores, pero esto parece ser un desenlace inesperado a la luz de su inseguridad.”) y obligaciones morales (e.g. “Yo me decepcioné con su apática respuesta a la lectura”), mientras que los códigos de nivel medio identificaron planteamientos que reconocían que el comportamiento en el salón de clase reflejaba muchas influencias, reactividad a eventos inmediatos, y complejidades de la situación. Los códigos que reflejaban el pensamiento más desarrollado, de acuerdo a los objetivos del programa, identificaron planteamientos que

reconocían que el aprendizaje se dio en las respuestas de los estudiantes a situaciones dinámicas y que ambos, estudiantes y profesores, intentaban dar sentido a las situaciones que se suscitaban para tomar decisiones sobre acciones que tomar (Bazerman, Simon, Ewing, y Pieng, por aparecer).

También descubrimos que discutir y citar en sus lecturas disciplinarias tuvo un profundo efecto en el pensamiento de estos futuros profesores. Encontramos que, cuando los candidatos a profesores citaban la literatura profesional sobre educación y literacidad, usaban en exceso las fuentes para identificar conceptos que les ayudaran a dar sentido a su experiencia, y estaban por tanto creando su perspectiva sobre qué pasa en un salón a través de las lentes provistas por los conceptos en sus lecturas. También encontramos que el pensamiento expresado en oraciones que incluían citas (o que continuaban discusiones de un texto citado en una oración vecina) tenía un nivel superior al del pensamiento en oraciones no conectadas a las referencias. Y durante la secuencia de actividades, el candidato a profesor se volvió más capaz de interactuar en discusiones largas sobre sus lecturas y a retener pasajes completos de razonamiento de más alto orden (Bazerman, Simon, y Pieng, en preparación).

Emplear la lectura, así como definir las expectativas de género, no sirvió para homogeneizar a los candidatos a profesores, pero a cambio les proveyó de herramientas avanzadas para crear su propio pensamiento y desarrollar sus propias identidades de enseñanza. La escritura académica proveyó un espacio en el cual forjar sus identidades como profesores y maneras de abordar los problemas y las alternativas profesionales. Las tesis que produjeron fueron más razonadas, individuales y distintas a como lo eran en su trabajo cuando recién ingresaron. Uno desarrolló una compleja visión de la relación entre la responsabilidad y la motivación, mientras que otro desarrolló una fina

comprensión de las dificultades y retos de los estudiantes. Cada uno se convirtió en su propio tipo de profesor en este proceso, encontrando sus propias formas de pensar los problemas de crear un salón exitoso.

### **Implicaciones para la enseñanza**

Entonces, ¿qué significa esto con respecto a dónde y cómo enseñamos escritura y qué tipos de programas desarrollar?

Primero, podemos ver todas las formas de escritura como potencialmente creativa, desarrollando nuevos significados para los estudiantes. Incluso al tiempo que los introducimos y les damos práctica en formas estandarizadas, los estudiantes necesitan ver éstas como herramientas para expresar las ideas que quieren expresar, para explorar nuevos pensamientos, para desarrollar perspectivas y mensajes únicos. Deberíamos tratar a los géneros como espacios de oportunidad para la expresión. Los géneros que asignamos proveen invitaciones para expresar nuevos contenidos, representados en nuevas formas, y formulados en nuevas formas de coherencia: todo para fomentar nuevo pensamiento y desarrollo cognitivo. Entonces, al asignar a los estudiantes la tarea de escribir en varios géneros, deberíamos ser conscientes de cuáles podrían producir los retos más apropiados para desarrollar su pensamiento en los cursos. También, asistir a los estudiantes al escribir en cada género, debíamos no sólo ayudarles a adherirse a las formas propiamente, sino a construir esos pensamientos que aceptarán la invitación del género, a tomar ventaja de la oportunidad que esté presente para crecer intelectual y expresivamente.

Al proveer sendas mediante géneros influidos disciplinariamente, pero apropiados para el desarrollo, podemos ayudar a los estudiantes a ver que sus pensamientos únicos y sus identidades pueden ser desarrollados dentro de comunidades ricas y complejas que ya poseen sustancial conocimiento. Por supuesto,

debemos ser cuidadosos de no saturarles con lecturas muy complicadas o extensas, pero tampoco debiéramos constreñir sus mundos intelectuales. En lugar de eso, debiéramos atraer a los estudiantes, desde el principio de su experiencia en la educación superior, hacia el diálogo con los recursos de esos dominios del conocimiento que los pueden incitar y atrapar, con la afinidad creciendo en complejidad y profundidad en la medida en que avanzan en sus estudios, llegando a comprender y participar más completamente en los mundos de sus disciplinas elegidas. La intensidad de la afinidad con comunidades letradas de pensamiento y conocimiento es tan importante como los detalles del área en la que se involucraron.

También debiéramos proveerles de herramientas para que puedan expresar su comprensión profunda sobre lo que leen, de tal forma que ellos mismos puedan evaluar y discutir sus respuestas, y puedan transformar lo que han leído para sus propios propósitos. Estas herramientas de intertextualidad van desde simples prácticas textuales de anotación, citación y comentarios a las estructuras, hasta parafraseo intencional, síntesis dirigida y despliegue de estrategias retóricas dentro de argumentos más grandes. Tradicionalmente, cuando a los estudiantes primero se les pida que hagan referencia a otros textos, es muy probable que sólo usen citas con introducciones como las del curso, y escasa discusión posterior. En suma, le dan la voz de su texto a la persona a la que citan. Conforme los estudiantes aprenden las herramientas para integrar referencias de las ideas de otros dentro del cuerpo de sus propios textos (ya sea por medio de una paráfrasis bien introducida, un resumen, o simplemente nombrando una idea seguida de una discusión de la importancia del propio material referido para su propio argumento o análisis) los estudiantes retienen el control de lo que el texto refiere. Similarmente, cuando los estudiantes comienzan a necesitar referir múlti-

ples textos, al principio realizan empalmes mal unidos brincando de la voz y el argumento de un autor a los de otro. Los estudiantes necesitan aprender las habilidades para mostrar la relación entre las ideas de un autor y las de otro, y entonces ubicar ambas dentro de los propósitos y el argumento del propio estudiante. Incluso si un texto requiere de extensas citas de múltiples autores, las citas debieran ser selectivas y con un propósito claramente determinado, y enmarcadas dentro de la discusión mostrando a los lectores por qué deben poner atención en esas citas y lo que cada una tiene que ver con la otra y con los propósitos superiores del texto. El escritor todavía retiene entonces el control, como el orquestador de múltiples voces.

Por supuesto, a medida que los estudiantes avanzan de la educación general de primer año hacia estudios avanzados en sus disciplinas escogidas, el problema de con qué área de involucramiento trabajar está resuelto, de alguna manera. Empero, los estudiantes requieren todavía de mayor desarrollo en sus habilidades de literacidad que los acerquen a una interacción más profunda con sus tareas y roles profesionales mientras trabajan dentro de los límites de sus disciplinas: referir a lecturas más complejas, sintetizar mayores cantidades de información y variedad de textos, desarrollar posturas críticas, desplegar los recursos de los campos para sus propios fines, desarrollar sus propios planteamientos incorporando evidencia que han recolectado y resolver problemas y proyectos de su elección. Estas abrumadoras tareas sugieren que el apoyo en la literacidad no termina con los cursos de primer año, y se beneficiarían de un plan continuo de apoyo a la literacidad desde el primer nivel hasta la graduación, e incluso en estudios de posgrado, siendo que los estudiantes deben producir sus disertaciones, tesis, investigación publicable y otros artículos (para ejemplos de cómo esto ha sido logrado en varias regiones, ver Bazerman, Little, Chavkin, Fouquette, Bethel

y Garufis, 2005; Castello y Donahue, 2012; Natale, 2012; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012).

Para nosotros como académicos, el rol del lenguaje para interactuar con otros, con el mundo y con el mundo del conocimiento, es una cuestión de investigación teórica. Para los estudiantes es la vereda práctica que seguirán como profesionales y ciudadanos en una sociedad de conocimiento e información. Sus trayectorias de vida entrarán cada vez más profundamente en ambientes simbólicos ricamente contruidos, que deberán aprender a navegar, a interactuar con ellos y a contribuir a su construcción futura. Nuestro rol como profesores es darles las herramientas y animar las disposiciones para abrirse camino en esa estimulante travesía creativa

## **REFERENCIAS**

- Bawarshi, Anis and Reiff, Mary Jo (2010) *Genre: An Introduction to History*
- Bazerman, Charles (1995) *Informed Writer* (5th edition). Boston: Houghton Mifflin. Available at <http://wac.colostate.edu/books/informedwriter/>.
- Bazerman, Charles, Little, Joseph, Chavkin, Teri, Fouquette, Danielle,
- Bethel, Lisa and Garufis, Janet (2005) *Writing across the Curriculum*. Fort Collins, Colorado: Parlor Press and WAC Clearinghouse. 2005. Available at [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/).
- Bazerman, Charles, Simon, Kelly, Ewing, Patrick and Pieng, Patrick (forthcoming). Domain-specific cognitive development through writing tasks in a teacher education program. *Pragmatics and Cognition*.

- Bazerman, Charles, Simon, Kelly and Pieng, Patrick (forthcoming) Writing about reading to advance thinking: A study in situated cognitive development. In Pietro Boscolo and Perry Klein (eds.) *Writing as a Learning Activity*. Leiden: Brill.
- Carroll, Lee Ann (2002) *Rehearsing New Roles: How College Students Develop as Writers*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/rehearsing/>.
- Castelló, Montserrat and Donahue, Christiane (eds.) (2012) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bradford, U. K.: Emerald.
- Herrington, Anne and Curtis, Marsha (2000) *Persons in Process: Four Stories of Writing and Personal Development in College*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Kelly, Greg and Bazerman, Charles (2003) How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics* 24(1): 28–55. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.1.28>.
- Kelly, Greg, Bazerman, Charles, Skukauskaite, Audra and Prothero, William (2010) Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. In Charles Bazerman, Bob Krut, Karen 60 *Creativity and Discovery in the University Writing Class*
- Kelly, Greg and Takao, Allison (2002) Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. *Science Education* 86: 314–342. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.10024>.
- Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers, and Amanda Stansell (eds.) *Traditions of Writing Research* 265–282. New York: Routledge.
- Natale, Lucía (ed.) (2012) *En Carrera: Escritura y Lectura de Textos Académicos y Profesionales*. Los

- Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Available at <http://www.ungs.edu.ar/prodeac>.
- Paré, Anthony, Starke-Meyerring, Doreen and McAlpine, Linda (2009) The dissertation as multi-genre: Many readers, many readings. In Charles Bazerman, Adair Bonini and Débora Figueiredo (eds.) *Genre in a Changing World 179–194*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.
- Sullivan, Patrick and Tinberg, Howard (eds.) (2006) *What is “College-Level” Writing?* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. Available at <http://wac.colostate.edu/books/collelevel/>.
- Sullivan, Patrick, Tinberg, Howard and Blau, Sheridan (eds.) (2010) *What is “College-level” Writing? Vol. 2*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Swales, John (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaiss, Chris, Bräuer, Gerd, Carlino, Paula, Ganobcsik-Williams, Lisa and Sinha, Aparna (eds.) (2012) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/wpww>.
- Thaiss, Chris and Zawacki, Teresa (2006) *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

## 2. SOBRE GÉNEROS E IDENTIDADES EN LA CULTURA UNIVERSITARIA

*René Ponce Carrillo*

**C***reating Identitties in an Intertextual World* es un texto impresionante: la delicadeza de su construcción y la profundidad de sus reflexiones resultan casi poéticas. Su poder radica en la posibilidad de expresar pensamientos profundos, propios y de otros autores, sobre el complejo entramado de las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas científicas, ponderando claramente a los estudiantes como eje de la reflexión sobre las prácticas académicas y disciplinares.

Desde la introducción, les concede a ellos el sitio de honor: *“For students, universities open new worlds of knowledge and culture.”* Al hacerlo, nos coloca ante el desafío que los estudiantes enfrentan: aprender a navegar por esos nuevos mundos rica y profundamente saturados de textos de todos los tipos. En el proceso, cada joven desarrollará identidades: disciplinarias, profesionales, ciudadanas, sociales, a nivel local y global. Esos mundos de prácticas intertextuales son a la vez recurso y obstáculo. Nos toca a los adultos — todos somos maestros— acompañarlos en el recorrido que supone construir, con ellos, su identidad como autores que asumen posiciones.

Y es que se espera que los estudiantes puedan desarrollarse profesionalmente desde sus diversas disciplinas, lo que requiere que para ellos quede claro que el *intertexto* les permitirá establecer un mundo virtual de significado sobre el cual, como escritores, habrán de crear e innovar.

Aprender a leer y escribir en la universidad, aprender a reconocer y a usar la intertextualidad es mucho más que aprender una serie de habilidades contenidas. Para que puedan aprender a hacerlo, el quehacer de la organización académica en la educación superior debe asumir el rol de acompañante en el proceso de construcción de la identidad de autor académico y disciplinar en cada uno de ellos.

En el primer apartado del capítulo titulado *The Creativity and Challenges of Writing*, Bazerman declara: “Every act of writing is an act of creating – bringing a new artifact into the world, even if it is only a Facebook post.(...) Writing creates new meanings through cobbling together pieces of language, familiar to the reader from other texts, other utterances.”

Otra doble afirmación poderosa la constituye que: cada acto de escritura es un acto de creación que produce un artefacto cultural y que crea nuevos significados en la medida en que se construye a partir del reacomodo de piezas lingüísticas que provienen de otros textos, otras voces.

Por otra parte, la analogía con la publicación de Facebook no es ociosa: la informalidad o ilegitimidad que aún se le confiere a numerosas esferas de la trayectoria letrada de los individuos (como el uso de las redes sociales o los videojuegos) nos coloca en una posición de desventaja si lo que se quiere comprender es cómo construyen significado los jóvenes mediante la interacción con la intertextualidad asociada a sus prácticas. Resulta que la intertextualidad, y el modo en que los seres humanos interactúan con ésta, se manifiesta no sólo en la práctica académica o disciplinaria sino también en las prácticas no escolares y académicas observadas regularmente.

Reconocer la complejidad del entorno universitario nos obliga a asumir que perderse en el universo impreso y digital siempre en expansión es fácil para los nuevos estudiantes; nos permite como profesores anticipar los posibles tambaleos y acompañar el paso sin obstruir la autonomía. Después de todo, atorarse es uno de los riesgos de ingresar a los sistemas complejos de pensamiento.

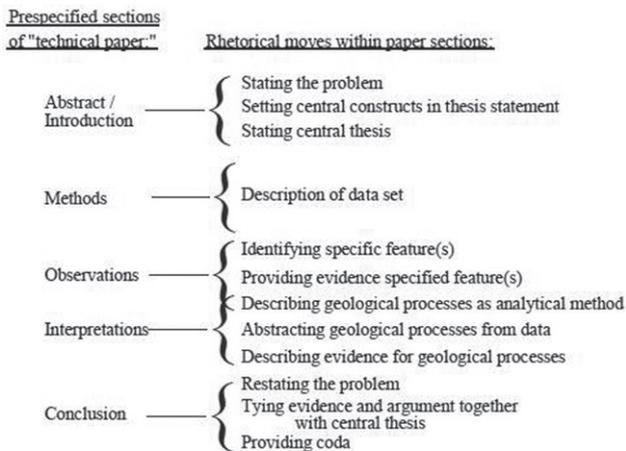
Así pues, Bazerman, a través de sus ideas, nos permite reconocer que el acompañamiento es tal vez el elemento más importante en la formación de las múltiples identidades que los estudiantes desarrollan en su paso por la educación superior.

En el apartado *Learning Academic Writing*, Bazerman apunta que: “Each field of creation has criteria of truth and insight as well as of compositional coherence. (...) students are novices in these genres, so that acts of great creativity and imagina-

*tion for them may seem familiar and pedestrian to our jaded eyes, but so might most youthful attempts at poetry or high school art exercises."*

Son palabras precisas que refieren la complejidad natural de las prácticas en la educación superior que nosotros, guías y acompañantes, no debemos mirar con desdén sino como actos de creatividad e imaginación en los novicios, el germen de una mente que busca su propia voz. Bazerman nos orienta a mirar hacia los géneros y a entender cómo estos pueden permitir a los lectores hacer sentido de las reverberaciones que emanan desde las diversas disciplinas.

En el capítulo *Writing with Data and Concepts in an Oceanography Course*, Bazerman nos presenta un esquema sobre cómo se pueden manejar en paralelo las tareas cognitivas y la estructura del texto. Con este recurso de por medio es posible razonar que las secciones especificadas en los géneros (un "paper", por ejemplo), corresponden a movimientos retóricos dentro de cada sección. Es así como, de la mano de sus investigaciones, el doctor Bazerman aporta elementos para orientar nuestra reflexión y práctica académicas, tomando en consideración los géneros y las particularidades retóricas que corresponden a éstos en función de la epistemología disciplinar.



(from Kelly and Bazerman, 2003: 41)

Al final de su texto, en el apartado *Implications for Teaching*, Bazerman apunta que: *“We should treat genre as an opportunity space for expression. The genres we assign provide invitations to express new contents, represented in new ways, and pieced together in new kinds of coherence – all to foster new thought and cognitive development.”* Una reflexión sencilla aparentemente pero, en la medida en que vamos comprendiendo la complejidad de los géneros asociados a cada disciplina, podemos empezar a reconocer en ellos herramientas fantásticas mediante las cuales expertos y aprendices pueden construir discusiones disciplinares relevantes, utilizando el mismo lenguaje.

Conocer la intertextualidad y los géneros de nuestras disciplinas nos coloca en una mejor posición para acompañar a los estudiantes mientras maduran su identidad, su postura y su voz disciplinar. La lectura del texto original, y su traducción, me han ayudado a comprender esto. Es mi deseo que la lectura del texto completo permita a cada lector hacer reflexiones e inaugurar perspectivas relevantes sobre su propia práctica académica.

### 3. EL PRODIGIO DE LA ESCRITURA

*Traducción: Andrea Vázquez Ahumada*

*Nota de la edición:* esta es la versión escrita de la charla que Charles Bazerman ofreció en la reunión del CCCC<sup>2</sup> en San Francisco, California, el 12 marzo de 2009.

**A** migos míos, agradezco a todos ustedes el darme la oportunidad de servir a la causa de la escritura. Compartimos un maravilloso llamado y una gran aventura. Nos fortalecemos con algo muy poderoso. Hace 5,000 años, el campesino de Mesopotamia que empleaba guijarros de arcilla para llevar la cuenta del ganado, ¿pudo haber imaginado que llegaríamos hasta aquí? ¿Quién de los presentes aquí, ahora, puede imaginar cómo se verá el mundo simbólico construido dentro de cinco mil años, o incluso dentro de cien?

Nuestro pensamiento e interacciones sociales, nuestros proyectos de vida, se han transformado con lo que ha sido escrito como la infraestructura de nuestra vida. Muy pocos, en el mundo desarrollado, son aún campesinos. Actualmente, la mayoría vivimos vidas urbanas, sentados en una oficina ojeando páginas, tecleando, comunicándonos con otros a distancia y participando en actividades e instituciones basadas en el conocimiento complejo. En el presente, incluso los campesinos producen sus cosechas mediante instructivos; mantienen vínculos con la autoridad legal, política y financiera fundamentados en textos escritos, y sostienen sus valores y compromisos dentro de mundos saturados de textos.

De aquí a un siglo, ¿cómo serán nuestras actividades, el desarrollo cognitivo, las relaciones, los acuerdos políticos y legales? Y nuestro medio cultural, ¿evolucionará en armonía con el entorno simbólico construido?

---

<sup>2</sup> *Conference on College Composition and Communication.*

La escritura ha sido considerada como algo sagrado, pues nos aparta del momento, crea un espacio de reflexión que se prolonga para permitirnos ser más persistentes en nuestras indagaciones, más organizados en las aseveraciones y acciones. Leer y escribir van de la mano con la introspección y el desarrollo personal. La escritura facilita la construcción de un mundo paralelo que nos permite monitorear, proyectar e influir en el aquí-y-ahora del mundo en que vivimos. Escribir crea comunión, al acercar a personas distantes en el espacio y el tiempo que comparten la atención, los significados, la imaginación, el entendimiento y la acción. Como profesores de escritura, somos portadores de esta tecnología transformadora que guía a las generaciones actuales y futuras hacia habilidades cada vez más refinadas, hacia un entendimiento más profundo, una cooperación más compleja, nuevas aventuras y una mayor comunión.

La escritura no es algo inevitable biológicamente para nuestra especie. Los humanos vivieron tal vez cien mil años sin tomar un bolígrafo; muchos han vivido exitosa y felizmente sin haber visto un libro o teclado en un ordenador. La escritura tuvo que ser inventada, desde los incipientes comienzos e innovaciones —materiales, simbólicos y sociales— que se sucedieron en cascada. Tampoco es inevitable que cada niño aprenderá a redactar en este medio. Los jóvenes necesitan ver la escritura en sus respectivos mundos para imaginar sus posibilidades; necesitan tener acceso a las herramientas para aprender a usarlas; necesitan ser nutridos, entrenados, guiados; requieren de horas interminables de trabajo, práctica y desarrollo, entrenar sus ojos para distinguir las diminutas marcas dispuestas en una línea; entrenar sus dedos para manipular lápices y teclados; necesitan entrenar sus mentes para interpretar signos y sonidos, para transformar los signos en palabras y unir las palabras para crear significados complejos. Necesitan entrenar su imaginación

para asistir a mundos virtuales y para evaluar mensajes que aparentemente no provienen de parte alguna. Conforme su vida de escritura se desarrolla, sus mentes necesitan crecer para poder sostener, de manera consciente, largas secuencias de significados desplegados temporalmente; para construir un texto y sus estructuras conceptuales, para integrar grandes cantidades de información; vivir en relación con los eventos, las organizaciones y las personas que están distantes en el tiempo y el espacio. Y mucho más. Escasamente conocemos las dimensiones de las habilidades que contribuyen y se ponen en juego en los numerosos dominios que la escritura ha creado.

¿Qué necesita saber un juez para enmarcar la opinión justa y persuasiva que resolverá el caso en turno y servirá como precedente en un futuro? ¿Qué necesita un poeta saber para capturar la imaginación y el espíritu de los lectores? ¿Qué necesita saber un periodista para ser capaz de presentar lo que es oportuno para la vida pública? ¿Qué necesita saber un teórico para avanzar en la investigación y constituirse en guía para los problemas sociales y políticos?

Todos y cada uno en esta sala han llegado a amar este mundo de la escritura. Lo hemos hecho central para nuestras identidades: como escritores individuales, como profesores y como investigadores. Todos nosotros, cada uno a su manera, hemos experimentado el enorme poder que tiene la escritura para expandir nuestras vidas emocionales, intelectuales, sociales y materiales. Sin embargo, la escritura se ha vuelto tan multiforme en sus elaboraciones, en los ámbitos sociales y culturales que ha transformado, que cada uno de nosotros ha saboreado sólo fragmentos de su variedad. No obstante, en cualquier aspecto en que hayamos explorado la escritura, hemos llegado a apreciar la destreza y el compromiso de un texto: el considerar a la audiencia, la planificación de las situaciones y los objetivos. Todos hemos luchado con el nacimiento de los

textos y hemos reflexionado en cómo hacer el proceso más efectivo y menos doloroso. Todos estamos conscientes de la supervisión y el apoyo que nos permitieron llegar a donde estamos.

Asimismo, espero que todos hayan palpado la alegría de la espontaneidad, el flujo y el descubrimiento de haber sido tocados por las musas. Aunque nuestras experiencias y conocimientos sobre la escritura son particulares, incluso idiosincráticos, compartimos un conocimiento común de lo que significa ser un escritor, y del tipo de trabajo que ello implica.

La escritura existe en las intersecciones de lo individual y lo social, de las intenciones y destrezas de los otros, de la factura y la adecuación, de la forma y el significado, del patrón y lo novedoso. La escritura existe en las intersecciones de lo espontáneo y lo planeado; de lo consciente y lo inconsciente; de nuestras historias presentes y futuras. Es muy fácil perderse en el esparcimiento del texto, particularmente si olvidamos aquellas intersecciones que la propia escritura vincula. Incluso los privados placeres de la ficción existen en la intersección de la mente, la experiencia, la historia, las emociones del lector, y las herramientas de inventiva del texto, a la par de las prácticas culturales, los mercados culturales y los medios materiales de producción y distribución, por no mencionar los sitios culturales de educación, discusión y promoción que mantienen el gusto y el mercado.

¿Cómo es que la escritura sirve para coordinar significados e interacciones, más allá de sólo describir la individualidad? Una de las respuestas es aquella de la retórica clásica, que considera que el agonismo<sup>3</sup> y la lucha competitiva a través del lenguaje conducen a

---

<sup>3</sup> Agonista: m. y f. Cada uno de los personajes que se enfrentan en la trama de un texto literario (RAE). Alude también al “agonismo intelectual”, de Myers.

un juicio comunitario más sabio y a unos lazos de afiliación y valores más profundos. Tal competencia por las verdades, casi-verdades y verdades del corazón es más efectiva en instituciones estructuradas que unen partes divergentes y se enfocan en exigencias y decisiones, como las cortes, los parlamentos, las campañas políticas, las comunidades científicas o los mercados comerciales. Las representaciones competitivas se encuentran incrustadas en, y dependen de procesos cooperativos: atención mutua, alineación práctica y conceptual sobre las tareas por realizarse, reconocimiento compartido de los significados y las experiencias, formas de responsabilidad social sobre nuestras representaciones y acciones, identificación e inteligibilidad de nuestras diferencias, conformación de preocupaciones compartidas y de conocimiento cultural acumulado, y muchos otros para la creación de espacios comunes de comunicación.

Numerosas interacciones letradas se basan en aquellos actos de cooperación, a la manera de preguntas replicantes —como el relato de dónde hemos estado y qué hemos visto—, a fin de otorgar, almacenar, coordinar y lograr que la información sea accesible, ofreciendo indicaciones e instrucciones, planeación y diseño mutuos. Por supuesto, dentro de estas acciones coordinadas los individuos pueden tener visiones e intereses que difieran. Las representaciones pueden estar matizadas por aquellas diferencias e interacciones saturadas por la competencia, debido al control de las representaciones imperantes. El reconocimiento y la evaluación de tales diferencias son parte de la participación y acción reflexivas. Para facilitar la expresión de la diferencia, puede ser que estructuramos los eventos y las relaciones de manera tal que nos enfoquemos en la réplica y la adjudicación, ofreciendo criterios y procedimientos de juicio y responsabilidad. Y aun así, las tareas predominantes son cooperativas, dentro de las cuales el agonismo es domado y domesticado.

Yo he perseguido esta cuestión de la cooperación y el agonismo, en parte para refutar (dentro de este foro de discusión disciplinar) algunos supuestos comunes acerca de la retórica, y sugerir que la cooperación está en el corazón de la lucha retórica. La retórica requiere de un ágora socialmente estructurada de manera efectiva, que dependa de la buena voluntad social y del constante monitoreo para que funcione de manera efectiva, aun como una retórica que ayude a construir y mantener la comunidad. Yo he perseguido, incluso, esta cuestión de la cooperación y el agonismo para indicar cuán complejos y sensibles son nuestros sistemas comunicativos, aun cuando numerosas condiciones estructurales nos son imperceptibles la mayor parte del tiempo. A pesar de ello, deben ser conservadas, deben ser desarrolladas a través de la comprensión del funcionamiento de los sistemas comunicativos letrados. Más aún, para que cualquier individuo gane una voz dentro de estos sistemas, éste debe saber cómo jugar, y mientras más profundo sea su entendimiento del juego, más efectivamente podrá hacer sus jugadas.

Si en los primeros años de escolarización el alfabetismo es definido sólo como leer pero no como escribir, las consecuencias irán mucho más allá de la falta de habilidades y prácticas necesarias. La ausencia de escritura a través de los años limita las oportunidades de formarse un yo articulado que sepa cómo tener un sentido más profundo de la información, cómo componer un pensamiento extendido en respuesta a otros pensamientos extendidos, cómo entrar, como participantes, al interior de los dominios alfabetizados de la sociedad y la acción. Tampoco habrá la oportunidad de experimentar el poder de una puntual y enfocada pieza de escritura que permita transformar una situación. Un niño que lee pero no escribe puede escuchar a escondidas al mundo letrado, pero este niño nunca será visto o escuchado por los otros. Cuando alguien es interpelado y no puede responder, siente con toda

razón que su punto de vista no es entendido, que la conversación no se refiere a él/ella, pierde interés y se separa, se extravía. Leer sin escribir tiene el mismo efecto. Como educadores en la escritura estamos interesados en hacer surgir una conexión vital entre la educación primaria y la educación secundaria, para que los estudiantes lleguen a la educación superior con voces ya empoderadas para abordar nuevas tareas.

No hay ninguna sorpresa en que hayamos hecho de la voz y el empoderamiento nuestros mantras en el ámbito de la escritura en la educación superior. Muy a menudo los estudiantes no han tenido aún la experiencia o las habilidades para obtener una voz y sentir el poder de la escritura, excepto tal vez la delgada y temerosa voz de los acusados sometidos a examen. A través de la escritura, nuestro interés por la voz y el empoderamiento ha apoyado a los estudiantes mientras aprenden a construir una identidad y a reivindicar la gran diversidad de pueblos que habitan nuestros campus y nuestra nación, sin importar las identidades que se forman en torno de afiliaciones de raza, etnicidad, género, sexualidad, creencia, estética o búsqueda intelectual.

Pero la voz y el empoderamiento no son suficientes, particularmente si pensamos que la voz y el poder sólo vienen de dentro. Si negamos el intertexto y las situaciones sociales de las que echamos mano y dentro de las que escribimos, fallamos en reconocer el propio terreno de juego y los propios juegos en los que nos comprometemos. Más aún, escribir dentro de una situación significa que estamos incrustados en ella, en sus estructuras, en los conocimientos relevantes, y en el estado de las situaciones, sus movimientos, discusiones y acción en tanto se desenvuelven. En el mundo del alfabetismo, las situaciones a menudo están expresadas a través de textos, incluso cuando se hace referencia a ambientes y mundos, cuando son caracterizados, o de otra forma *textualizados* para ser traídos

a la discusión letrada. Así, la lectura, la información, el conocimiento, el cuestionamiento, las relaciones sociales y la acción social deberían ser también nuestros mantras para preparar a nuestros estudiantes para ser voces poderosas en la sociedad.

La historia de la escritura no siempre ha estado asociada con tal visión de democracia participativa y conocimiento comunitario. Antiguamente, en el Medio Oriente, Europa, Asia y Mesoamérica, el alfabetismo se convirtió en un instrumento de la iglesia, el Estado y las jerarquías acaudaladas de escribanos y textos autorizados. Los derechos de autor eran escasos y los derechos de distribución aún más restringidos. Incluso el potencial democratizador de la imprenta, acompañado por un número cada vez mayor de lectores, se vio restringido por intentos de control estatal en una Europa fragmentada y más centralizado en China. Cuando los costos de la impresión y el papel se redujeron en el siglo XIX, el mercado de los nombres de autoría concretó una diferencia entre aquellos que publicaban y aquellos que leían lo publicado, convirtiendo así al alfabetismo en un deporte de espectadores.

Las restricciones sobre la autoría, la distribución, los contenidos socialmente aceptables, y los géneros socialmente inteligibles limitaban los posibles mensajes, roles y acciones. Incluso, a medida en que uno era capaz de escribir significados que amenazaran la creencia, la norma cultural o política y el poder social, uno se colocaba en la línea, por así decir, donde se pagaba el precio de los significados a los que había dado vida. Las palabras perdurables podían servir de testigo contra el carácter propio, la propia integridad o la propia legalidad. Debemos recordar que el sistema de *copyright* en Inglaterra comenzó con el registro de publicaciones para controlar la sedición.

La dinámica del poder con la que el alfabetismo ha sido asociado históricamente ha establecido roles para la mayoría de las personas que, de hecho, facilitan

su integración en el libro de la vida, aceptando los sitios asignados, con sólo opciones limitadas para tener influencia en tal inscripción. Sin embargo, el cada vez más democrático acceso a los medios de inscripción y distribución, a lo largo de los últimos siglos, se ha visto acelerado rápidamente por las tecnologías digitales, que colocan las publicaciones sobre cada escritorio. Estos cambios tecnológicos han sido acompañados por las innovaciones sociales que han otorgado oportunidades para las personas de ganar una voz letrada, un sitio y una acción significativa.

Pero la promesa de las tecnologías interactivas aún está por cumplirse. A menudo la interactividad ofrece sólo el simulacro de la elección, en un mundo de entretenimiento comercial o de cooptación burocrática. La acción efectiva, como siempre, requiere de un profundo entendimiento del juego, las propias oportunidades y el potencial estratégico de las propias jugadas. La pluma puede ser más poderosa que la espada, pero la pluma como la espada requiere de una mano diestra que se obtiene mediante un largo entrenamiento. Aunque hoy en día los medios materiales de la comunicación global son baratos y de amplio acceso, usar el poder que ponen a disposición requiere de habilidades ganadas a través de la educación y la experiencia focalizada, y también del valor para ejercerlas.

La historia de la escritura ha avanzado a través del valor y la imaginación de los individuos para reivindicar significados, identidades, roles y acciones, en espacios tanto públicos como privados, expandiendo las posibilidades de expresión y participación para los individuos y las comunidades. Esto puede ser tan amplio como cincuenta y seis sujetos coloniales firmando una Declaración de Independencia, o tan local como un niño intentando escribir una palabra, inseguro de su ortografía, un estudiante de educación media redactando una entrevista con un compañero, o un joven periodista esperando que su primera historia sea aprobada.

Cada pieza de escritura establece públicamente que creemos, deseamos, representamos, actuamos y estamos dispuestos a rendir cuentas. Cada texto desata la ansiedad sobre el juicio, incluso si conlleva la promesa de conectarnos. Nuestra tarea como educadores es asistir en el aprendizaje de los otros para que afirmen, reivindiquen su sitio en este mundo. Somos sus guías, sus entrenadores y mentores, mientras aprenden a tomar su sitio, a encontrar los significados y a lograr un trabajo que tenga un significado personal y comunitario. Para ello, sin embargo, tenemos que reafirmarnos a nosotros mismos, cada vez más, como una fuerza profesional en el mundo de las políticas académicas y educativas.

Esto no nos resulta fácil. En la última centuria y media, cuando las disciplinas y las profesiones han ganado poder, nosotros hemos permanecido a la sombra de una disciplina acerca de la cual tenemos muchas ambivalencias, una de las cuales de hecho se rehusó a reconocer nuestro papel en la profesión por cerca de un siglo. Conforme nos hemos ido moviendo hacia la autonomía profesional, esto que comenzó hace 60 años con la primera reunión de lo que ahora es el CCCC, hemos sabido que queríamos algo distinto de la disciplina que nos albergaba y nos subordinaba, algo que estuviera más a tono con las necesidades de los estudiantes, más conectado con el trabajo del mundo, menos en el sermón del evangelio de una élite cultural, menos centrado en la autoridad cultural del profesor, más ligado a darle voz a todos. Nosotros teníamos una versión distinta de la escolaridad, teníamos distintos objetivos para nuestras investigaciones, teníamos una cultura diferente.

Esta nueva cultura es lo que ahora celebramos en el CCCC. Pero los departamentos de inglés y de la MLA no son el único modelo, no son la única forma de estar en una disciplina y en una profesión. Podemos confeccionar nuestra propia disciplina y profesionalis-

mo desde los muchos modelos que los colegios y facultades universitarios tienen y que son consistentes con nuestra cultura disciplinar.

Algunas disciplinas son prácticas (como la ingeniería); algunas están centradas en el estudiante o el cliente (como la psicología clínica, la de orientación o la psicoterapia); algunas son colaborativas (como la mayoría de las ciencias); algunas son fundamentalmente interdisciplinarias (como los estudios étnicos o la geografía); algunas son activistas (como los estudios ambientales), y algunas son incluso pedagógicas (como las escuelas de educación). Aun así, todas hacen investigación, tienen requerimientos y expectativas profesionales, reivindican sólida y públicamente voces sobre la política y las necesidades profesionales, y ganan distintos sitios en los consejos de las facultades, así como en los universitarios. Ellos saben que necesitan de estas cosas para llevar a cabo su trabajo, y han enfrentado el miedo a dar un paso al frente de cara al poder. Desde esta plataforma, hace veinticuatro años, Maxine Hairston nos retó a hacer un quiebre psicológico desde el inglés. Para completar esa misión necesitamos definirnos a nosotros mismos como nuestra propia profesión y en nuestros propios términos.

Como miembros de esta profesión, todos tenemos experiencias compartidas: enseñar a muchas secciones o grupos remediadores de primer año de composición, con cien trabajos que calificar cada semana, trabajando en interminables comités para desarrollar programas de cara a la resistencia institucional, diseñando tareas y materiales, compartiendo ideas y prácticas en conferencias y publicaciones. En estas experiencias nos deleitamos al ver crecer a los estudiantes; un deleite que hace que aun la más repetitiva enseñanza sea siempre fresca y motivadora. Aun así, necesitamos llegar más allá de nuestras experiencias prácticas a fin de hacer investigación para aprender, con mayor certeza y persuasión pública, los hechos

esenciales para llevar a cabo nuestro trabajo. Como investigadores, necesitamos entender de manera más profunda los senderos que llevan a las personas hacia este poder de la escritura a largo plazo, y entender con mayor especificidad dónde reside este poder en nuestra sociedad, cómo llegó a ser, así como los medios para activarlo. A mí, intentar entender cómo ayudar a los estudiantes me condujo hacia un mundo intertextual, de disciplinas y sistemas sociales. Me llevó atrás en el tiempo, hacia la formación de los discursos científicos, y hacia adelante, a ver cómo éstos son movilizados por grandes tareas, como el actuar sobre el medio ambiente. Esto también me ha conducido a investigar cómo cambiamos como personas al engancharnos en prácticas de conocimiento basadas en la lectoescritura.

La investigación acerca de la formación de las disciplinas y el conocimiento ha agudizado mi apreciación acerca de la importancia de tomar en serio nuestra profesión, la investigación, así como el papel social que juega. Nuestra profesión tiene la responsabilidad de construir las habilidades de todos para participar en las poderosas interacciones de nuestra sociedad documental.

Nuestra responsabilidad con la infraestructura humana es tan grande como la de los ingenieros respecto de la infraestructura material. Nuestro trabajo es tan esencial para las cuestiones del poder como lo son la economía y la política. Nuestro campo de la escritura está tan involucrado con el bienestar y el crecimiento espiritual como lo están la psicología, la filosofía o la medicina. Nuestro campo es central para la producción de conocimiento como cualquier disciplina, puesto que estudiamos y enseñamos el mismo medio a través del cual el conocimiento es formulado. Nuestra persistencia sobre la educación superior en los Estados Unidos, a pesar de nuestro papel subordinado y del alto costo que ha implicado, viene de nuestra importancia medular.

Una educación superior que produce individuos críticos, articulados, inventivos, depende de la escritura. Esto es cada vez más reconocido en muchos países donde la escritura está siendo una prioridad, a pesar de que no existía ningún lugar institucional preestablecido para esta instrucción. Este reconocimiento parece estar conducido por algunas de las fuerzas que han sido operativas en los Estados Unidos: la democratización de la educación superior y la sociedad, nuevas tecnologías interactivas, así como la formación en la comunicación global y las economías del conocimiento.

Debido a que la educación superior en EUA ha estado por más tiempo, y de manera más intensa que en ninguna otra parte, en la empresa de la instrucción para la escritura, tenemos alguna experiencia y conocimiento que compartir, así como una plataforma desde donde entender y aprender perspectivas frescas de cualquier lugar. La escritura del primer año permanece como la más extensa de nuestro trabajo, y también es nuestro espacio principal de compromiso con la mayoría de los estudiantes. A través de los esfuerzos realizados en nuestras clases, casi todo adulto universitario ha llegado a entender más acerca de la escritura. El CCCC ha expandido su visión y dominio aún más allá. Nuestros miembros ahora enseñan cursos en divisiones mayores: de escritura técnica y profesional, escritura a lo largo del currículum, así como escritura disciplinar. Ofrecemos grados de licenciatura y posgrados. Estamos comprometidos en la escritura para el desarrollo, en sobrepasar a las facultades en su transición hacia la educación superior; en la educación para la enseñanza, tanto en los lenguajes artísticos como en la escritura por áreas temáticas, la escritura comunitaria al servicio del aprendizaje.

Cada vez que diseñamos un nuevo programa, proyecto o curso para nuestro campus, estamos extendiendo el alcance de la escritura hacia la sociedad. Nuestro trabajo se ha vuelto tan diverso, que muchos

grupos especializados han crecido bajo el paraguas del CCCC, que aún se reúnen aquí de manera regular, incluso teniendo sus propias sedes para reuniones y actividades; tal es el caso de: *Two-Year College English Association*, *International Writing Across the Curriculum Network*, *Council of Writing Program Administrators*, *International Writing Centers Association*, *Association of Teachers of Technical Writing*, incluida la extensa red independiente del *National Writing Project*, que se formó dentro de la comunidad del NCTE<sup>4</sup>/CCCC. Todos estos grupos, con nuestra historia agregada, han promovido innovaciones en la educación superior y las artes: procesos, pedagogías colaborativas, centros de aprendizaje entre pares, WAC, portafolios. Necesitamos trabajar de manera conjunta para que nuestras voces estén coordinadas en el interés de la educación para la escritura.

Nuestras cada vez mayores oportunidades y responsabilidades de actuar están acompañadas de una mayor necesidad de evidencia pública de persuasión, a fin de garantizar nuestras prácticas. La profundidad de nuestras experiencias profesionales, nuestro entendimiento y nuestras generosas intenciones convencen, desafortunadamente, a muy pocos más allá de nosotros mismos, e incluso entre nosotros podríamos ganar mucho si encaramos el fuego purificador de la evidencia. Si encontramos que las formas estandarizadas de evidencia y los argumentos empíricos son reduccionistas, entonces de nosotros depende el ofrecer evidencia que sea más abarcadora y sutil, así como un nivel de entendimiento que provoque polémica.

En años recientes, los miembros y el liderazgo del CCCC y el NCTE se han abocado a cuestiones de acceso y diversidad, investigación, evaluación, conexiones globales, así como alfabetismos del siglo XXI. Hemos ido ganando reconocimiento para nuestra pro-

---

<sup>4</sup> *National Council of Teachers of English.*

fesión dentro de lo académico y político, o en los foros gubernamentales. Espero que todos participen en el Día Nacional de la Escritura que se celebra el 20 de octubre. Pueden pegar su trabajo en la galería y asistir, pueden crear una clase o proyecto de grupo, pueden ser tutores en un salón. Tenemos la esperanza de que una gran participación y presencia fortalecerán el reconocimiento a nuestro campo.

La oficina activa del NCTE en Washington trabaja con el Comité de Relaciones de Gobierno del NCTE, y ha desarrollado una plataforma muy atractiva para este momento de transición en la política educativa, cercanamente ligada a cuestiones que ya han surgido en el Congreso y el Ministerio de Educación. La plataforma contiene definiciones frescas de responsabilidad y evaluación, así como de investigación, que permiten alinearlas con nuestra mejor experiencia y conocimiento. La plataforma requiere que la alfabetización sea respaldada como un proceso que dura toda la vida; que los aprendices de la lengua inglesa con necesidades especiales sean reconocidos, y que la educación en alfabetismo apunte a las necesidades del siglo XXI.

Asimismo, reconoce significativamente que la escritura y la lectura son componentes iguales e interdependientes de la alfabetización, y que la instrucción e investigación en escritura deben ser respaldadas en todos los niveles. Nuestra plataforma ya ha comenzado a influir en las discusiones importantes en (Washington) DC, y esperamos que puedan unirse a nosotros en abril y en los años futuros, en nuestro Día de Apoyo NCTE, en Washington.

Cuando pido a cada uno de ustedes que eleven su nivel de compromiso en nuestra organización y en nuestra profesión, sé que estoy pidiendo más de aquellos que ya lo han dado todo, pero sólo es a través de que todos nosotros estemos dispuestos a llevarlo al siguiente nivel de responsabilidades y retos como podremos crear las condiciones que, sabemos, la educación en la es-

critura necesita para servir a todos tan profundamente como se pueda. Nuestros talentos particulares pueden conducirnos a la innovación programática, el liderazgo organizacional, el compromiso público, demostrando de manera abierta el valor de la escritura, el alcance en la comunidad, o nuestro trabajo central de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. De cualquier forma podemos contribuir, somos los portadores de una llama que nos pertenece.

Hace una década escribí acerca de la grandeza del tema y de las limitaciones de la situación, al recordar una visión que me había dejado una profunda impresión:

En Birmania, en la ciudad de Pagan, un enorme Buda se sienta en el templo de Manhua, un edificio ligeramente más grande que el Buda mismo. El Buda no puede moverse sin golpear un muro, no puede ni siquiera sacudir su cabeza sin que se le recuerde su contenedor. Cuando entras en la cámara, ves solamente lo que está frente a ti: el trono de Buda, o sus rodillas. No puedes tener una vista completa. No hay espacio para caminar alrededor. Para ver el aspecto del gran espíritu tienes que salir y entrar a través de otra puerta. Sólo una persona puede ocupar confortablemente cada entrada. Dos personas se amontonan y arruinan la contemplación del otro (...) El rey Manuha construyó este templo en el año 1059 A.C. mientras era prisionero del rey Anawratha (...) Hoy se ha convertido en un símbolo político, y las ofrendas pequeñas al templo son consideradas actos de desafío en contra del régimen represivo militar de Myanmar. (Adaptado de Bazerman, 15.)

Hoy en día veo que los muros que rodean a la escritura han comenzado a desmoronarse, y veo al gran espíritu de la escritura sacudiendo su cabeza, flexionando sus rodillas. Aquellos que sienten su poder cada vez miran más partes, más de su totalidad, y más de las consecuencias que implica en la vida de nuestros estudiantes, nuestras instituciones académicas, nuestras comunidades, y el mundo.

Estamos en un momento de transformación en muchos aspectos de nuestra vida en común. Qué tanto la escritura sea reconocida y apoyada depende de nuestras acciones para permitir a todos alcanzar la totalidad de su potencial comunicativo, de su poder social y de su agudeza intelectual y emocional que se dan a través de la escritura. Permitir a todos cooperar, de manera erudita y sabia, en nuestro cada vez más estresado planeta. Hemos de asirnos a este momento para reivindicar una visión de la escritura que todos podamos entender y de la que podamos hacer uso de manera práctica, para que todos sepamos de la devoción que este espíritu merece y de las bendiciones que puede traer consigo.

#### REFERENCIAS

- Bazerman, Charles. "Looking at Writing: Writing What I See." *Living Rhetoric and Composition: Stories of the Discipline*. Ed. Duane H. Roen, Stuart C. Brown, and Theresa Jarnagin Enos. Mahwah: Erlbaum. 15-24. Print.
- Hairston, Maxine. "Breaking Our Bonds and Reaffirming Our Connections." *College Composition and Communication* 36.3(Oct. 1985): 272-82. Print.

#### 4. VOLUNTAD DE LA PALABRA

*Andrea Vázquez Ahumada*

La escritura ha sido considerada como sagrada, ya que nos aparta del momento, crea un espacio reflexivo que se prolonga permitiéndonos ser más persistentes en nuestras indagaciones, más organizados en nuestras aseveraciones y nuestras acciones. [...] Escribir crea una comunión, uniendo a personas distantes en el espacio y el tiempo al compartir la atención, los significados, la imaginación, el entendimiento y la acción.

-Chales Bazerman

En otras palabras, si como enseñamos a escribir enseñáramos a hablar, ya seríamos un país de mudos. No enseñar a escribir equivale a silenciar. Silenciar es renunciar a educar. Y renunciar a educar es renunciar a ser libres. No son esclavos quienes han sido privados de su libertad, sino quienes renuncian voluntariamente a ella.

-Gregorio Hernández

**E**l prodigio de la escritura es un texto lleno de contagiosa pasión por la escritura. Es un texto pleno de sinceridad —y me atrevería a decir que hasta amoroso— en el que Charles Bazerman va desgranando la importancia de escribir, de saber hacerlo y de enseñar a hacerlo.

Para Bazerman la posibilidad de escribir, de materializar lo que pensamos, creemos, deseamos, amamos, odiamos, aquello que nos mueve, nos apasiona, nos apremia, es mucho más que palabras sobre el papel: se trata de poder construir la posibilidad de estar en contacto con los otros, de participar de este mundo y de construirnos de maneras más profundas, más reflexivas, más humanas. Como bien lo dice Álvaro Mutis en *La muerte del estratega* (1978), “que nada podemos pedir, a no

ser la secreta armonía que nos une pasajeramente con ese gran misterio de los otros seres y nos permite andar acompañados una parte del camino”.

El autor nos permite atisbar en la grandeza de la que él ha sido no sólo testigo sino actor. Urge a su audiencia a ser un agente de la escritura, ya que tener el privilegio de formar parte de esta causa, como él bien la llama, implica ver, pero de verdad ver, hasta dónde llegan los alcances de esta actividad. Se trata de un compromiso privilegiado (¿de un privilegio comprometido?) el que tenemos en las manos; es un lujo tener la oportunidad de poner al alcance de nuestros alumnos –niños, jóvenes, adultos- la posibilidad de ser más reflexivos, más puntuales, de poder recortar del amplio mundo y su aparente caos aquello que se quiere mirar, aquello sobre lo que se quiere versar, lo que se quiere transformar. De esta forma, nos dice, hemos de poner a su alcance “la escritura en sus mundos para imaginar sus posibilidades; necesitan tener acceso a las herramientas para aprender a usarlas; necesitan ser nutridos, entrenados, guiados; necesitan de horas interminables de trabajo, práctica y desarrollo.”

Es imprescindible reconocer que enseñar a leer no basta. Debemos enseñar a escribir, ya que con ello damos la posibilidad de construir una postura crítica sobre lo que nos rodea. Escribir nos convierte en autores de la palabra enunciada; nos hace dueños de los significados creados. Enseñar a escribir se trata, pues, de dar acceso al poder que se obtiene al ser partícipe de un mundo letrado, permitiendo la creación de una voz propia, o en todo caso con el encuentro de la propia voz, de quien uno quiere ser; se trata de un poder que permite decir: ‘yo creo, yo siento, yo pienso, yo digo, yo hago, yo soy’.

Esta voz se construye necesariamente en medio de otras voces que son compartidas, contestadas, cuestionadas, aceptadas o rechazadas. Nuestra disciplina gira en torno de la escritura de esas voces, y nuestro quehacer se ocupa de investigar el funcionamiento del mismo instrumento, “el mismo medio a través del cual el conocimiento

es formulado (...)Pero la voz y el empoderamiento no son suficientes, particularmente si pensamos que la voz y el poder sólo vienen de dentro. Si negamos el intertexto y las situaciones sociales de las que echamos mano y dentro de las que escribimos, fallamos en reconocer el propio terreno de juego y los propios juegos en los que nos comprometemos”, dice Bazerman. Particularmente en el ámbito de la educación superior, empoderar la voz entrelazándola con otras voces al tiempo que se construye conocimiento, permite que las posibilidades de formar individuos críticos, comprometidos, creativos, se eleven exponencialmente, y nunca como hoy esto se hace necesario para el desarrollo de una sociedad más humana, más igualitaria, más justa.

“No quiero convencer a nadie de nada. Tratar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de pensar o creer o de hacer lo que le dé la gana. Yo quiero sólo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar”, dice el poeta Jaime Sabines. Charles Bazerman usa las palabras para mostrar –no demostrar– que embarcarse en la aventura de investigar, desmenuzar, entender y explicarse a uno mismo y a los otros cómo funciona el lenguaje escrito merece la pena. Nos propone encontrar maneras más claras, más simples, más prácticas para enseñar a escribir, no ya para tener buenas notas sino para descubrir que somos un eslabón de una cadena que comenzó a formarse hace 5,000 años. La escritura nos inserta en la Historia.

## 5. GÉNERO Y DESARROLLO COGNITIVO: MÁS ALLÁ DE ESCRIBIR PARA APRENDER<sup>5</sup>

*Traductor: Daniel Hernández Espíndola*

Como escritores, todos hemos experimentado el arribo a una nueva perspectiva, a ver las cosas de manera diferente, como resultado de haber escrito un artículo, un informe, una solicitud u otro texto que nos exigió conjuntar de manera novedosa hechos o ideas que ya conocíamos previamente. También somos conscientes de que en ocasiones, cuando nos damos a la tarea de escribir un texto, dedicamos toda nuestra atención durante este periodo de tiempo hasta el momento en que consideramos que el problema de escribir está resuelto; es decir, nos encontramos inmersos en nuestros pensamientos de manera que la escritura no nos plantea problemas nuevos o significativos. Cuando salimos de estos episodios de escritura nos damos cuenta de que hemos resuelto nuevas dificultades, hemos tenido ideas nuevas y desarrollado puntos de vista que quizá que no hayamos tenido antes. Durante estos episodios, la tarea que asumimos puede resultar muy familiar, de modo que nada nuevo haya llamado nuestra atención. Aun así, la reconfiguración de lo conocido nos ayuda, al menos, a poner las piezas en una nueva relación, y a pensar de manera novedosa. La autobiografía y el diario personal son ampliamente reconocidos por crear nuevas perspectivas sobre las relaciones y los acontecimientos de nuestras vidas. Incluso una actividad tan común como hacer una lista de tareas puede ayudarnos a mirar nuestras actividades

---

<sup>5</sup> Publicado originalmente como: Genre and cognition: beyond writing to learn in Bazerman, C, Bonin, A., & Figueiredo, D. (Eds.). Genre in a Changing World. The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

y compromisos más profundamente y de manera más coherente.

Del mismo modo, cuando hemos reunido nuevos hechos o dirigido una mirada más de cerca a los textos, la escritura puede ayudarnos a avanzar hacia una nueva fase de pensamiento. A veces, por supuesto, sólo aprendemos detalles derivados de este ejercicio sin modificar nuestra forma de ver las cosas. Sin embargo, un hecho o detalle que recojamos en el proceso puede ayudarnos a ver las cosas desde una perspectiva diferente; esta adquisición cambia nuestro panorama de manera significativa. Nos damos cuenta de que nuestra antigua manera de ver las cosas no hace que las piezas embonen y tenemos que refrescar nuestro pensamiento y revisar cómo reorganizar el cuadro completo.

En cada etapa de mi vida como escritor, estoy consciente de que me ha costado escribir algunos textos: en la escuela secundaria, en la preparatoria, como estudiante universitario y de posgrado, y ahora como investigador que ha publicado. Si era presionado al momento de escribir, podía explicar la coherencia del papel de manera mecánica, ya que esa era la forma en que podía evitar ahogarme en material que apenas era capaz de recabar. Sin embargo, no estaba muy seguro de adónde me llevaba todo eso; no fue sino hasta más tarde —una semana, un mes, años más tarde— que alguna observación me hizo recordar el ensayo, y entonces tuve la sensación de que por fin entendía lo que había escrito. No sólo aprendo mientras escribo, también aprendo a medida que las ideas tintinean en mi cabeza y cambian la manera en que veo las cosas. Es esa nueva forma de ver lo que posteriormente me revela un sentido más profundo de lo que había estado luchando por decir. Asimismo, en los estudiantes de doctorado que he supervisado, he visto cómo el exigente trabajo de la tesis tiene este efecto intelectualmente transformador.

Como profesores, trabajamos regularmente con este fenómeno. Nos damos cuenta cuando una tarea parece producir en un estudiante un nivel de pensamiento más elevado del que esperábamos. De hecho, puede que diseñemos nuestras tareas de escritura precisamente para poner a los estudiantes en una posición en la que necesiten combinar la información e ideas en formas que son nuevas para ellos, o que requieran considerar las cuestiones desde una postura con la que están poco familiarizados. Aunque de algún modo los estudiantes encuentran maneras de cumplir con el contenido y no con el espíritu de la tarea, si acertamos acerca de cuál es el siguiente paso que están listos para dar, podemos crear una ocasión para el crecimiento intelectual de algunos de ellos que consiguen entender de qué se trata la tarea.

### **Escribir para aprender**

Este fenómeno de reconfiguración cognitiva está detrás de gran parte del atractivo del movimiento “Escribir para aprender” (*Writing to Learn*) WTL por sus siglas en inglés, un entusiasmo que va más allá del reconocimiento de que la escritura puede tener roles más modestos en el aprendizaje a través de la articulación de la comprensión, y como material de práctica para fijar algo en la memoria. Podemos encontrar muchas alusiones al tremendo impacto cognitivo de la escritura en la literatura básica que trata sobre el proceso de escritura (como Emig, 1971, 1977) y la escritura a través del currículum (Britton 1970). Sin embargo, cuando Durst y Newell (1989) analizaron la literatura previa sobre WTL, encontraron que la atención estaba dirigida hacia las formas básicas de aprendizaje centradas en la memoria a través del ensayo, la consolidación y la retención de material mediante la toma de notas, las preguntas de revisión y el resumen. Esta escritura, centrada en la memoria para aprender, demostró mejorar el desempeño en los exámenes de contenido.

Los pocos estudios que examinan formas más ambiciosas de aprendizaje (Newell, 1984; Newell y Winograd, 1989) adoptan un enfoque muy amplio contrastando los aspectos de planificación conectivos y globales de la redacción de ensayos, con una mejoría de la memoria a través de la toma de notas. Las conclusiones de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre el desarrollo en las estrategias de escritura de los estudiantes, de la transmisión de conocimiento hacia la transformación de conocimiento, también apuntan en la misma dirección. Langer y Applebee (1987) dan un paso más adelante al señalar que diferentes tipos de actividades de escritura llevan a los estudiantes a centrarse en información diferente. La idea de que el tipo de escritura que uno llevó a cabo realmente importaba ha sido fundamentada por Cooper y MacDonald (1992), quienes señalaron que los estudiantes que llevaban diarios enmarcados por preguntas académicas tuvieron un mejor desempeño en sus ensayos que los estudiantes que escribieron diarios de respuesta dialógica, o los que simplemente no escribieron. Ackermann (1993), quien al revisar los estudios hechos hasta ese momento encontró que éstos no suministraban pruebas concluyentes y carecían de provecho sólido en el aprendizaje, sugirió que no era simplemente el acto de escribir lo que realmente conduce al aprendizaje. Más bien, la gran variante en los resultados de los estudios, los cuales empleaban tareas de escritura diferentes en muchas situaciones diferentes, sugiere que el aprendizaje a través de la escritura era una cuestión de elección de tarea y género en condiciones apropiadas. La disciplina y aplicaciones específicas de género han seguido floreciendo a medida que los profesores los han encontrado útiles para fomentar alguna disciplina específica en el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento (Bazerman et al., 2005). Boscolo y Mason (2001), en un estudio particularmente interesante, proporcionan evidencia de cómo el estar inmerso en la escritura profundiza la comprensión de

conceptos dentro de una materia y se transfiere a otras áreas temáticas. El volumen en el cual aparece este estudio (Tynjala, Mason, y Lonka, 2001) contiene otras investigaciones que aportan pruebas de un desarrollo cognitivo superior a través de la escritura.

Klein (1999) examina la literatura acerca de WTL para organizar los mecanismos sugeridos mediante los cuales la escritura podría afectar el aprendizaje, y examina los datos publicados que los apoyan. El autor centra su atención no tanto en el carácter del texto producido, sino en las prácticas que se desarrollan mientras uno produce el texto; esto es, examina los mecanismos cognitivos que participan en el proceso de escritura. Él agrupa los mecanismos sugeridos en la literatura anterior en cuatro grupos:

- Versiones de “shaping at the point of utterance” (dar forma en el momento de la expresión) de Britton, las cuales encuentran beneficios cognitivos en el acto de formular y transcribir textos
- Hipótesis de búsqueda hacia adelante, poniendo énfasis en la forma en que el texto producido admite revisión y reformulación
- Hipótesis relacionadas con el género, centrándose en cómo los géneros requieren que el escritor busque y organice el conocimiento, enlace ideas, y estructure relaciones con el público, y cree posturas con respecto al material
- Hipótesis de búsqueda en retroceso, respecto de la elaboración y estructuración de textos que puedan ser inteligibles por otros a distancia (lo que algunos llaman una simplificación excesiva llamada descontextualización de texto, oscureciendo los nuevos contextos mediados por textos).

El autor encuentra alguna evidencia para cada uno, pero en general los percibe insuficientemente investigados, con la hipótesis de género siendo la más probada y demostrada hasta el momento. Yo señalo que las diferencias de género en la literatura, que he revisado anteriormente, son más bien generales y están basadas en la forma. Dichas diferencias no están vinculadas a las actividades más allá de la práctica del aula generalizada, tales como diarios, preguntas de estudio, y ensayos. Los efectos parecen estar asociados con la naturaleza específica de las tareas, con preguntas de estudio que conducen a un aumento de memoria y ensayos relacionados con la conexión de ideas (véase también Newell, 2006; McCutcheon, 2007). Este patrón es una reminiscencia del hallazgo de Scribner y Cole (1981), quienes encontraron que los efectos cognitivos de la alfabetización eran variados y estaban ligados a las prácticas establecidas institucionalmente para las que se utiliza dicha alfabetización. Considerar las prácticas cognitivas en diferentes formas de escritura significa considerar los procesos de escritura como múltiples y variados, dependiendo no sólo de las características personales del escritor, sino también del género, la situación y el sistema de actividad social en el que la escritura se realiza, y que la respalda de diversas maneras. Por ejemplo, aunque puede haber variación entre los procesos de escritura usados por los estudiantes que escriben un ensayo improvisado en su clase, ese mismo grupo de estudiantes utilizará un conjunto diferente de procesos cuando trabajen en el periódico estudiantil y también cuando estén llenando formularios la mañana siguiente en la secretaría académica. Incluso dentro de las variaciones individuales de los estudiantes en cada situación, habrá puntos en común que la mayoría de los estudiantes tendrán en una situación dada y que contrastarán con los puntos en común de otras situaciones. (Al revisar la literatura sobre WTL, Newell (2006) sigue este derrotero al se-

ñar la necesidad de estudiar la escritura dentro de las culturas disciplinarias en los contextos de nivel K-12, dado que yo había comenzado a examinar los entornos de educación superior en 1981.)

Klein nota que las cuatro hipótesis cognitivas que encuentra en la literatura de “escribir para aprender” se localizan en un espectro de resolución de problemas en torno a la producción, planificación, reflexión y estructuración del texto, y por tanto no son mutuamente excluyentes, ni totalmente independientes. Me gustaría señalar, además, que las situaciones específicas y los géneros asociados influirían en la planificación, estructuración, revisión y ajuste de la audiencia, de manera que la percepción de una situación y la decisión sobre el género afecte a todos ellos. En un estudio acerca de estudiantes de 4º, 6º y 8º grados, que debían escribir sobre un experimento de ciencia, Klein (2000) encontró que elementos de los cuatro tipos de mecanismos cognitivos contribuyeron al aprendizaje en varios estudiantes, pero también se dio cuenta de que los mecanismos requirieron la puesta en práctica de varios niveles de conocimiento compositivo, los menos de ellos para dar forma a la expresión, y la mayor parte para el género y la estructura del texto. Aunque mucha de la evidencia sugiere que los escritores principiantes muestran algunos conocimientos acerca del género de manera temprana (Donovany Smolkin, 2006; Sandbank, 2001), el hallazgo de Klein admite la posibilidad de que un conocimiento más explícito sobre el género y la estructuración del texto pueda incorporar, replantear, y dirigir los otros tipos de actividad cognitiva provocadas por la escritura que pueden afectar el aprendizaje, en una instancia de sublimación o *aufhebung* que discutiremos más adelante.

Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson (2004), en un meta-análisis de 48 estudios sobre WTL, observaron efectos menores pero significativos de la influencia del género en la escritura para aprender, al utilizar las

formas de medición convencionales para el rendimiento académico en todos los niveles educativos, desde primaria hasta educación superior; con la excepción de los grados 6-8, donde las tareas de escribir para aprender tenía un considerable efecto negativo. Los autores especulan que el efecto negativo en la escuela intermedia pudiera deberse a la reestructuración de la educación en torno a asignaturas separadas, y a la introducción a diferentes formas de escritura, de manera que el aprendizaje sobre el género textual interfirió con el aprendizaje del material a través de ese género. Los autores también observaron que tareas frecuentes (dos o tres veces por semana), más cortas (de menos de diez minutos), y tareas realizadas durante un período más largo (un semestre o más) tuvieron efectos más positivos que las tareas de escritura más largas, hechas con menos frecuencia y en períodos más cortos. Si bien no hubo ningún intento de considerar el efecto de algún género en particular, se observó que las entradas que tenían un componente metacognitivo, como la reflexión sobre temas confusos, estuvieron asociadas con efectos más notorios. De nuevo, esto sugiere la posibilidad de que la tarea y prácticas cognitivas asociadas a la producción de géneros pudieran estar relacionadas con su potencial para favorecer diversas formas de aprendizaje.

### **Vygotsky sobre el aprendizaje y el desarrollo**

En el resto de este artículo deseo exponer una visión teórica de cómo el género puede interactuar tanto con el aprendizaje como con el desarrollo, utilizando una lente vygotskiana, por así decirlo, aplicando los géneros como herramientas cognitivas. La conexión entre la teoría sociocognitiva de Vygotsky y la teoría del género ha estado implícita en casi todo el trabajo realizado por la teoría de perspectiva de género norteamericana, y ha estado explícita en mi trabajo, aunque no siempre en primer plano. En este apartado expondré algunos

de los razonamientos de forma más clara y coherente, con el fin de sugerir un nuevo programa de investigación sociocognitiva acerca de escribir para aprender, y también un programa heurístico para la práctica pedagógica.

Con el fin de desarrollar una visión más refinada acerca de escribir para aprender y su relación con el desarrollo cognitivo, primero es útil considerar con atención una de las distinciones básicas entre aprendizaje y desarrollo que expone Vygotsky. Aunque esta distinción no ha sido parte de la discusión sobre el escribir para aprender, se puede ver su influencia sobre la distinción entre los efectos de la toma de notas, o la redacción de preguntas de estudio, y los efectos de la redacción de ensayos analíticos.

Psicólogos, investigadores educativos y teóricos de la escritura han buscado la asociación de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo de los niños con las herramientas del aprendizaje cultural para regular sus actividades y pensamientos. El interés del grupo norteamericano de investigación sobre género, en la aparición histórica de estas herramientas y su relación con la historia hegeliana de la conciencia, se ha conjugado con estudios sobre género basados en actividades, junto con las ideas de Schutz sobre la tipificación de la vida del mundo, los cuales apuntan a la diferenciación de los sistemas de actividad moderna y la cognición asociada. Mucha de la investigación sobre la escritura llevada a cabo en las diversas disciplinas y profesiones sigue esta perspectiva. Sin embargo, esta literatura aún no ha logrado hacer una distinción entre el aprendizaje y el desarrollo, a pesar de que Vygotsky en *Thought and Language* (Pensamiento y lenguaje) distingue explícitamente entre ambos, argumentando que el aprendizaje conduce al desarrollo (Vygotsky, 1987).

La perspectiva de Vygotsky contrasta con la de Piaget, quien considera el desarrollo como la condición previa al aprendizaje. El desarrollo sucede fuera

del aprendizaje, y este mismo hace posible el aprendizaje a medida que el alumno se prepara para participar en nuevas formas de aprender. El desarrollo no se ve influido por el aprendizaje; aún así, el aprendizaje no es posible sin desarrollo. Desde esta perspectiva, se podría decir que escribir para aprender es precisamente sólo eso, escribir para aprender: una oportunidad para identificar, ensayar, organizar y reforzar la memoria acerca de nuevo material. Uno debe tener todas las condiciones previas al desarrollo de la escritura, incluyendo la capacidad física para memorizar letras, habilidades cognitivas para codificar y decodificar, y las características de la memoria a corto y largo plazo necesarias para escribir, con el fin de participar en el WTL. Aun habiendo alcanzando el nivel intelectual adecuado para llevar a cabo la tarea de escribir para aprender, puede que, durante la misma, uno no desarrolle una nueva forma de pensamiento. Puede que sólo aprendiéramos el contenido de lo que estábamos escribiendo y que lo conectáramos a otras cosas similares que ya hubiéramos aprendido. A lo sumo, si nos encontráramos en un nivel de desarrollo apropiado para reflexionar sobre lo que habíamos escrito, podríamos llegar a ser más conscientes del proceso cognitivo en el que estábamos inmersos, pero esto también sería un aprendizaje para el que uno ya estaba preparado para participar. Los estudios de escribir para aprender relacionados con la toma de notas y preguntas de estudio tendrían cabida fácilmente dentro de esta perspectiva.

La perspectiva de Vygotsky también contrasta con los enfoques que tratan el aprendizaje y el desarrollo como procesos que suceden simultáneamente, los cuales toman al desarrollo como la mera acumulación de pequeños actos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el escribir para aprender permitiría la acumulación de conocimientos, así como nuevas habilidades de pensamiento que se introducirían con la tarea asignada y se practicarían al llevarla a cabo. De

acuerdo con ello, este enfoque no permite considerar los géneros como herramientas cognitivas socioculturales que pueden ser transmitidas al estudiante. Esto nos aporta parte de la perspectiva de Vygotsky, aunque no en todos los sentidos. Por ejemplo, la investigación sobre la escritura de ensayos analíticos como herramienta del WTL no mide el cambio cognitivo que se produce a través de la organización, síntesis, y toma de postura que forman parte de este género escolar, tal como se revela a través de medidas escolares estándar y la evaluación textual. De manera similar (pero con mayor actividad focalizada en detalles etnográficos relacionada con la producción de texto y el texto producido), la investigación sobre la escritura en las diversas disciplinas, lugares de trabajo y comunidades (por ejemplo, el trabajo de Swales y Najjar, 1987; Bazerman y Paradis, 1991; Medway, 1994, 1996; Dias et al., 1999; Swales, 1998; Smart, 1998; Beaufort, 2000; Bazerman y Russell, 2002) demuestra el aprendizaje de nuevas formas cognitivas al aprender a escribir en los diferentes géneros disciplinares, profesionales y cívicos.

Sin embargo, la perspectiva de Vygotsky postula que el aprendizaje prepara al alumno para nuevas etapas de desarrollo, donde en algún momento el material aprendido se vuelve más que la suma de sus partes, y es más bien añadido, reorganizado y reintegrado en un nivel diferente, de manera que llega a ser visto desde un enfoque diferente. Esto permite la reflexión sobre el conocimiento, la percepción y la comprensión desde una nueva perspectiva.

El material estudiado y las nuevas etapas de desarrollo pueden influir y reestructurar lo que uno pudiera haber aprendido previamente de maneras diferentes y en diversos dominios. En relación con ello, se ha desarrollado un nuevo sistema de conocimiento y pensamiento funcional en el que todas las partes adquieren un nuevo significado. Este concepto de sistemas funcionales reformulados puede ser visto como

una de las premisas del *aufhebung*, sublimación de Hegel, donde los conceptos se transforman debido a la aparición de nuevos términos. Marx amplía este concepto al considerarlo como la transformación de condiciones materiales, que también transforma los significados conceptuales, y los cambios de orientaciones conceptuales cambian a su vez nuestra percepción e interacción con el material. Para Vygotsky, Luria (1970) y otros en esta tradición, cada nuevo conjunto de prácticas cognitivas se aprende a través la interacción social, motivado por la internalización, desde el plano interpersonal hasta el intrapersonal. Estas herramientas sociales internalizadas tienen el potencial de reconfigurar encuentros previos con el ámbito material y social. La incorporación de estas nuevas herramientas se integra con y replantea las prácticas existentes. Es decir, la nueva práctica se aprende en un principio como una tarea independiente que necesita ser dominada como una actividad en sí misma, pero a medida que se convierte cada vez menos en un desafío central, puede interactuar con otras tareas y prácticas. (Leontiev, 1979, reformuló esta cuestión para distinguir entre actividad, acto y operación.)

Una consecuencia de esta perspectiva es que el desarrollo no tiene por qué ser visto como un fenómeno que sucede sólo durante la infancia, teniendo a los adultos como seres plenamente desarrollados que se encaran con nuevos aprendizajes, pero sin que puedan seguir desarrollándose. Desde el punto de vista de Vygotsky, el desarrollo es posible siempre que uno entra a nuevos dominios que ofrecen vías para la reestructuración y reintegración del pensamiento. Incluso en la búsqueda de un único dominio, uno puede desarrollarse mientras obtiene acceso a niveles más altos de comprensión, percepción y toma de decisiones. Si bien estas formas adultas de desarrollo pueden estar más niveladas por actividades y estructuras profesionales, comunitarias y recreativas en lugar de las educativas

—y por tanto ofrecer una gama más amplia de posibilidades y una mayor involucración con las actividades del mundo—, sus mecanismos de reformulación cognitiva no son diferentes de aquellos que poseen los niños a medida que avanzan a través de los retos de los diversos niveles educativos y de aprendizaje de materias específicas.

El ejemplo más destacado, dentro del trabajo de Vygotsky, de cómo el aprendizaje conduce al desarrollo, es su explicación sobre el aprendizaje de la lengua. En el primer periodo del aprendizaje de un idioma, Vygotsky ve poco impacto de la lengua en la cognición preexistente basado en las relaciones materiales con el mundo, aunque el aprendizaje de lenguas sí que incluye una relación aumentada y expandida con el mundo y los ámbitos de atención compartida con los interlocutores. Pero esta expansión es toda interpersonal, ya que forma parte de la relación social de comunicar y aprender a comunicarse con quienes nos rodean. Eventualmente, sin embargo, el niño empieza a participar en el habla privada, haciéndose eco de las atenciones de su comunidad y de las relaciones implícitas en la interacción lingüística. Esta internalización lleva al niño a la autorregulación de su atención y acción. En ese momento, el pensamiento individual comienza a cambiar, con una nueva racionalidad simbólica basada en aspectos lingüísticos que se desarrollan en el niño. Aunque antes la cognición del niño estaba directamente relacionada con la experiencia material y sus relaciones con el mundo y los demás, ahora esa relación comienza a ser mediada por repertorio simbólico que el niño ha interiorizado: un repertorio que no sólo da nombre al mundo, sino que también regula el comportamiento, da instrucciones, toma posturas y hace planes. En este punto, el lenguaje pasa de ser simplemente un sistema adquirido recientemente, aunque de forma separada —un medio para comunicarse e interactuar con otros— a una reconfiguración de sistemas

funcionales previamente adquiridos. Se rehace lo viejo en algo nuevo, y a uno le resulta cada vez más difícil recordar lo que sentía y pensaba mientras vivía en el mundo pre-lingüístico. Se trata de un cambio cualitativo en la naturaleza del pensamiento y la percepción que bien podríamos llamar un salto evolutivo.

### **Desarrollar una visión disciplinada del lenguaje**

Aunque la internalización del habla y la reorganización funcional de la conciencia, que tienen lugar alrededor de los tres años de edad, es quizá la más dramática y fundamental de las transformaciones, que nos convierte en seres profundamente simbólicos y lingüísticos, estas transformaciones pueden seguir produciéndose en formas más sutiles y locales, sin que no obstante tengan consecuencias a lo largo de toda nuestra vida. Un ejemplo de ello se da en todos los que hemos llegado a ser profesores o investigadores en el área de lenguas, en el punto en el que hemos tenido que aprender las fórmulas de la gramática prescriptiva, estructura del lenguaje, análisis retórico, análisis de género, o cualquier tecnicismo del lenguaje que nos llevó desde un sentido de expresión directa del lenguaje hacia un sentido técnico. En nuestra formación, aprendemos primero, de manera torpe en la interacción, estos tecnicismos, con una definición, identificación, aplicación y uso práctico nivelados. Estos mismos conceptos están integrados dentro de determinados géneros de normas, explicaciones, libros de texto y ejercicios escolares. Para la consecución de estas tareas y el logro de los géneros asociados a ellas, los estudiantes deben interactuar con las cuatro clases de mecanismos cognitivos de los que Klein vio surgir hipótesis en la literatura: unión frases acerca del material e ideas (creadas en el punto de emisión); búsquedas a futuro (examinar lo que ya hemos logrado para ver cómo llevarlo hacia adelante); búsqueda de conocimiento relevante basada en el género relevante, construyendo dicho conocimien-

to en el discurso modelado; y búsqueda hacia atrás para elaborar y organizar el texto de manera que sea comprensible para los demás. Al principio estos mecanismos se efectúan en una práctica de aprendizaje bastante contenida, atados a una situación de aprendizaje.

Llega el momento en que ya podemos llevar a cabo esta forma de pensamiento por nosotros mismos, sin el apoyo de aulas y profesores, y somos capaces de lidiar con tareas, o incluso somos capaces de recordar las reglas y conceptos aunque nos encontremos totalmente fuera de las actividades escolares. En algún momento, estas herramientas técnicas del lenguaje comienzan a interactuar con nuestras propias prácticas de escritura e incluso de expresión oral, comenzando tal vez a florecer en nuestra educación media o superior. Utilizamos estas técnicas para resolver nuestros problemas lingüísticos personales, y si alguna vez nos encontramos atrapados en medio de una frase podemos recordar una parte de una regla o un consejo para seguir adelante. En algún momento, de forma espontánea, nos damos cuenta de estas cuestiones técnicas en todas partes, y llegamos a percibir las palabras de los demás no sólo como un montón de significados comunicados directamente, sino como un complejo entorno lingüístico. Nuestra percepción del lenguaje se transforma en un nuevo sistema funcional y comenzamos a procesar nuestra escucha y lectura de una manera diferente. Si bien puede haber momentos que nos intenten devolver a nuestra ingenua postura anterior sobre el lenguaje, en la mayoría de los casos nos resulta difícil recordar cómo lo percibíamos antes de incorporarle un sentido técnico. Nos damos cuenta y nos frustramos cuando nuestros estudiantes no tienen la misma relación con el lenguaje que nosotros tenemos, cuando no lo ven de la forma en que queremos que lo vean, cuando no identifican prácticas lingüísticas de la forma en que nos gustaría que lo hicieran o cuando no son capaces de hacer elecciones lingüísticas sobre la base de los

principios que ahora nos parecen naturales a nosotros.

Tenemos evidencia clara de que la instrucción directa, a través de gramática prescriptiva y ejercicios de práctica o actividades relacionadas tales como la categorización de las partes del habla y la diagramación de oraciones, no se traduce en mejoras directas en la corrección gramatical de oraciones construidas a corto plazo, es decir, cuando hay suficiente proximidad para ser medidas sin necesidad de que intervenga una complejidad tal que no podamos hacer asociaciones (Hillocks, 1986). Por esas razones, muchos, incluido yo mismo, hemos atenuado el papel de la instrucción gramatical en relación con la enseñanza de la expresión escrita, y hemos llegado a depender de la capacidad del alumno para crear expresiones significativas y ampliarlas gradualmente a través de la práctica. Si es que llegamos a enseñar gramática y sintaxis, esto tiende a ser *in situ*, en la revisión, en comentarios de corrección, o en tutoría individualizada, es decir, cuando existe una necesidad práctica. Sin embargo, tanto nosotros mismos como los demás, todavía no podemos dejar de depender totalmente de la creencia de que el conocimiento explícito acerca de la gramática y la sintaxis constituye una parte fundamental de la actividad, tanto del escritor como del editor. Como escritores experimentados utilizamos regularmente conocimientos gramaticales prescriptivos para corregir, revisar e incluso producir oraciones. Utilizamos abstracciones morfológicas y sintácticas para identificar oraciones difíciles, así como para considerar frases alternativas. Usamos la sintaxis prescriptiva para orientarnos a nosotros mismos cuando nos perdemos en un cúmulo de frases. A medida que nos volvemos expertos en lenguas, este hecho se convierte en parte de nuestra comprensión fundamental del sistema lingüístico (aunque las gramáticas cambien y se vuelvan más sofisticadas intelectualmente). Lo que se aprende en un principio como un conjunto concreto de actividades literarias, primero se utiliza

sólo en la práctica de ejercicios concretos. Pero, en un momento dado, para algunos de nosotros se integra con nuestra percepción acerca de las oraciones, nuestras actividades de revisión y construcción de oraciones. En este punto, nuestra percepción del lenguaje y nuestros procesos de construcción de significados se reformulan. Aun así, aunque no hayamos llegado a este punto de sublimación o purificación, el conocimiento gramatical tendrá poco que ver con la composición escrita. Con frecuencia he tenido la experiencia de trabajar en tutoría individual con escritores bastante fluidos, y cuando les pido que piensen acerca de un problema técnico en la construcción de una oración, o que consideren una sintaxis alternativa, responden sólo a nivel de significado: suelen decir algo como: “lo que estoy tratando de decir es...” y después repiten la oración ya existente. El significado está relacionado con la redacción, la cual no puede ser vista como una construcción técnica que pueda ser manipulada por diferentes significados potenciales, a pesar de la capacidad de los estudiantes para completar correctamente ejercicios de gramática como una práctica moderada.

Por lo tanto, la escritura a nivel de la oración y suboración pasa por muchas transformaciones mientras integramos nuevas formas y niveles de comprensión por medio de los textos producidos por nosotros y los demás. ¿Qué implican esos momentos de transición? ¿Qué umbral de conocimiento e internalización se necesita? ¿Qué es lo que desencadena tal cambio? Estas preguntas las dejo abiertas. El punto es que aprender prácticas literarias concretas dentro el contexto de los géneros de la instrucción gramatical —incluyendo reglas, ejercicios, y diagramas— en un primer momento parece no tener valor transferible a un uso funcional en la redacción y la revisión. Más tarde, sin embargo, éstos se integran con los aspectos de la escritura encargados de la construcción de significado para así crear un nuevo sistema funcional de escritura. También podemos

decir que algo similar ocurre con la comprensión reflexiva de los otros niveles de composición, tales como los dispositivos de estructuración de texto, las expectativas del género, los intereses de la audiencia y de la situación y las consecuencias de la actividad dentro de sistemas sociales más grandes.

### **Desarrollo del pensamiento disciplinario**

Hay un estrecho paralelismo en esta relación entre el vocabulario técnico y la comprensión profunda de todos los campos del conocimiento, la cual nombra y categoriza sus partes fundamentales. Aprender los nombres de los árboles y sus características se convierte en parte del pensamiento creativo sobre botánica y evolución solo después de que tal esquema mental se ha internalizado, para dar nueva forma a la percepción, que permite una observación y pensamiento renovados. El aprendizaje de las taxonomías a través de la repetición, aplicación o identificación de ítems taxonómicos puede considerarse un tipo de escritura para aprender. Sin embargo, la lógica interna de las taxonomías y las distinciones que necesitan ser comprendidas una vez que se han internalizado sus partes proporciona la base para una nueva y disciplinada forma de ver y de pensar una vez que se ha interiorizado el sistema, de modo que uno ve y piensa dentro de las relaciones sistemáticas de dicho sistema. Los nombres de felinos no sólo evocan nombres de otros felinos, sino también lo que los distingue de los caninos en sus características y modo de vida. También evocan la comprensión sobre la formas de vida de los mamíferos, sus relaciones con toda la demás flora y fauna, y también hacen posible que exista el potencial para integrar posteriores conceptos sobre ecología. Llegamos a conocer estas relaciones no sólo por el léxico, sino por el tipo de discurso dentro del cual se discuten estos términos y los objetos que representan.

Más allá de aprender a leer y reproducir taxonomías, en la mayoría de campos existen géneros de identificación, aplicación, investigación, análisis, síntesis, planificación, y coordinación que hacen uso de esos términos y conceptos incluidos en las nomenclaturas utilizadas en dichos campos del conocimiento. También existen géneros que repiten, interpretan, sintetizan y despliegan la literatura colectiva en un determinado campo, con el fin de comunicar conocimientos, atender tareas específicas, identificar nuevos hallazgos, hacer frente a luchas conceptuales y diseñar planes de investigación y acción colectiva. Estos géneros no agotan los diferentes tipos de tareas que se llevan a cabo mediante los textos de un determinado campo del conocimiento, textos que en un principio se redactan con mucho esfuerzo, pero que luego se convierten en formas de expresar, pensar, ver, y en última instancia rehacer nuestro conocimiento previo sobre el mundo. De esta manera aprendemos a pensar y actuar como un miembro de nuestra profesión o disciplina, internalizando una visión del mundo que impregna no sólo lo que hemos aprendido y hecho en nuestro campo, sino también en cómo nos relacionamos con los demás y con el mundo.

Cada campo es diferente en sus consecuencias cognitivas, como nos damos cuenta cuando tenemos una conversación informal con un sociólogo, un abogado o un médico. Cada profesión da forma a una visión distinta del mundo que provee a la conversación de perspectivas únicas. Cada punto de vista distinto puede no ser totalmente transparente para los participantes de otras profesiones. Cuando empecé a pasar tiempo con sociólogos, durante una temporada, en algún momento empecé a ver las cosas de forma más sociológica, yendo más allá de las fórmulas que aprendí en el curso introductorio de primer año. Y al hablar con mis estudiantes puedo notar quién de ellos tiene una visión sociológica y quién no, así como también

puedo notar quién ha desarrollado cierta sofisticación con respecto a la lengua. Habiendo trabajado con el lenguaje a través del currículo y en diversas disciplinas, me he topado con colegas que se han vuelto muy eficientes al escribir dentro de su campo de conocimiento, han leído mucho sobre lenguaje, así como sobre sociología e historia de la ciencia, son estructurados a la hora de escribir, en la forma en que tutorizan a sus estudiantes cuando escriben y realizan estas tareas de una manera profesional y con auto-conocimiento. Por otra parte, también he encontrado colegas inteligentes y realizados en otras disciplinas, que carecen de vocabulario para discutir la escritura más allá de la gramática correctiva que aprendieron en el Instituto. A pesar de que han aprendido los géneros de su profesión y son exitosos en ellos, su capacidad de reflexión para manejarlos se ve limitada por la falta de vocabulario lingüístico y retórico, y de métodos analíticos. La gran cantidad de práctica lingüística que han desarrollado no se ha profesionalizado o transformado a través de la interiorización de conocimientos disciplinarios que les proporcionarían una postura más sofisticada. Esta variación en el pensamiento, que sigue un patrón alrededor de las prácticas literarias en diversas disciplinas y profesiones, muestra cuán generalizados han sido sus efectos en la escritura. La aparición de géneros escritos, dentro de sistemas de actividad diferenciados, ha moldeado las prácticas de conocimiento, pensamiento y razonamiento en el mundo desde que se introdujo la alfabetización hace cinco mil años (Bazerman, 2006; Bazerman y Rogers, 2008a, 2008b).

Cada ámbito de aprendizaje ofrece la oportunidad de ser instruidos en géneros escolares y profesionales a través de los cuales practicamos objetos específicos, relaciones y razonamientos sobre un campo determinado. A continuación, no sólo aprendemos a hablar sino también a asimilar las formas de atención y razonamiento hacia las que nos dirige el lenguaje. El

vocabulario que usamos en ese campo llega entonces a asociarse con prácticas y percepciones, cambiando nuestra manera de operar en el mundo y al escribir. Posteriormente, estas formas de ser y de ver pueden interactuar con otros sistemas funcionales dentro de nosotros, transformándolos también. Podemos ver el proceso de familiarizarnos con un ámbito, no sólo como un conjunto de aprendizajes sociales, sino también como un aprendizaje cognitivo (Brown, Collins, y Duguid, 1989), con períodos puntuales de marcado desarrollo, donde los aprendizajes se integran con otros sistemas funcionales desarrollados previa o paralelamente, para así crear nuevos sistemas funcionales. Dichos aprendizajes son organizados dentro de los géneros de presentación y práctica, y cada uno requiere de un repertorio particular de prácticas y trabajo cognitivos para su recepción y producción. La línea de razonamiento presentada aquí puede, tal vez, proporcionar un medio para especificar las diversas ideas que se han ido añadiendo en torno a la teoría del esquema.

Durante este proceso particular, el aprendizaje previo que se desarrolló en torno a conceptos espontáneos de la vida cotidiana (como los describió Vygotsky) pasa a ser reorganizado y reintegrado dentro de «conceptos científicos», como los llamó Vygotsky, los cuales son introducidos y practicados a través de los géneros textuales escolares, disciplinares y profesionales. Este desarrollo de nuevas formas de pensar, de acercarse a la experiencia, de adoptar nuevas posturas y estar envuelto en nuevas experiencias ocurre dentro de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) (*no* Zonas de Aprendizaje Proximal) moldeadas cultural e institucionalmente, las cuales identificó Vygotsky (Vygotsky, 1978). Estas ZDP se producen mediante la participación colaborativa en las actividades y formas discursivas que son familiares para el instructor, adulto o compañero más hábil, pero a las cuales el alumno no está acostumbrado todavía. No hay duda de que la

interacción con los compañeros u otros participantes puede conducir a un aprendizaje y formulación espontáneos, pero parece que Vygotsky pensaba en estas interacciones más estructuradas construidas alrededor de actividades discursivas, conocidas por al menos uno de los participantes. En estas ZDP el aprendiz llega a estar familiarizado con las orientaciones, el lenguaje y las prácticas en un ámbito específico, las cuales llegan a ser lo bastante conocidas e interiorizadas para que puedan ser integradas en la percepción, pensamiento y actividad, así como también en la reformulación de capacidades ya desarrolladas. Este proceso de desarrollo está profundamente ligado a la creación de estructuras reflexivas de comprensión, percepción y acción, y por lo tanto de autorregulación.

Esta comprensión hegeliana del desarrollo, con una síntesis de reformulación de material previo dentro de un nuevo sistema funcional, nos ayuda a comprender la experiencia conocida por los escritores, respecto de cómo el escribir les ayuda a reorganizar sus pensamientos y a reintegrar sus conocimientos en un cuadro más completo. Aún más, si vemos estas tareas de integración como logros dentro de los géneros y sistemas de actividades y trabajo escolar, disciplinar y profesional, alcanzamos el mecanismo por el cual los estudiantes se convierten en pensadores disciplinados y disciplinarios, aprendiendo cómo localizar e incluir de forma adecuada hechos y datos relevantes para las versiones escolares de un determinado campo del conocimiento, que encajen con el cronotopo de los géneros en los que están escribiendo (Bakhtin, 1982). Los estudiantes aprenden cómo producir tipos de pensamiento apropiados asignados a los géneros, utilizando conceptos y herramientas discursivos que se esperan encontrar en éstos, y también aprenden a localizar sus hallazgos, análisis y pensamiento dentro del proyecto común del aprendizaje académico. Además, encontramos en los géneros integrativos un mecanismo

por el cual los profesionales plenamente socializados desarrollan la vanguardia en su campo, moviéndolo al siguiente nivel de trabajo, influyendo tanto en el pensamiento del grupo como en el de los individuos participantes. Existe una interacción entre aprender a escribir de maneras más avanzadas, nuevas o híbridas, y el desarrollo cognitivo, tanto a nivel individual como comunitario o lo que se denomina “pensamiento colectivo” (Fleck, 1979).

En todos estos casos, sea cual sea el nivel de actividad cognitiva requerida, los géneros ayudan a identificar un problema de espacio para el escritor en desarrollo al momento de trabajar, y también proporcionan la solución que busca, así como herramientas particulares que resultan útiles al tratar de encontrar la solución. Asumir el reto de escribir en un género determinado nos sumerge en un problema de espacio, y las estructuras y prácticas tipificadas del género proporcionan los medios para solucionarlo. Cuanto mayor es el desafío para resolver el problema, mayor es la posibilidad de crecimiento cognitivo que se produce mientras se procesa la solución. Así, tanto en la escuela como en las profesiones, la interacción entre el desarrollo cognitivo individual y grupal puede ser visto como una cuestión mediada por los géneros relacionados con sistemas específicos.

## REFERENCIAS

- Ackermann, J. M. (1993). “The promise of writing to learn”. *Written Communication*, 10, 334-370.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). “The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis”. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Bakhtin, M. (1982). “Forms of time and of the chronotope in the novel”. En M.Bakhtin, *The dia-*

- logic imagination: Four essays* (M. Holquist & V. Liapunov, Eds., V. Liapunov & K. Brostrom, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1981). "What written knowledge does: Three examples of academic discourse". *Philosophy of the Social Sciences* 11(3), 361-88.
- Bazerman, C. (2006). "The writing of social organization and the literate situating of cognition: Extending Goody's social implications of writing". En D. Olson &
- M. Cole, (Eds.), *Technology, literacy and the evolution of society: Implications of the work of Jack Goody*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Bazerman, C., Little, J., Chavkin, T., Fouquette, D., Bethel, L., & Garufis, J. (2005). *Writing across the curriculum*. Colorado State University, Reference Guides to Rhetoric and Composition, Parlor Press and WAC Clearinghouse. Consultado en: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/)
- Bazerman, C., & Paradis, J. (Eds). (1991). *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., & Rogers, P. (2008a&b). "Writing and secular knowledge". In C. Bazerman (Ed), *Handbook of research on writing*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Bazerman, C., & Russell, D. (Eds.). (2002). *Writing selves/writing society*. Consultado en Colorado State University, WAC Clearinghouse. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/selves\\_society/](http://wac.colostate.edu/books/selves_society/)
- Beaufort, A. "Learning the trade". *Written Communication* 17(2), 185-223.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Boscolo, P., & Mason, L. (2001) "Writing to learn, writing to transfer". En P. Tynjala, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Penguin,
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *School councils research studies: The development of writing abilities*. London: McMillan.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P., & Paré, P. A. (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace settings*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Donovan, C., & Smolkin, L. (2006). "Children's understanding of genre and writing development". En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Durst, R. K., & Newell, G. E. (1989). "The uses of function: James Britton's category system and research on writing". *Review of Educational Research*, 59(4), 375-394.
- Emig, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Fleck, L. (1979). *The genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition*. Urbana, Illinois: National Center for the Study of Writing Development, Council of Teachers of English.

- Klein, P. D. (1999). "Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to learn". *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Klein, P. D. (2000). "Elementary students' strategies for writing-to-learn in science". *Cognition and Instruction*, 18(3), 317-348.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Leontyev, A. N. (1979). "The problem of activity in psychology". En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Luria, A. R. (1970). "The functional organization of the brain". *Scientific American*, 222(3), 66-78.
- MacDonald, S. P., & Cooper, C. (1992). "Contributions of academic and dialogic journals to writing about literature". En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing teaching and learning in the disciplines*. New York: MLA.
- McCutcheon, D. (2008). "Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn". En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Medway, P. (1994). "The language component in technological capability". *Lessons from architecture. Journal*, 85-107
- Medway, P. (1996). "Virtual and material buildings: construction and constructivism in architecture and writing". *Written Communication*, 13(4), 473-514.
- Newell, G. E. (1984). "Learning from writing in two content areas: A case study/protocol analysis". *Research in the Teaching of English*, 18, 265-287.

- Newell, G. E. (2006). "Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance". En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Newell, G. E., & Winograd, P. (1989). "Writing about and learning from history texts: The effects of task and academic ability". *Research in the Teaching of English*, 29, 133-163.
- Sandbank, A. (2001). "On the interplay of genre and writing". En L. Tolchinsky (Ed.), *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Schutz, A. (1967). *The problem of social reality*. The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Smart, G. (1998). "Mapping conceptual worlds: Using interpretive ethnography to explore knowledge-making in a professional community". *Journal of Business Communication*, 35(1), 111-127.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small University building*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Swales, J., & Najjar, H. (1987). "The writing of research article introductions". *Written Communication*, 4(2), 175-191.
- Tynjala, P., Mason, L., & Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

## 6. GÉNERO Y DESARROLLO COGNITIVO: MÁS ALLÁ DE ESCRIBIR PARA APRENDER

*Daniel Hernández Espíndola*

“Las ideas le vienen a uno al escribir, durante el trabajo. Eso de tener ideas se consigue con la práctica. Es, de verdad, una cuestión de entrenamiento. Quien no sabe tocar un piano se asombra de lo que es capaz un pianista. Pero el pianista tampoco lo ha sabido desde el principio, así, sin más. Se ha ejercitado muchos, muchos años. Con un escritor pasa lo mismo.” Estas palabras de Michael Ende, escritor alemán, ilustran muy bien el sentir de alumnos y profesores en el momento de producir un texto escrito como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Esta misma perspectiva nos la da Charles Bazerman en su artículo “Género y desarrollo cognitivo: más allá de escribir para aprender”, al expresar cómo es que cada ejercicio de escritura nos permite reorganizar nuestro esquema de pensamiento y ver las cosas desde perspectivas nuevas e interesantes. Sin embargo, uno de los puntos centrales del autor es hacer notar cómo el trabajar con distintos géneros textuales también produce resultados satisfactorios puesto que no solamente ayuda a quienes escriben a aprender sino a desarrollarse, sino a crear nuevos sistemas de pensamiento, dependiendo del género en el que se enmarque la tarea de escritura.

Es importante destacar que, dado que todos aprendemos de distinta manera, el profesor no debe sentirse alarmado o frustrado porque a veces parezca que los alumnos no utilizan los recursos que él consideraría más apropiados para escribir. Conviene recordar, tal como lo menciona Bazerman (2009:127), que los estudiantes pasan por un proceso de formulación de hipótesis, comprobación de las mismas y de automatización del uso de estrategias una vez que éstas cubren sus necesidades. Y, tal como Griffin añade (2005:173):

“Es la práctica constante la que hace que el aprendiz pueda comunicarse de manera cada vez más fluida y segura [...] la automatización impulsa la creación continua de nuevas hipótesis [...] así el aprendiz desarrolla una capacidad cada vez mayor (para) responder de forma adecuada ante una variedad de complejidades comunicativas.”

Así pues, nuestros estudiantes, al encarar una tarea como la escritura de un texto, echaran mano de diversas estrategias y, cada vez que esto ocurra, descartarán las que no han resultado ser útiles, y seguirán afianzando las que sí lo son. Según el autor, estas estrategias sirven para que el estudiante pueda tener acceso a la información que se le presenta y entonces pueda transformarla en lengua que útil para la expresión o, en otros casos, para la comprensión. De este modo, nuestros alumnos van adquiriendo recursos que facilitan su proceso de aprendizaje para escribir.

Claro está que las tareas a las que se enfrentan los alumnos en el salón de clase son de muy distinta índole, y requieren poner en marcha procesos sumamente distintos entre sí. Cuando el estudiante se ve en la necesidad de comprender o expresarse en una L2 es necesario que su conocimiento lingüístico coincida con la necesidad comunicativa de ese momento. Además, debemos estar al tanto de que esto implica algo más, puesto que no solamente se deben tener en cuenta los factores antes mencionados, sino que también se deben coordinar en un espacio de tiempo que la mayoría de las veces es limitado.

Entonces, ¿cómo saber qué estrategias particulares tener en cuenta a la hora de encarar una tarea comunicativa? Bazerman, por medio de la corriente del “escribir para aprender” (2009:128), explica que los factores que inciden en la elección tienen que ver no solo con: “la producción, planificación, reflexión y estructuración del texto”, sino también con el tipo de escrito y el entorno en el

que se suscita. Aunado a ello, en el caso de la expresión escrita, el profesor debe saber que debido a que escribir, es una tarea que requiere de más tiempo para su formulación, los estudiantes necesitarán que él o ella actúe como guía del proceso, proporcionando pautas esenciales que les permitan identificar los recursos que les serán más útiles a la hora de acometer la empresa de elaborar un texto, por más sencillo que sea.

Al ser un elemento esencial de la civilización humana, la escritura se ha caracterizado por dar vida a diversos motores sociales, a las artes, la literatura en sus más variadas formas y a un sinnúmero de registros históricos que nos permiten construir identidades y culturas. Sin embargo, Bazerman nos hace notar que la escritura también se percibe como una tarea compleja en sí, que evoca un mayor esfuerzo e inversión de tiempo para llevarla a buen término. En el caso de la enseñanza de la expresión escrita en cualquier lengua, se ha tenido la idea de que tal destreza debería usarse como algo residual, para tareas en casa. Esto es porque, al requerir un proceso más detallado para llevarla a cabo, y dado que el consumo de tiempo es mayor que el uso de otras habilidades en el aula, muchos profesores consideran que es más útil invertir la clase en lo que produce resultados inmediatos que en algo que deberán revisar en varias ocasiones hasta quedar consolidado.

Por otro lado, la percepción que tienen los alumnos con respecto a la expresión escrita es muy diversa. Los hay, por un lado, quienes se sienten muy atemorizados cuando se les pide escribir, muchas veces porque desconocen como hacerlo. En contraparte, existen también alumnos a quienes les agrada mucho dedicarse a tareas de expresión escrita porque sienten mayor libertad para planificar y no se ven forzados a usar la lengua en tiempo real, por lo que se arriesgan más a equivocarse. Y, claro está, hay quienes la consideran algo muy aburrido porque la tarea en sí parece poco agradable y requiere mucho esfuerzo desde su punto de vista. Así pues, el profesor se enfrentará a un

abanico de actitudes a la hora de requerir de sus alumnos tareas de escritura. ¿Qué debemos tener en cuenta en relación con esta destreza para poder comprenderla mejor y utilizarla entonces de manera eficaz?

Cassany (1999:8) comenta que es necesario dar atención a dos aspectos cuando se pretende enseñar expresión escrita en el aula, a saber: “El grado de alfabetización en la lengua materna y los objetivos comunicativos del grupo de aprendices.” Se señalan como importantes estos aspectos, ya que ambos tienen implicaciones trascendentales para la clase. Bazerman también hace alusión a ello, al mencionar que en el caso del grado de alfabetización se observa que aquellos alumnos poco alfabetizados, que utilizan poco la escritura en su vida, ofrecerán cierto grado de resistencia a las tareas escritas y tenderán más a la interacción oral. En el caso de aquellos que posean antecedentes de alfabetización mas elevados sucede lo contrario, serán más inhibidos al hablar pero desearan más tareas escritas porque es algo que pueden controlar mejor (2009:135). Por otra parte, los intereses del grupo en cuestión también tienen una incidencia directa en la elección de objetivos curriculares y contenidos de expresión escrita en la clase. Cabe destacar que Bazerman también relaciona el proceso de aprender a escribir como parte del desarrollo cognitivo que está en consonancia con la perspectiva de Vygotsky acerca de las herramientas cognitivas (2009:130).

Una vez que llegamos a conocer con más detalle lo que conlleva una tarea de expresión escrita en sí misma, los profesores sin duda nos planteamos cómo poder incluir tal habilidad en nuestras sesiones de clase. Como hemos comentado antes, por mucho tiempo se tenía la creencia de que la expresión escrita servía solo como actividad residual y que no merecía la pena invertir tiempo de clase en ella. Sin embargo, encontramos que los paradigmas relacionados con la enseñanza de lenguas evolucionan cada día más, por ello ahora nos planteamos el cómo y no el por qué, puesto que sabemos que un proceso de

enseñanza-aprendizaje que se precie de ser completo, necesariamente abarcará todas las habilidades que se necesitan trabajar en el aula.

Asimismo, es muy interesante ver cómo Bazerman menciona que es necesario también que el docente pueda facilitar el desarrollo de procesos en sus alumnos, que les ayuden a practicar la expresión escrita (2009:133). Esto quiere decir que debemos planear clases que incluyan tareas que permitan a los estudiantes desarrollar procesos cognitivos que se relacionen con la composición escrita, y que permitan a quienes tienen experiencia en escritura en su lengua materna transferir esos conocimientos a otra lengua, y a quienes aún no la adquieren a que puedan desarrollarla directamente en el uso de la lengua extranjera. El autor comenta también que el desarrollar una visión disciplinaria de la lengua nos permite diversificarlos como escritores y a la vez desarrollar nuevas perspectivas y puntos de vista, a medida que trabajamos diversos géneros dentro de nuestro campo de conocimiento.

Escribir en el aula no sólo permite desarrollar habilidades de escritura, sino que también ayuda a los alumnos a practicar otras destrezas como la comprensión lectora o la expresión oral ligadas a la expresión escrita. Además, debemos reconocer que nuestro papel como facilitadores del proceso de escritura va más allá que solo indicar a los alumnos lo que tienen que hacer. Nosotros debemos escribir con ellos, es decir, debemos ser capaces de ofrecerles modelos expertos del proceso de composición. Y, finalmente, debemos propiciar la escritura colaborativa entre nuestros alumnos con el fin de que puedan interactuar y conversar sobre las actividades de expresión escrita, y para que se dé una auto y co-evaluación de tales tareas.

Para quienes tenemos la oportunidad de enseñar, es conveniente recordar que, al planear las actividades de expresión escrita que deseamos incluir en el aula, debemos tener en consideración que nuestros alumnos deben aprender a escribir de forma que simultáneamente den

atención a la gramática, al proceso comunicativo que se origina, al proceso compositivo mismo y al contenido transmitido. El poner más, o menos, énfasis en un género u otro, dependerá nuevamente de las necesidades de nuestros estudiantes, de nuestros intereses y de la propuesta didáctica que rige nuestro curso. Aun así podemos lograr una combinación de todos los elementos que resulte en tareas provechosas que ayuden a nuestros estudiantes a desarrollar la destreza en cuestión.

Aunado a ello, también podemos adoptar una de las cuatro perspectivas que Cassany (1998:61) menciona, que se puede dar a la expresión escrita en clase, lo cual dependerá no sólo del análisis de necesidades que hayamos detectado en nuestros alumnos, sino también de los conocimientos y destrezas añadidas que deseamos generar en los estudiantes y el tipo de género al que deseamos acercarlos, lo cual está estrechamente relacionado con la perspectiva de Bazerman. Con esto en mente, se distingue el uso de la expresión escrita:

- 1) **Como objetivo de aprendizaje:** es decir para ayudar a los alumnos a aprender a escribir determinado género textual, dependiendo del proceso comunicativo que deseamos generar. Es la forma más recurrente en la que los profesores utilizamos la expresión escrita en clase puesto que los distintos géneros textuales suelen asociarse con funciones comunicativas específicas. Así, tendremos la inclusión de cartas, emails, notas, etc., que se relacionarán con algún contenido gramatical y léxico que incluya el género en cuestión, y también con destrezas orales y de comprensión en torno a las que giren nuestras unidades didácticas.
- 2) **Como instrumento de aprendizaje del idioma:** con ello nos referimos a incorporar tareas de escritura que faciliten específicamente el aprendizaje de gramática y léxico de la L2.

- 3) **Como herramienta para preparar intervenciones orales:** como el nombre lo indica, los alumnos usan en este caso la expresión escrita para preparar juegos de roles, simulaciones, representaciones teatrales, exposiciones en forma de monólogo. Aunque cabe destacar que este era el uso más frecuente de la escritura en el tiempo en que los métodos audio-linguales estaban en boga, actualmente no parece ser que sea la utilidad más importante que se le puede dar en el aula.
- 4) **Como instrumento de adquisición de otros contenidos:** en cursos que plantean un objetivo diferente como cursos universitarios —de cultura hispánica, para propósitos específicos (negocios, turismo, etc.) y de formación disciplinaria— podemos utilizar la escritura más allá del desarrollo de competencias comunicativas o conocimiento lingüístico. Nuestras tareas de expresión escrita planteadas también pueden ayudar a los alumnos a aprender diversos aspectos relacionados con la cultura o con la disciplina específica que estén estudiando.

A cada uno de nosotros, en el momento de encontrarnos frente al aula, nos tocará tomar decisiones respecto de qué tipo de actividades incluiremos para que nuestros estudiantes desarrollen la expresión escrita. Es cierto que no podemos prever el escenario en su totalidad y que también dependeremos, hasta cierto grado, de factores externos como el currículo, la institución, el grado de motivación de los alumnos, los recursos didácticos, etc. Nuestro papel será entonces adaptarnos a dichas circunstancias teniendo en cuenta las necesidades de nuestros estudiantes, y plantear tareas relevantes en función no solo de lo que ellos desean aprender sino también de lo que nosotros como profesores deseamos lograr al final del curso.

Algo verdaderamente interesante, en lo que tuve la oportunidad de reflexionar mientras realizaba el análisis de este artículo, es el cambio que está sufriendo la expresión escrita en nuestro tiempo. Ciertamente, puede que ahora escribamos más que antes pero de manera muy diferente a la tradicional. Con ello me refiero a los medios que utilizamos para generar textos. Con la llegada de internet que tanto ha revolucionado al mundo, la escritura por supuesto, no podía estar desvinculada de una gran evolución en su forma y contenido. La aparición de nuevos géneros textuales a los que la red ha dado origen están tan presentes en nuestra vida que pocas veces notamos que ahora los utilizamos a diario, varias veces en un mismo día, para cumplir funciones comunicativas que en el pasado no estaban tan ligadas a la escritura en sí. Los géneros disponibles se enmarcan dentro de diversas funciones y la manera como se da la interacción entre quien escribe y los destinatarios. Los chats, emails, web, wiki, blog y foros son tan solo unos cuantos con los que nosotros y nuestros estudiantes estamos familiarizados. Y qué decir de las redes sociales y la manera como utilizamos los dispositivos móviles para enviar mensajes de texto. Al estar tan presentes en la vida moderna conviene que, como profesores, echemos mano de estos nuevos géneros textuales para poder incluirlos en nuestras actividades de expresión escrita en el aula.

A este respecto también me gustaría señalar que es necesario que como profesores nos interese en estar, si no totalmente imbuidos de estos conocimientos, por lo menos estar al tanto de ellos. Muchas veces suele suceder que nuestra reticencia al cambio o a lo desconocido, en este caso a la tecnología, pudiera privarnos de experiencias ventajosas y herramientas útiles de las que echar mano como recursos didácticos. Además, podemos constatar que cuando uno muestra interés en las cosas que interesan a los estudiantes o de las que ellos tienen bastante conocimiento, como es el caso de todo lo relacionado con tecnología e internet, los estudiantes

se sienten comprendidos y están más dispuestos a colaborar en clase si ven que el profesor se ha preocupado por indagar sobre lo que a ellos les atrae o lo que forma parte de su vida cotidiana, y a lo que tanto valor y tiempo conceden.

Después de haber considerado la perspectiva de Charles Bazerman respecto de la relación del aprendizaje de la escritura a través de los géneros y el desarrollo cognitivo, me he percatado de que trabajamos en función de objetivos no sólo de aprendizaje, marcados por un programa o diseño curricular, sino también objetivos intrínsecos a nuestros estudiantes. Mas allá de ello, trabajamos con seres humanos que necesitan que se les provea de herramientas y que también se les enseñe a utilizarlas. En una visión global, lo que deseamos es que nuestros alumnos puedan utilizar la lengua para satisfacer sus necesidades y que, cuando lo hagan en diversas circunstancias de comunicación, se sientan satisfechos con su actuación. El sentido de logro que puedan alcanzar es directamente proporcional a la guía y herramientas que podamos otorgarles mientras estudian con nosotros.

En cuestiones de escritura, se hace evidente la necesidad de planear actividades significativas, tanto en forma como en contenido. Algo bastante relevante es el hecho de traer la escritura al aula y hacer de ella un proceso colaborativo, entre ellos y nosotros y entre ellos mismos, de manera que la experiencia sea enriquecedora para todos en conjunto. Además, al practicar diferentes tipos de géneros textuales permitimos a los estudiantes ser más efectivos no solo en el ámbito escolar sino también en el profesional y personal. Por otro lado, el desarrollo cognitivo logrado se traduce en un ampliar de horizontes y en nuevas habilidades que no solo están relacionadas con el escribir sino con una mejor comprensión del mundo que nos rodea.

Sin duda, enseñar y aprender a escribir implica un reto cuando deseamos hacerlo bien. No obstante que contamos con recursos y géneros tan variados como ideas

podamos tener, es sólo cuestión de detenernos a reflexionar y dedicar tiempo de preparación para integrarlas de manera útil. Ese tiempo que siempre se puede emplear como una inversión si está a favor de los intereses y necesidades del alumnado y si realmente ayuda a la consecución de sus objetivos.

#### **REFERENCIAS**

- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques* No. 143/144. December 2009. p. 127-138
- Cassany, D. (2011). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Griffin, Kim (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

## 7. LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y SUS CARACTERÍSTICAS EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA<sup>6</sup>

*Traducción: Moisés Perales Escudero*

### Resumen

Desde una perspectiva escritural, podemos identificar fácilmente los conceptos en los términos conceptuales empleados por los escritores para evocar significados conceptuales en los lectores. Aunque toda palabra posee una dimensión conceptual, este trabajo se centra en palabras que representan ideas fundamentales, o bien que cumplen funciones clasificatorias o de enlace entre distintas áreas de pensamiento. Este es el tipo de términos que se estudia en la historia de las ideas, que ocupa un lugar privilegiado en las discusiones disciplinares y que sustenta la formación en el pregrado. Se trata de conceptos fluidos, en situaciones dinámicas históricamente y socialmente contextualizados, que circulan al interior de comunidades epistémicas concretas como parte de sus prácticas intelectuales asociadas con géneros específicos. La internalización de estos conceptos específicos de las disciplinas presenta desafíos a los novatos. Al mismo tiempo, estos conceptos constituyen las bases sobre las cuales descansa el pensamiento experto. Sin embargo, en cada nueva situación comunicativa, el pensamiento experto debe externalizarse y articularse para poder ser compartido socialmente; es así como las disciplinas, a través de sus textos disciplinares, logran la comprensión y participación de los lectores en sus sistemas de actividad epistémica.

---

<sup>6</sup> Publicado originalmente como: *Writing with Concepts: Communal, Internalized, and Externalized*, en *Mind, Culture and Activity* 19:3. 2012. pp. 259-272.2012

## **Introducción**

Si nos diésemos a la tarea de cazar conceptos en la jungla, podríamos encontrar sus huellas en la arena pública, sitio en el cual los hablantes los despliegan para otros hablantes. Pero los conceptos viven en el pensamiento, en las mentes ocupadas activamente en la resolución de problemas. Los pensamientos son de naturaleza elusiva y evanescente; se encuentran además atrapados en el interior de las mentes de los individuos. Sin embargo, cuando una mente intenta activar a otra, las huellas de los conceptos son evidentes en la interacción. Sería aún mejor para nuestra cacería el poder encontrar las huellas de una reunión de conceptos de forma tal que sus interrelaciones sinérgicas resultasen evidentes. Pero lo mejor de todo sería encontrar inscripciones duraderas de esas huellas interrelacionadas del pensamiento conceptual. Todo ello nos indica que nuestro coto de caza conceptual no es otro que los textos disciplinares y profesionales. Los textos constituyen el medio primario de articulación y distribución compartida de conceptos al interior de las disciplinas y profesiones. A través de ellos, las comunidades epistémicas negocian, ponen en juego y almacenan sus conceptos más complejos y enlazados con los sistemas conceptuales de sus proyectos intelectuales comunales. Tales marcas sociales inscritas se ponen a disposición de otros para su comprensión e internalización como parte del proceso de enculturación cognitiva en la comunidad epistémica.

Como escritores dentro de comunidades académicas, somos tanto cazadores como presas, ya que expresamos conceptos conocidos y creamos otros nuevos cada vez que escribimos. Recordamos y creamos conceptos como parte del proceso de resolución de problemas prácticos, que tiene lugar en cada acto de escritura. Los escritores y profesores de escritura trabajan con palabras que evocan conceptos: conceptos que obtienen de otros, conceptos que intentan plasmar de

manera clara y coherente en su escritura y conceptos que intentan cultivar en la escritura de sus estudiantes. Quienes escriben necesitan aprender a usar términos conceptuales con corrección, precisión, destreza y fuerza para organizar sus enunciados y movilizar las mentes de sus lectores.

Mi visión de los conceptos en este artículo se fundamenta en prácticas escriturales y de enseñanza de la escritura. Esta visión toma en cuenta los contextos históricos y sociales de los que la escritura emerge, especialmente los contextos académicos y profesionales, en donde los conceptos ocupan un sitio central. Debido a que la vitalidad y el significado de los conceptos dependen de su utilidad práctica (en especial en el universo metaconceptual altamente abstracto de este artículo), es importante recordar que los pensamientos expuestos líneas abajo surgen del deseo de desarrollar una comprensión que nos permita regular nuestras prácticas como escritores y docentes.

El considerar los conceptos como entidades filosóficas o psicológicas lleva a una serie de preguntas obscuras acerca de su naturaleza. En contraste, la acción práctica que es la escritura presenta a los conceptos de manera más concreta, a guisa de palabras conceptuales cuyo procesamiento puede ser difícil para lectores y escritores. Además, al observar la circulación de textos que contienen términos conceptuales, podemos ver cómo estas palabras median las tareas y significados de un sistema de actividad (v.gr., personas reunidas en un conjunto organizado de relaciones, reglas y prácticas en torno a un objetivo, ver Engeström, 1987). La especificidad de las palabras conceptuales facilita su discusión por escritores y profesores de escritura.

Sin embargo, el estudio exclusivo de los textos limita la comprensión de los conceptos. Es evidente que los escritores escogen sus palabras en relación con los significados que tienen internalizados y que buscan evocar en sus lectores mediante el uso de marcas en el

papel o la pantalla para mediar la interacción semiótica. Si los términos conceptuales han de evocar significados de manera que tengan sentido, deben activar los procesos internos de pensamiento de los lectores. Esta activación podría llevar a la mera repetición de pensamientos añejos o podría producir pensamientos destinados a ser rechazados sin mayor consideración. Si las palabras han de tener consecuencias duraderas, deben activar procesos de internalización que modifiquen los paisajes cognitivo y afectivo de los lectores (v.gr., los símbolos, intuiciones y emociones que los individuos usan para pensar de manera motivada). Estos cambios en el paisaje mental posibilitan la aparición de nuevos pensamientos y pueden incluso alterar los sistemas funcionales de percepción, metacognición y acción de los lectores, activando así procesos de desarrollo.

Cualesquiera sean los procesos de internalización, estas palabras y los conceptos que significan pueblan nuestras mentes en todos los momentos en que hacemos sentido del mundo para resolver problemas. Las mismas palabras son el medio para externalizar pensamientos y así hacer a otros participar en ellos. Sin embargo, las palabras externalizadas del escritor y los significados que evocan en el lector dependen de la historia de interacción con esa palabra, en cada participante, en sus interacciones comunicativas. Al examinar esas historias, debemos confrontar la circulación de palabras conceptuales y textos en su dimensión social organizada, así como las actividades socialmente organizadas en las cuales se experimentan las palabras.

### **Las palabras como conceptos y las palabras conceptuales**

De cierta forma, toda palabra es conceptual, ya que cada palabra evoca un significado y ubica lo que discute dentro de las categorías invocadas por ella. Por ejemplo, puedo nombrar a la misma criatura empleando los términos perro, mamífero, terrier, schnauzer, mascota

o *Canis Lupus familiaris*. Cada término evoca una serie de criaturas de diferente nivel de generalidad, con base en distintos principios y con diferentes términos contrastantes. Hasta palabras aparentemente vacías de significado como *un, el, la, y, pero* y *aquí* poseen una dimensión conceptual. Incluso las declinaciones morfológicas de los tiempos verbales la poseen.

Sin embargo, en este artículo me enfoco sólo en esos términos particulares asociados con la creación de amplias descripciones de clases de cosas o procesos, o que ofrecen a individuos y grupos sociales otras formas de reorganización abstracta de la experiencia. Específicamente, me ocupo de palabras que representan ideas fundamentales, o bien que cumplen funciones clasificatorias o de enlace entre distintas áreas de pensamiento. Este es el tipo de términos cuyo surgimiento se estudia desde la historia de las ideas o del desarrollo de teorías. Estos son los términos conceptuales con los que trabajan los estudiantes de pregrado cuando se les pide que se involucren con las ideas que se les presentan en las materias académicas. En términos vygotskianos, son palabras que se asocian con el raciocinio superior, que representan conceptos científicos (o disciplinares o académicos) y que, por lo tanto, poseen historias sociales documentables. Este tipo de términos ejercen presión sobre los conceptos espontáneos a medida que los estudiantes se esfuerzan por internalizar los recursos semióticos de los conceptos disciplinares (Vygotsky, 1986). Estos términos académicos y profesionales están a la vanguardia del desarrollo individual y disciplinar. En contraste, Vygotsky llama conceptos espontáneos a los conceptos que se aprenden como parte de la adquisición general de la lengua. Aunque la lengua se aprende participando de recursos lingüísticos disponibles en ambientes sociales con una cierta estructura, la pauta de exposición y uso de cada persona puede ser altamente idiosincrática. Este hecho apunta a la razón por la cual la discusión

conceptual es importante para el desarrollo cognitivo de los adolescentes (en los niveles medio y superior, tanto dentro de la escuela como fuera de ella), ya que les ayuda a reformular sus conceptualizaciones privadas dentro de esferas comunicativas más amplias, las cuales pueden incluir comunidades epistémicas académicas o profesionales, así como otras comunidades organizadas en torno a otras prácticas y creencias.

Estoy consciente de que esta tipología no está exenta de ambigüedades; sin embargo, captura los tipos de términos a los que la gente se refiere cuando dice que está trabajando con ideas y teorías. El esfuerzo de contar con términos para describir eventos, fenómenos y procesos es una de las principales actividades de los sistemas de actividad epistémicos y profesionales, y de los individuos que participan en ellos. Como la universidad es el hogar de muchos de esos sistemas (y también lo son los hospitales, los tribunales y otras instituciones que para funcionar requieren de profesionales calificados), y como es el lugar en que los novatos desarrollan las prácticas epistémicas de los expertos, este tipo de conceptos ocupa un lugar prominente en la vida y en la comunicación académicas.

### **Los conceptos en las disciplinas académicas y en las profesiones**

Este también es el tipo de términos que los filósofos usan para tratar de entender los conceptos. Hjørland (2009), desde la perspectiva práctica de un científico de la información que busca sistemas adecuados de organización del conocimiento para motores de búsqueda, ofrece una revisión útil de las principales aproximaciones filosóficas a los conceptos. Critica las explicaciones empiricistas, que consideran a los conceptos clases naturales que se revelan a condición de contar con suficientes correlaciones de datos. También critica las explicaciones racionalistas, que dan a los conceptos un estatus fundacional al ubicarlos en sis-

temas formales abstractos. En su lugar, propone una definición historicista y pragmática:

Los conceptos son significados construidos de forma dinámica y negociados colectivamente que clasifican el mundo de acuerdo a intereses y teorías. Los conceptos y su desarrollo no pueden comprenderse sin tomar en cuenta los intereses y teorías que motivaron su construcción. En general, debemos esperar que en cualquier situación dada se pongan en juego varias concepciones y conceptos opuestos (Hjørland, 2009, p. 1523).

Hjørland asocia esta visión histórica y pragmática con la teoría de la actividad, la cual ofrece una explicación de la manera en que los conceptos surgen y cambian dentro de una situación. Desde mi experiencia, la definición de Hjørland casa con la forma en que los términos conceptuales operan en la práctica. Por ejemplo, hace muchos años conduje un pequeño estudio de cómo un solo término conceptual tenía varios significados y usos en diferentes disciplinas (Bazerman, 1997a). Con el uso de los Diccionarios de Conceptos de Greenwood en varios campos, examiné cómo el término *mito* era representado en la antropología cultural (Winthrop, 1991), la crítica literaria (Harris, 1992), la psicología (Poplestone & Macpherson, 1988) y la historia (Ritter, 1986). En historia, un mito es el registro más antiguo de algún evento anterior a las crónicas y registros históricos, y por lo tanto tiene muy escasa credibilidad como evidencia histórica. La circulación de mitos orales transcritos dentro del tiempo histórico (la época para la cual se dispone de registros escritos) sirve como un hecho cultural (Ritter, 1986). En la antropología cultural, el concepto de mito se usa comúnmente como parte de una descripción más general de un sistema cultural y de los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo la vida cultural (Winthrop, 1991). El término mito no se usa en la psicología conductual o experimental, y por eso no aparece en los Diccionarios de

Conceptos de Greenwood (Popplestone&Macpherson, 1988). Pero en el psicoanálisis, el término mito se refiere a un producto de la psiquis humana y proporciona evidencia de los procesos mentales y de las emociones. En la crítica literaria, el término mito aparece en la forma de crítica de los mitos, el cual rastrea la aparición de aspectos de la literatura mítica o de mitos psicoanalíticos en obras no míticas (Harris, 1992). En cada uno de estos campos, el término mito aparece en diversos contextos con distintas funciones, e incluso indexa diferentes objetos, vistos desde diferentes perspectivas.

Si los conceptos son fluidos y contextualizados en situaciones que evolucionan y varían a través del tiempo y a través de contextos sociales, y si algunos términos conceptuales específicos circulan dentro de comunidades epistémicas concretas como parte de sus prácticas intelectuales, tiene sentido entonces investigar los procesos grupales de formación, acumulación y uso de conceptos. Además, vale la pena preguntarse cómo los individuos se familiarizan con estos conceptos comunales, cómo los usan y cómo aprenden a pensar con ellos para luego producir nuevos conceptos que se vuelven comunales. Es decir, vale la pena investigar los procesos de internalización y externalización, y cómo ambos producen el dinamismo y la fluidez de los recursos conceptuales a disposición de individuos y comunidades. Las siguientes secciones discuten estos asuntos a través de la reinterpretación de estudios previos.

### **El funcionamiento de los conceptos en géneros profesionales y disciplinares**

Los géneros dan forma a la comunicación al interior de las disciplinas, al igual que lo hacen con la comunicación en general. Una importante tradición de la teoría de géneros textuales (Bazerman, 1994; Miller, 1984) asocia los géneros con el proceso fenomenológico de la tipificación (Schutz, 1967). En esa tradición,

los géneros participan en tipificaciones de situaciones comunicativas, motivos y mensajes que nos permiten hacer sentido del potencial fluido de las palabras dentro de las palabras, y nos guían en el proceso de crear mensajes que sean apropiados y efectivos para nuestras circunstancias y necesidades según las percibimos. Por lo tanto, los términos conceptuales residen y actúan en los géneros. Consecuentemente, se espera encontrar ciertos términos conceptuales en ciertos géneros, y viceversa. En ese tenor, sería sorprendente encontrar términos conceptuales propios de estudios de caso psiquiátricos en artículos de física teórica, y sería sorprendente encontrar términos de cualquiera de estas disciplinas en un reporte económico. Los términos conceptuales identifican los fenómenos y objetos que son tratados en cada género, además de los procedimientos mediante los cuales los casos particulares de cada clase deben ser identificados, recolectados y reportados. Además, los conceptos delimitan el rango de operaciones textuales que se les pueden aplicar, así como su transformación a lo largo del texto. En correspondencia, ciertos géneros se asocian con ciertos tipos de atención, percepciones y pensamientos. En consecuencia, el uso continuo de ciertos géneros involucra y desarrolla formas específicas de pensamiento o de desarrollo cognitivo (ver Bazerman, 2008).

El género de la declaración de impuestos producida de manera colaborativa ofrece un ejemplo muy explícito de cómo las restricciones representacionales de los géneros usan términos conceptuales para definir lo que puede aparecer conceptualmente, y para razonar con el fin de producir nuevos objetos conceptuales. En los Estados Unidos y otros países con códigos fiscales similares, los individuos deben textualizarse en la declaración anual como objetos financieros identificables (contribuyentes), reportando su nombre y número de seguro social o número de contribuyente, los cuales enlazan intertextualmente la información

con información en muchos otros registros gubernamentales y en declaraciones llenadas por los patrones, instituciones financieras y otras fuentes de ingresos. Al identificarse uno mismo y proporcionar información sobre sus ingresos, que ya ha sido reportada al gobierno por otras fuentes, uno se disciplina a un régimen de información específico. El hecho de que un vecino le regale a alguien verduras de su jardín, aunque es en teoría un beneficio económico, queda fuera del alcance de este régimen de información y de la identidad económica de la persona. Además, para declarar este tipo de regalos, uno tendría que convertirlos a su equivalente en moneda nacional, igual que se tendría que hacer si uno generase ingresos en euros o rupias, ya que la lógica del cálculo fiscal exige contar con entidades reconocibles en una sola moneda.

Los documentos de las entidades que generan ingresos identifican a éstos como salarios, dividendos, intereses, ganancias sobre capital, renta de inmuebles, y así por el estilo. Una vez que el contribuyente ingresa a la declaración, los montos asociados con cada tipo de ingreso deben sumarse y restarse de acuerdo con procedimientos específicos, convirtiéndolos así en “ingreso bruto”. El ingreso bruto se transforma en “ingreso neto” a través de otras restas. Mediante el cálculo de impuestos, el ingreso neto se transforma y recombina con “deducciones”, “otros impuestos” y “pagos” para determinar si la declaración resulta en pago o devolución. Todos estos conceptos se definen procedimentalmente y se calculan algorítmicamente dentro del documento y de las instrucciones correspondientes (ver Bazerman, 1999, para un análisis más profundo). Aquellos que trabajan regularmente con estos formatos, como los auditores, contadores y abogados fiscales, desarrollan modos especializados de pensar y argumentar, así como conjuntos de relaciones especializadas con los conceptos profesionales y con los sistemas intertextuales que los sustentan (ver Devitt, 1991).

De manera similar, dentro del mundo de la botánica sistemática (según lo reporta Swales, 1998), las muestras botánicas se recolectan, documentan y clasifican de manera laboriosa y precisa, lo cual lleva a identificar algunas de ellas dentro de las especies conocidas, y otras a ser clasificadas como especies nuevas, todo de acuerdo con criterios y procedimientos definidos conceptualmente. La clasificación de estas muestras se reporta en los géneros denominados tratamiento y monografía. Así, se actualiza un sistema conceptual para la identificación y distinción de muestras que fue establecido por Linneo en el siglo XVIII.

La historia de la sífilis ilustra la importancia de desarrollar conceptos útiles y precisos para describir fenómenos. El desarrollo de las pruebas serológicas y la asociación de síntomas diacrónicamente diferenciados con una misma enfermedad fue posible sólo tras la abstracción conceptual de la enfermedad como entidad separada de la aparición de los primeros síntomas. Después de la identificación conceptual de una única enfermedad, fue posible aislar el agente patógeno y desarrollar tratamientos antibióticos (Fleck, 1979). Estos cambios conceptuales en el estudio de la sífilis ocurrieron a lo largo de varios siglos. En contraste, en el transcurso de poco más de una década hemos visto un cambio conceptual similar con respecto del VIH, de la identificación de un conjunto de enfermedades aparentemente distintas (el SIDA), a la identificación de una sola enfermedad del sistema inmune causada por un retrovirus con largos periodos de latencia (el VIH). En tales casos, los conceptos evolucionaron de la mano con la investigación realizada para identificar el fenómeno y encontrar tratamientos apropiados para la nueva enfermedad recientemente conceptualizada como una entidad distinta.

En la física también ha habido numerosos casos en los que algunos datos anómalos que no podían ser explicados por las teorías en boga llevaron eventual-

mente a la aceptación de nuevas teorías que podían explicarlos. De hecho, Kuhn (1962) propuso que la acumulación de tales anomalías es el motor principal del cambio conceptual y de las revoluciones científicas. Su ejemplo principal fue el cambio de una cosmología Ptolemaica, centrada en la tierra, a una Copernicana, centrada en el sol. Aunque la propuesta más radical de Kuhn es controversial en el sentido de que los fenómenos representados por un conjunto de conceptos no pueden ser inteligibles desde otro conjunto de conceptos, es indudable que a) algunos conceptos ofrecen explicaciones más simples y más efectivas que otros, y b) algunos científicos han modificado sus conceptos teóricos para poder explicar sus datos. Arthur Holly Compton es un caso de este último fenómeno. Inicialmente, estaba muy comprometido con la mecánica clásica, pero se le reconoce como el primero en haber producido evidencia experimental convincente de la existencia de la mecánica cuántica. Aunque Einstein ya había postulado la existencia de cuanta lumínicas en 1905, Compton publicó una serie de artículos, entre 1917 y 1922, en los cuales intentaba reconciliar datos de la dispersión de los rayos X que él y otros habían encontrado con la mecánica clásica, y argumentaba que tal reconciliación era posible a pesar de algunas dificultades (ver, p.ej., Compton, 1919). Sin embargo, en 1922, al revisar la historia de estos experimentos, incluyó y evaluó positivamente algunos resultados nuevos basados en cálculos cuánticos. Poco después, con el fin de explicar datos aún más recientes de sus experimentos, publicó “Una teoría cuántica de la dispersión de los rayos x por elementos lumínicos” y se distanció de sus aseveraciones clásicas anteriores (Compton, 1923). Los datos que reportó en ese artículo reciben el nombre de Efecto Compton (Bazerman, 1984b).

Una vez que la teoría cuántica se volvió la explicación aceptada de los fenómenos electrodinámicos, también se convirtió en una forma de ver, de describir

lo visto, y de discutirlo. Esto se ejemplifica por el cambio que ocurrió en la organización de los trabajos sobre espectroscopia en la revista *Physical Review*. A partir del descubrimiento de las líneas de Fraunhofer, en 1805, la tarea fundamental de la espectroscopia óptica ha sido la medición de líneas espectrales de una fuente para identificar algunas características o procesos de la misma. Antes de los debates sobre la teoría cuántica, la estructura de un artículo sobre espectroscopia óptica era simple: se identificaba el objeto que se iba a describir y la importancia de hacerlo, se presentaban los métodos y se daban los resultados en detalle, frecuentemente con poca discusión. Luego, durante un intervalo en el cual la teoría cuántica se estaba volviendo conocida pero aún no era aceptada, los artículos se organizaban en torno a preguntas teóricas, y las mediciones espectrales se usaban para sustentar discusiones teóricas. Sin embargo, una vez que la teoría cuántica ganó aceptación amplia como un modelo conceptual general, los artículos de espectroscopia adoptaron una nueva estructura. Planteaban su argumento a partir de una explicación teórica cuántica ubicada en la introducción o en secciones específicas, después de los resultados y antes de la discusión, cuyo objetivo era identificar lo que había sido observado en términos cuánticos. Al mismo tiempo, siguieron llevando a cabo la misma tarea clásica de describir las líneas de un objeto o evento. Después de 1930, la presentación de datos también cambió, pasando de llevarse a cabo mediante tablas, con los valores numéricos de las líneas observadas, a realizarse mediante representaciones gráficas de estados cuánticos. De esta forma, los conceptos pueden llegar a asociarse íntimamente con un género y servir como principio organizador para el mismo (Bazerman, 1984a). De manera similar, podemos ver que la adopción de ciertos formatos en el artículo de psicología experimental (Bazerman, 1987a) y en las taxonomías de desórdenes psiquiátricos (ver Berkenkotter&Ravotas,

1997) llevan fuertemente la impronta de compromisos conceptuales con la naturaleza de los fenómenos descritos en ellos y con las formas asociadas y aceptadas de verlos, representarlos y usarlos para razonar.

Los géneros estructurados por conceptos fundamentales también pueden restringir la presentación de perspectivas conceptuales alternas. Para llevar a cabo un desafío conceptual, puede ser necesario perturbar la estructura del género. Un ejemplo clásico es el artículo “Las albanegas de San Marcos”, de Gould y Lewontin (1979), en el cual los autores plantearon que la biología evolutiva se había apartado del camino señalado por Darwin, y había caído en argumentaciones reductivas. Para llevar a cabo esta tarea, tuvieron que salirse de los cánones del género y de los enlaces intertextuales, que habían llegado a ser típicos de los artículos en el último siglo, y que habían fosilizado los hábitos conceptuales de esa disciplina (Bazerman, 1993a).

### **La estructura conceptual cambiante de los foros disciplinares y profesionales**

Aun si las constelaciones de géneros y conceptos no han alcanzado la fosilización que Gould y Lewontin le atribuyeron a la biología evolutiva, tienden a buscar su cristalización estática en teorías integradoras y estables. La mayoría de los textos se presentan como intentos de resolver un problema u ofrecer una explicación cierta y completa del fenómeno o proyecto que representan, pero esto no pasa de ser una ficción argumentativa, ya que en realidad proponen explicaciones provisionales que pueden ser las mejores para el momento histórico (Bazerman, 1991). Si la disciplina o profesión quiere mantenerse viva y no reducirse a una serie de procedimientos algorítmicos fijos para ser ejecutados por técnicos que siguen textos antiguos, ella debe ser constantemente desestabilizada por la búsqueda de nuevos conceptos y de nuevas verdades. Así, cada escritor, al buscar hacer una contribución,

repiensa el campo, sus conceptos y sus estructuras de relaciones, y hasta puede traer nuevos recursos conceptuales a la discusión.

Las actividades de las disciplinas y profesiones evolucionan junto con sus conceptos, ya que éstos dirigen la atención y el trabajo, y constituyen herramientas comunicativas para coordinar el pensamiento. Además, si las tareas presentan nuevas exigencias, ello motiva el surgimiento de nuevos conceptos (ver Bazerman, 1987b, 1997b, 2006). La estructura de la comunicación y la organización del sistema de actividad también evolucionan de la mano con la estructura conceptual. Cada disciplina y especialidad tiene formas específicas de argumentar que son sensibles a los cambios en la estructura social y conceptual del campo, así como a las formas en que la evidencia se basa y se enlaza con términos conceptuales (Bazerman, 1988). Algunos campos tienen compromisos fuertes con la tradición, que hacen que los conceptos y actividades fundamentales sean más estables a lo largo del tiempo. Un ejemplo es el derecho, en el cual algunos conceptos, roles y relaciones fundamentales datan de la antigüedad clásica. A pesar de ello, el derecho anglosajón ha seguido una ruta evolutiva distinta de la del derecho franco-romano (Tiersma, 2008). Hasta existen diferencias entre el derecho británico y el estadounidense, y también hay diferencias entre los estados de la Unión Americana. Además, la ley estadounidense cambia constantemente a medida que nuevos conceptos y principios modifican las prácticas, los roles y la comunicación. Por ejemplo, el derecho constitucional de no auto-incriminarse se transformó, mediante una decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos, en 1966, en una obligación que tiene la policía de informar a los sospechosos de sus derechos. Esta obligación se organiza comunicativamente en las así llamadas “advertencias Miranda”. Esta nueva obligación ha transformado la defensa legal, la cual pue-

de quejarse de que no se leyeron estas advertencias, lo cual da lugar a reportes que reglamentan la obligación con fundamento en nuevos tipos de procedimientos de arresto. Al otro extremo temporal encontramos el veloz cambio conceptual promovido por las tecnologías digitales. Nuevos conceptos como el de virtualidad, y conceptos transformados como el de redes establecen nuevas consecuencias operacionales, entre las cuales se encuentra la proliferación de foros y de nuevas formas de comunicación.

Ya sea que cambien lenta o velozmente, cada uno de estos campos de práctica saturados de conceptos exige mucho de sus participantes, si es que desean llegar a ser expertos. Los participantes deben poder llegar a articular los fenómenos a través de los lentes contruidos por conceptos del campo, deben poder calcular y razonar usando las relaciones implícitas en los sistemas conceptuales, y deben entender la manera en que el uso de conceptos puede servir para lograr sus fines. En pocas palabras, los abogados necesitan ser capaces de ver, hablar y argumentar como abogados en situaciones legales, mismas que son reconocidas y contruidas en términos propios de los abogados. Es decir, necesitan aprender a operar en un área saturada conceptualmente. Los conceptos sociales e institucionales (de reglas, relaciones, formas y herramientas) son partes tan importantes del campo como lo son los conceptos epistémicos. Es un error confundir un argumento científico por uno legal y un coloquio científico por un tribunal, como también lo es confundir una ley legislativa por una ley de la naturaleza.

Por lo tanto, la pericia en conocimientos y habilidades no se transfiere fácilmente de un área a otra, especialmente cuando se trata de áreas cercanas. La sociología, la economía y la psicología pueden analizar el mismo comportamiento (como la elección de productos por los compradores), pero lo disciplinan en diferentes regímenes de recolección de evidencia, descripción de

fenómenos y formas de razonamiento, todos los cuales son ordenados por los conceptos propios de cada disciplina. En consecuencia, la comunicación interdisciplinaria ocurre sólo gracias a la tolerancia y buena voluntad necesarias para respetar las áreas conceptuales de las otras disciplinas. Aun en áreas tan cercanas como la toxicología y la ecotoxicología, las diferencias conceptuales que regulan el trabajo de cada campo, y definen qué datos y fenómenos son apropiados, pueden hacer que los artículos de una sean irrelevantes o sospechosos en la otra (Bazerman & de los Santos, 2005). Cuando los campos son aún más distantes, como la farmacología y el derecho, la circulación del conocimiento de uno a otro es tortuosa e incierta, lo cual puede producir transformaciones de significado importantes (Bazerman, 2009).

### **El aprendizaje y la internalización de conceptos disciplinares**

La especificidad de los conceptos epistémicos y socio-institucionales de cada área significa que los participantes novatos tienen mucho que aprender e internalizar; deben transformar sus puntos de vista y adoptar perspectivas que los participantes más avanzados puedan reconocer y considerar confiables. En la escritura, estos puntos de vista, así como el uso de conceptos y la presentación de uno mismo a través de la adopción de roles apropiados, adquieren mayor visibilidad y durabilidad. La formación escritural y la enculturación a las convenciones escriturales de una profesión son, por lo tanto, sitios centrales para el aprendizaje de conceptos disciplinares. La investigación de la escritura, a través del currículo y de la escritura en las disciplinas (intentos programáticos de cooperación entre la enseñanza de la escritura y la enseñanza de las disciplinas), ha comenzado a revelar la cercana relación que existe entre los géneros académicos y los conceptos disciplinares, y cómo el aprendizaje de unos se entreteje con el de los

otros (ver Russell, 1997 y Beaufort, 2008). Cuando los estudiantes tienen que trabajar con conceptos y representar datos mediante ellos en su prosa, adquieren una comprensión operativa de esos conceptos y comienzan a internalizarlos en su propio desarrollo.

En las ciencias sociales y las humanidades, es frecuente que a los estudiantes se les pida examinar un caso a la luz de principios teóricos específicos expuestos en libros de texto o artículos expositivos. Para ello, se valen de conceptos para analizar o explicar los aspectos particulares del caso, o bien se les pide presentar ejemplos (v. gr., Russell & Yáñez, 2002). Generalmente, los estudiantes de posgrado aprenden a ubicar su experiencia y puntos de vista dentro de una literatura organizada, creando así conceptos disciplinares compartidos (Berkenkotter, Huckin, & Ackerman, 1990; Geisler, 1994). En otro tipo de ejemplo, cuando los estudiantes de medicina aprenden a producir reportes de caso, los cuales son géneros de comunicación profesional, también aprenden a enfocarse y a refinar la presentación de datos de los pacientes, con el fin de facilitar la resolución grupal de problemas durante las rondas médicas (Schryer, Lingard, Spafford, & Garwood, 2002). Además, a medida que los pacientes médicos y psiquiátricos comienzan a usar el vocabulario técnico de esos campos, empiezan a adoptar puntos de vista profesionales acerca de sí mismos (Berkenkotter & Ravotas, 1997; Emmons, 2009).

Una serie de estudios enfocados en un curso introductorio de oceanografía ha examinado el uso de conceptos disciplinares dentro de la prosa estudiantil, para guiar la recolección e interpretación de datos. El estudio inicial halló que docentes y alumnos definían el conocimiento disciplinar a través de las prácticas cotidianas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la oceanografía, particularmente la práctica de la escritura (Kelly, Chen, & Prothero, 2000). Un segundo estudio analizó los niveles epistémicos de los trabajos

estudiantiles para determinar cómo los estudiantes enlazaban los conceptos con la evidencia, y luego comparó los resultados del análisis con la evaluación holística de los instructores (Kelly & Takao, 2002). Un tercer estudio encontró que, aunque tanto el profesor como sus asistentes (estudiantes de posgrado) reconocían que había diferencias en las maneras en que los trabajos bien evaluados y los mal evaluados conectaban la evidencia con conceptos, sólo el profesor podía articular explícitamente la estructura argumental que explicaba esta diferencia (Takao, Prothero, & Kelly, 2002). Otros dos estudios (Kelly & Bazerman, 2003; Kelly, Bazerman, Skukauskaite, & Prothero, 2010) examinaron la estructura argumental con mayor detalle. Se encontró que los estudiantes que escribieron trabajos bien evaluados ajustaban el nivel epistémico para cumplir diferentes metas retóricas, construir argumentos teóricos con base en datos y métodos específicos para un contexto, presentar conceptos clave que servían como anclas para un desarrollo conceptual posterior, y enlazar múltiples cadenas de datos empíricos a los conceptos centrales a través de oraciones aditivas. Además, los estudiantes exitosos podían mantener cadenas conceptuales a lo largo de sus ensayos a través de la cohesión léxica; usaban términos conceptuales de mayor y menor nivel jerárquico de manera adecuada en las distintas partes de sus argumentos.

Otro estudio etnográfico en progreso está dándonos evidencia de que los estudiantes que trabajan con conceptos específicos en un género pueden internalizarlos de manera que las perspectivas asociadas con esos conceptos pueden aparecer en situaciones diversas que se refieren a eventos distintos en una variedad de géneros que cumplen tareas diferentes (Bazerman, Simon, & Ewing, 2012). Específicamente, una tarea de escritura en un programa de capacitación de profesores requirió que un grupo de docentes en formación examinara las circunstancias, motivaciones y

pensamientos de estudiantes de secundaria que se resistían a cumplir ciertas tareas de lectura (Brozo, 1990). En sus textos finales, los docentes en formación describieron la complejidad del comportamiento estudiantil con mayor sofisticación conceptual (evaluada con un conjunto de categorías cualitativas desarrolladas para el estudio) que la que habían mostrado en su trabajo previo. Aún más interesante es que la mayoría de los estudiantes mantuvieron esta sofisticación conceptual en otros cursos y tareas durante el resto del programa, incluso en debates en clase y en comentarios informales en blogs. Además, el cambio conceptual comenzó justo antes de la entrega de la tarea enfocada en los estudiantes incumplidos, mientras los docentes en formación estaban trabajando con el significado y aplicación de los conceptos.

### **Formulación de nuevas externalizaciones de conceptos**

La identificación de los procesos mediante los cuales los conceptos internalizados interactúan y se aplican en nuevas situaciones, para así emerger en nuevos enunciados, presenta muchos desafíos al investigador. Uno de ellos es que estos procesos tienen lugar en la esfera privada de la mente individual. Otro es que, siguiendo a Vygotsky (1986), los conceptos internalizados pierden su forma representacional externa (y, por lo tanto, sus huellas obvias) a medida que se convierten en cogitaciones internas. Además, si el concepto internalizado tiene consecuencias trascendentes para el desarrollo e interactúa con otros sistemas funcionales (p.ej., estructuras de conceptos, estructuras afectivas y prácticas mentales que intervienen en la resolución de problemas, es decir, estructuras ejecutivas del pensamiento y el sentimiento), es muy probable que, al reemerger, se haya transformado substancialmente. Entonces, es en la interacción de sistemas funcionales que puede ocurrir la verdadera interdisciplinarie-

dad o reformulación de perspectivas disciplinares bien establecidas, a medida que las estructuras de pensamiento se reconfiguran mediante la interacción con situaciones nuevas y con problemas que activan múltiples recursos conceptuales, todo lo cual puede llevar a la creación de nuevos sistemas funcionales.

Aunque he intentado reconstruir el desarrollo del pensamiento innovador e interdisciplinario en algunos escritores durante sus carreras (ver Bazerman 1991, 1993b), no he encontrado ningún medio de asomarme empíricamente a los procesos internos mediante los cuales ocurre este trabajo profundo. Hasta Vygotsky (1986) no tuvo más remedio que usar testimonios de poemas en sus intentos de describir las consecuencias externas del habla interna en el último capítulo de *Lenguaje y pensamiento*. Me limito a presentar introspecciones y explicaciones teóricas a modo de motivar investigaciones futuras. Uso mis introspecciones porque tengo acceso a ellas y no porque la precisión de mi autoconocimiento sea verificable o porque mi experiencia sea única o universal.

De cierto modo, cualquier forma de escritura que responda a una situación implica alguna externalización de herramientas lingüísticas ya poseídas que la situación elecita, aun si se trata sólo de repeticiones de lo dicho por alguna autoridad. Como apunta Bajtín (1981), usamos el lenguaje de otros para nuestros propios fines. Además, cualquier formulación nueva que hile palabras, frases y secuencias de oraciones no vistas u oídas antes por el escritor implica una externalización profunda, ya que el escritor debe convertir sus cogitaciones en pensamientos que pueda compartir públicamente reformulando el repertorio lingüístico del que dispone gracias a transacciones sociales previas. Esta reformulación requiere que la externalización sea inteligible para otros.

Si el concepto es novedoso y, por lo tanto, poco accesible al lector, el escritor tiene que trabajar para

dotar a la idea de presencia, significado y valor en los pensamientos del lector, con fuerza suficiente para que éste se involucre con la idea, aun si no hay correspondencia plena entre el significado evocado en el lector y la idea del escritor. Si la redacción cumple estas condiciones, no es más que una fugaz imagen verbal, escasamente mejor que los significados que pasan por la mente de quienes sueñan despiertos. De hecho, mucha de la producción verbal-simbólica sufre el destino de ser procesada superficialmente o con poca atención. Los lectores construyen significado de los textos a partir de lo que ya conocen y piensan, y al leer intentan hacer encajar el significado dentro de los moldes de lo ya pensado o sabido. Es por ello que el intento autorral de ganar la atención de los lectores e interactuar positivamente con su cognición y actitudes al mismo tiempo que comunica algo novedoso es un arte y una literacidad social muy seria.

Como escritor, una vez que he identificado los distintos aspectos de la problemática en la que trabajo, el tipo de documento que quiero crear y los recursos relevantes más inmediatos que necesito analizar, dependo frecuentemente de procesos de formulación profundamente internalizados. Me ubico en espacios mentales de concentración que me permiten prestar atención al proceso de las ideas que se gestan por debajo del nivel de mi consciencia. Luego, les doy forma lingüística a esos pensamientos a medida que emergen. Aunque tales pensamientos puedan parecer espontáneos, en realidad reflejan la organización subconsciente del material que he leído, experimentado y pensado durante años. Como resultado, tengo la sensación de caminar por un paisaje familiar de conceptos organizados y con un sentido de dirección. Sin embargo, es posible que no pueda articular las conexiones que me llevan de un lugar a otro o señalar el final del trayecto hasta no haber definido lo que voy a plasmar en la página. La expresión espontánea casi siempre contie-

ne trazos del razonamiento que le precede, así como de los recuerdos de los textos que he leído, pero mis cogitaciones parecen juntarlos y rearmarlos para crear combinaciones novedosas y relevantes para la tarea en cuestión; es frecuente que tales combinaciones y sus implicaciones me resulten sorprendentes a mí mismo.

Incluso si se trata de ideas que ya he escrito y para las cuales tengo frases ya hechas, la motivación que tengo para escribir y los pensamientos asociados en una tarea determinada me llevan a repensar esas ideas y frases con el fin de escogerlas y modificarlas deliberadamente, en lugar de tratarlas como bloques prefabricados que puedo insertar sin pensarlo. Cuando trabajo con materiales más familiares o preestablecidos (por ejemplo, cuando trabajo con material histórico, reviso un grupo reducido de artículo, o planteo un argumento institucional basado en un conjunto limitado de fuentes y temas legítimos), también me baso en impulsos internos para dirigir el proceso de redacción. Las palabras que reúno para articular esos impulsos se convierten en una reserva de la cual puedo escoger elementos para editar y reforzar mi prosa. También constituyen objetos con los cuales puedo pensar en nuevas ideas. Cuando examino conscientemente los textos que he producido, también evalúo la posible reacción de los lectores y si he logrado dar una explicación razonable de las relaciones entre los conceptos textualizados. En resumen, los impulsos conceptuales vienen de muy adentro, pero es en la forma lingüística y en los límites del pensamiento coherente donde cobran claridad, fuerza y presencia pública, volviéndose así accesibles y persuasivos para quien los lea.

### **La escritura y la externalización del pensamiento**

Aunque estos procesos de externalización son oscuros, ocupan un lugar central en la escritura, y en particular en la escritura epistémica que se fomenta en la universidad. En ella, los procesos de externalización

hacen que los conceptos se combinen de una manera razonada, fundamentada en la lectura, la evidencia y la experiencia. Los enunciados que resultan de ello (disciplinados por los cinchos del lenguaje preciso y razonado, responsables de cara a la evidencia y la teoría), toman entonces su lugar en el complejo paisaje público de los otros enunciados disciplinados de un campo, creando así constelaciones estructuradas de conceptos. La acumulación comunal de conocimiento, razón y acción se desarrolla a partir de las actividades creativas de los individuos que participan y contribuyen a la reserva de recursos comunales.

Las cogitaciones toman expresión primeramente en el pensamiento interno, en donde el impulso espontáneo se integra y se posiciona en relación con los conceptos públicos estructurados. Así, aunque el pensamiento y la autorregulación internalizadas quizás sigan el sendero vygotkyano del plano interpsíquico al intrapsíquico, el sendero de expresión que le sigue va del plano intrapsíquico al interpsíquico, creando así un bucle de desarrollo individual y grupal. Para tener relevancia en los procesos de desarrollo comunal, las externalizaciones del pensamiento individual deben visibilizar nueva evidencia, nuevos conceptos o nuevos fenómenos que modifiquen el paisaje simbólico comunal. Así, los conceptos y razonamientos de una disciplina no son un objeto estable con una estructura fija, como tampoco lo son las relaciones entre ellos. Más bien, en términos de Giddens (1984), es la participación constante de los individuos la que les presta estructura; son los individuos quiénes, mediante su participación, rehacen constantemente la estructura social e intelectual a través de sus acciones comunicativas y del enlazamiento de éstas con las de sus colegas. Prior (1998) llama a este proceso “escritura/disciplina-riedad”.

Los conceptos se mueven dinámicamente hacia adentro y hacia afuera de nuestras mentes; se

cristalizan en palabras que median la actividad y los significados de grupos sociales, y se reformulan constantemente en cada interacción. Esta comprensión de los conceptos es de interés práctico para todos los escritores que deseen mejorar de manera reflexiva la efectividad de su escritura y para todos los docentes que busquen el progreso de las capacidades y prácticas intelectuales de sus estudiantes, a fin de que puedan participar de manera más efectiva en el funcionamiento de sus sociedades. La forma de entender el proceso que he presentado aquí fue creada con el propósito de atender las necesidades prácticas de la escritura y su enseñanza. En ello, no se distingue de ningún otro concepto, ya que todos ellos se crean a propósito para atender problemáticas individuales y sociales. La tarea de todos los docentes de redacción y, en general, de todos los docentes que encauzan a sus estudiantes para que se conviertan en pensadores y escritores disciplinados (en el sentido de enculturados disciplinadamente, N. del T.) y creativos (es decir, de cualquier docente que asigna una tarea de escritura desafiante) es ayudar a sus estudiantes a internalizar conceptos disciplinares y externalizar pensamientos disciplinados. Su tarea es ayudar a sus estudiantes a ubicar recursos de expresión conceptual en sí mismos, para luego traerlos al mundo de los conceptos públicos, al mismo tiempo que los ayudan a internalizar cada vez más materiales disciplinares de manera cada vez más profunda, de modo que sus pozos disciplinares sean cada vez más fecundos. Ayudamos a que los estudiantes aprendan a desarrollar y expresar conceptos, es decir, a que escriban con inteligencia. Toca a otros decidir si el conjunto particular de conceptos sobre los conceptos que he presentado aquí puede ser útil en otras disciplinas y para otros problemas, y si para ello es necesario reformularlos o no.

## REFERENCIAS

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1984a). Modern evolution of the experimental report: Spectroscopic articles in *Physical Review*, 1893–1980. *Social Studies of Science*, 14, 163–196.
- Bazerman, C. (1984b). The writing of scientific non-fiction: Contexts, choices and constraints. *Pre/Text*, 5, 39–74.
- Bazerman, C. (1987a). Codifying the social scientific style: The *APA Publication Manual* as a behaviorist rhetoric. In J. Nelson, A. Megill, & D. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 125–144). Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1987b). Literate acts and the emergent social structure of science. *Social Epistemology*, 1, 295–310.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1991). How natural philosophers can cooperate: The rhetorical technology of coordinated research in Joseph Priestley's *History and Present State of Electricity*. In C. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 13–44). Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1993a). Intertextual self-fashioning: Gould and Lewontin's representations of the literature. In J. Selzer (Ed.), *Understanding scientific prose* (pp. 20–41). Madison: University of Wisconsin Press.

- Bazerman, C. (1993b). Money talks: The rhetorical project of Adam Smith's *Wealth of Nations*. In W. Henderson, T. Dudley-Evans, & R. Backhouse (Eds.), *Economics and language* (pp. 173-199). New York: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genre and the enactment of social intentions. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (1997a). The concept of concepts. *Readerly/Writerly Texts*, 4, 9-20.
- Bazerman, C. (1997 b). Discursively structured activities. *Mind, Culture and Activity*, 4, 296-308.

## **8. CONCEPTOS UMBRALES Y CONCEPTOS DE TRAYECTORIA: EL CASO DE LOS CONCEPTOS DE INTERLENGUA Y DE ERROR EN LA FORMACIÓN DE LINGÜISTAS APLICADOS Y PROFESORES DE LENGUAS**

*Moisés Damián Perales Escudero*

### **Introducción**

**E**ste ensayo persigue tres objetivos. El primero consiste en comparar los “conceptos fundamentales” que Bazerman presenta como esenciales para la enculturación disciplinar, con un constructo similar que ha ganado aceptación y difusión en la investigación educativa: los así llamados “conceptos umbral”. La finalidad de esta comparación no es establecer la superioridad de un constructo sobre el otro, sino exponer su igualdad esencial y desentrañar la utilidad práctica que las especificaciones de cada constructo puede tener para la investigación y comprensión de las literacidades disciplinares. El segundo objetivo es presentar el constructo de conceptos de trayectoria como contraparte necesaria para la comprensión de los procesos de adquisición y enseñanza de los conceptos umbral. El tercer objetivo es teorizar: a) el constructo psicolingüístico de la interlengua como concepto umbral dentro de la profesionalización de lingüistas aplicados y de docentes de lenguas adicionales a la materna, b) el concepto prescriptivo de error como concepto de trayectoria en el proceso de aprendizaje del concepto umbral de interlengua. Para alcanzar los objetivos dos y tres, me valgo de reflexiones teóricas y personales, y de los resultados preliminares de una investigación en proceso sobre esa temática.

En su trabajo “Los conceptos fundamentales y sus características en relación con la escritura”, Charles Bazerman (2016) plantea que, al interior de las disciplinas, existen conceptos nodales “que representan ideas funda-

mentales, o bien que cumplen funciones clasificatorias o de enlace entre distintas áreas de pensamiento.” Abajo se enlistan otras características esenciales de estos conceptos presentadas en ese mismo artículo:

- Ofrecen a individuos y grupos sociales otras formas de reorganización abstracta de la experiencia
- Ocupan un lugar privilegiado en las discusiones disciplinares
- Sustentan la formación en el pregrado
- Su naturaleza es fluida y situada
- Su internalización por los novatos es un proceso difícil
- Sobre ellos descansa el pensamiento experto

Con alguna anterioridad, los psicólogos educativos Meyer y Land (2005) propusieron el constructo de “conceptos umbral”. Los conceptos umbral son “conceptos que le dan unidad a una disciplina y que son fundamentales para estructurar el pensamiento y la práctica de la misma” (p. 1, traducción propia). Meyer y Land (2005) hacen una distinción clave entre los conceptos umbral y otros conceptos fundamentales de las disciplinas, planteando que los segundos “tienen que ser entendidos, pero no necesariamente llevan a una visión cualitativamente distinta de la materia de estudio” (p. 2, traducción propia). Es decir, un criterio definitorio fundamental para los autores es que la internalización de los conceptos umbral (pero no de los conceptos fundamentales) implica un cambio cualitativo en la forma que tienen los estudiantes de concebir una temática disciplinar; no se trata solamente de añadir información nueva acerca de un fenómeno central estudiado por la disciplina, sino de alterar radicalmente la conceptualización del mismo. Así, Meyer y Land (2005) parecen aludir al mismo fenómeno que Bazerman (2012) cuando éste indica que los conceptos fundamentales “ofrecen a individuos y grupos sociales otras formas de reorganización abstracta de la experiencia”.

A partir de este planteamiento definitorio de los conceptos umbral, Meyer y Land (2005) —y otros autores dentro de la misma tradición— enlistan otras características de los conceptos umbral:

- Son conocimientos problemáticos en varios sentidos: son difíciles de aprender, constituyen barreras para los estudiantes, su internalización desestabiliza conceptual y emocionalmente a los estudiantes, colocándolos en un espacio liminal por un tiempo más o menos prolongado; si la internalización fracasa los estudiantes pueden desertar.
- Son transformadores en el sentido anotado arriba: llevan a una concepción nueva de los fenómenos estudiados (Ricketts, 2010; Shanahan, Foster y Meyer, 2010).
- Las transformaciones epistémicas que producen en los estudiantes son irreversibles, es decir, no pueden retornar a la conceptualización anterior del fenómeno, por lo que la representación de éste en su cognición se altera para siempre.
- Tienen efectos de integración de los contenidos disciplinares, ya que revelan conexiones entre diversos conceptos y temáticas que podrían no ser aparentes en su ausencia.
- Tienen fronteras disciplinares acotadas, con posibles enlaces transdisciplinares (Schwartzman, 2010).
- Son de naturaleza discursiva, “están sujetos al interminable juego de significación que es intrínseco al lenguaje” (Meyer y Land, 2005, p. 383).

Como puede verse, varias de estas características, como la internalización problemática y la naturaleza discursiva y situada de los conceptos umbral, coinciden con las enunciadas por Bazerman para sus conceptos funda-

mentales. Por ello, planteo que tanto Meyer y Land (2005) como Bazerman (2012) aluden al mismo tipo de conceptos bajo distintas formulaciones. El nombre que les han dado Meyer y Land (2005) se ha popularizado no sólo en la investigación educativa en general sino también en los estudios de escritura, como lo indica un creciente número de publicaciones en este campo disciplinar que hacen uso del término “conceptos umbral” (Adler-Kassner, Majewski y Koshnik, 2012; Adler-Kassner y Wardle, 2015), en algunas de las cuales ha participado el propio Bazerman (Bazerman, 2015a, 2015b). Debido a ello, en lo sucesivo usaré el término “conceptos umbral” para referirme al mismo tipo de conceptos teorizados por Bazerman a guisa de conceptos fundamentales.

La igualdad esencial de ambas conceptualizaciones no debe, sin embargo, obscurecer diferencias sutiles pero significativas en el acento que ellas ponen sobre distintas características de los conceptos umbral; son éstas las que permiten arrojar luz sobre aspectos diferentes del fenómeno en cuestión. La diferencia fundamental es que la formulación de Meyer y Land, y la investigación derivada de la misma, pone el acento sobre la desestabilización intelectual y emocional que los conceptos umbrales ocasionan y el tránsito de los estudiantes por varias etapas de liminalidad a consecuencia de ello. La formulación de Bazerman, en contraste, hace énfasis en los géneros textuales como mediadores del aprendizaje y uso de los conceptos umbral. Las fortalezas derivadas de ambas formulaciones son complementarias y deben ser exploradas. Abajo se prosigue esta exploración con base en una teorización del concepto de interlengua como concepto umbral en la formación de profesores e investigadores en lenguas adicionales a la materna. Sin embargo, antes de ello, presento el constructo de “concepto de trayectoria” como contraparte del constructo de concepto umbral, y discuto su relevancia para la investigación y enseñanza de los conceptos umbral y de la alfabetización académica en general.

## **Los conceptos de trayectoria como contraparte de los conceptos umbral**

Dos cuestiones planteadas desde la investigación en conceptos umbral abren avenidas para la inserción en ésta de los estudios de alfabetización académica con un enfoque de géneros textuales. La primera tiene que ver con la búsqueda de formas eficaces de involucrar a los estudiantes con los conceptos umbral a través de la planeación didáctica y curricular con fines de adquisición de los conceptos umbral (Land, Cousin, Meyer y Davies, 2005). La segunda tiene que ver con el reconocimiento que hacen Land et al. (2005) de la naturaleza lingüística de los conceptos umbral y de su inserción dentro de discursos disciplinares ajenos a los estudiantes, lo cual contribuye a su naturaleza problemática.

Para atender la primera cuestión es de importancia capital identificar el campo de la realidad cuya percepción altera el concepto umbral, así como el o los conceptos que actualmente utilizan los alumnos y otros novatos para el mismo. Este paso es necesario ya que es a partir de tal identificación que puede construirse una pedagogía de la refutación, la cual consiste en la deconstrucción y presentación de evidencia contraria a los saberes previos poco funcionales de los alumnos. Este tipo de pedagogía ha probado ser muy exitosa en la enseñanza de las ciencias naturales y de las duras (Tippet, 2010). Así como el constructo de conceptos umbral permite poner epistémicamente de relieve el proceso de transformación conceptual hacia adelante, es importante entonces contar con un constructo que se refiera a los antecedentes del proceso, es decir, al camino recorrido hasta antes de llegar al umbral, y también a la continuidad existente con este camino en el trayecto por debajo del umbral, antes de pasar plenamente a la otra orilla epistémica que implica la adquisición y uso pleno del concepto umbral.

Para ello, propongo el término “conceptos de trayectoria”. Los conceptos de trayectoria son, entonces, aquellos conceptos que construyen áreas de la realidad

desde los Discursos primarios (Gee, 2008) de los legos, es decir, de los no iniciados en los Discursos disciplinares. Los conceptos de trayectoria constituyen un tipo particular de conceptos cotidianos o no científicos en los términos de Vygotsky, en el sentido de que articulan varias creencias y otros conceptos de sentido común sobre un área de la realidad que es estudiada desde las disciplinas. Así, el término “conceptos de trayectoria” pone de relieve tres aspectos importantes: 1) el carácter poco funcional y hasta obstaculizador de las creencias y conceptos de sentido común asociados a un concepto de trayectoria una vez que el lego se ve confrontado con el paso del umbral, 2) el hecho de que estos conceptos están enraizados en la línea sociocultural de desarrollo de los estudiantes y son, por tanto, producto de una historia de participación en prácticas sociales que debe ser tomada en consideración por los encargados de los procesos de iniciación disciplinar, y 3) el hecho de que, como apuntan varios autores, el estado liminal que implica el cruce del umbral epistémico implica una jornada difícil, más o menos prolongada, que tiene etapas sucesivas y que podría incluso estar marcada por avances y retrocesos.

### **Las desviaciones de la norma en el desarrollo de una L2: entre la interlengua como concepto umbral y el error como concepto de trayectoria**

La adquisición de una lengua adicional a la materna, o L2 (o L3 o L4 dependiendo del orden de adquisición), es objeto de estudio de la psicolingüística y generalmente forma parte del currículum de los programas de formación de lingüísticas aplicados y profesores de lenguas adicionales a la materna. Un concepto central dentro de este campo disciplinar es el de interlengua, el cual hace referencia al sistema lingüístico en desarrollo del aprendiente. El concepto surge a partir de los trabajos de Corder (1967), Nemser (1971) y Selinker (1972), siendo este último quien lo acuña. Aunque el concepto y su historia poseen muchas aristas, las limitaciones de espacio me

restringen a reportar en este trabajo que un rasgo definitorio esencial del mismo es que se concibe como un sistema lingüístico por derecho propio, gobernado por sus propias reglas que no son totalmente las de la L2 ni tampoco las de la L1. Desde esta definición, las desviaciones de la norma estándar que caracterizan a la interlengua del aprendiente no pueden ser consideradas erróneas ni producto de pereza cognitiva; son, en cambio, productos del estado actual de la interlengua. Este estado está compuesto e influenciado por varios elementos, entre los que se cuentan las hipótesis que sobre el funcionamiento de la L2 hace el aprendiente de manera consciente o no, las influencias de la L1, las influencias de la gramática pedagógica, y las influencias de otras variables sociocognitivas y socioafectivas. La desviación de la norma se concibe como un producto sistemático de la interacción dinámica de todas estas variables momento a momento, por lo que no puede ser vista como un “error” en el sentido tradicional de un déficit debido al descuido o a la pereza.

El concepto de interlengua puede considerarse como un concepto umbral debido a que su comprensión profunda implica abandonar nociones ideológicas prescriptivas sobre el error de comprensión o producción en la L2, el cual es el concepto de trayectoria correspondiente a este concepto umbral. Estas ideologías llevan a concebir el error como un producto de la deficiencia cognitiva e incluso moral de los aprendientes. Tales ideologías prescriptivas son comunes entre profesores y estudiantes y tienen su origen en creencias sobre aspectos como:

1. El carácter estándar, monolítico o normativo de la lengua meta
2. El carácter del aprendizaje de L2; al desconocerse su compleja naturaleza psicolingüística, se le iguala al aprendizaje de otras materias
3. La identidad y función del profesor como guardián de la norma de la lengua meta y como policía y juez de la producción de los aprendientes

4. La identidad del aprendiente como hablante no nativo cuyo *telos* consiste en aproximarse lo más posible al sistema idealizado de un hablante nativo

Estas creencias de tipo ideológico han sido duramente cuestionadas y se encuentran superadas en la mayoría de contextos en los que se realiza investigación seria en lingüística aplicada, aunque ello parece no ser el caso en la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en muchos otros contextos. Es debido a su vigencia en este segundo tipo de contextos que tanto aprendientes como profesores participan de ellos y construyen identidades y prácticas de corrección enraizadas en el sentido común. A través de la participación en estas ideologías, identidades y prácticas, el aprendiente de L2 y el futuro profesor de lenguas o lingüista aplicado (las tres identidades suelen mezclarse) llega a conceptualizar las desviaciones de la norma de la lengua meta como “errores”, es decir, como deficiencias cognitivas debidas a la pereza, dignas sólo de ser marcadas como tales para superarlas lo más pronto posible, en el mejor de los casos, o, en el peor, de ser objeto de castigo o de burla por cometerlas.

Estas creencias ideológicas en torno a este concepto de trayectoria resultan poco funcionales por varias razones. Por un lado, como apunta Méndez (2015), inducen a muchos aprendientes a la parálisis, de cara a la producción, debido a la ansiedad y miedo que les provoca la perspectiva de ser corregidos por el profesor o por otros aprendientes. Por otro, se erigen en un obstáculo para que tanto los aprendientes como los futuros lingüistas y profesores puedan centrar su atención en el análisis de estas producciones no normativas con fines diagnósticos, pedagógicos y de investigación. De hecho, tales creencias podrían hasta obstaculizar el desarrollo de identidades de investigación lingüística en los profesores de lenguas en formación, llevándoles a permanecer inmersos en las prácticas ideológicas no examinadas que caracterizan su

historia sociocultural de participación en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de L2 previas a la formación disciplinar universitaria. El cruce del umbral hacia el concepto de interlengua exige, entonces, transitar a una apreciación de estos “errores”, no como deficiencias cognitivas dignas de castigo o burla, sino como evidencias del estado del sistema interlingüístico en un momento de su desarrollo, es decir, producciones enteramente adecuadas según las características del sistema, determinadas por las reglas propias del mismo.

Por lo tanto, el aprendizaje del concepto umbral de interlengua puede convertirse en un “conocimiento problemático” del tipo que caracteriza el tránsito por la liminalidad, el cambio de un mundo conceptual a otro distinto. Los resultados preliminares de un estudio en proceso bajo mi dirección así lo indican. Como dice Carlos, un profesor en formación que participó en un curso de psicolingüística y fue entrevistado para el estudio: “Entiendo lo que quiere decir, que no son errores, que no están mal, pero me es muy difícil aceptarlo.”

Desde mi propia experiencia personal, puedo afirmar que el tránsito del concepto de trayectoria del error al concepto umbral de la interlengua fue muy lento y difícil. Aunque mi primera exposición al concepto umbral de interlengua ocurrió en la licenciatura, en ese momento lo acepté intelectualmente, pero mi compromiso emocional y mis prácticas permanecieron más cercanas al concepto de trayectoria del error, aunque no sin alteraciones con respecto a su estado prístino. Un segundo cambio ocurrió durante mis estudios de maestría en lingüística aplicada, durante los cuales obtuve una comprensión intelectual más profunda de la interlengua y pude observar un cambio un tanto más pronunciado cualitativamente en mis prácticas de docencia e investigación, pero no igualmente pronunciado en mi compromiso emocional con la ideología prescriptiva del error y la corrección. Fue hasta el doctorado, gracias a un seminario sociolingüístico en el que se tocaron las dimensiones políticas y opresoras del

concepto de lengua estándar, que la transformación intelectual y emocional se completó y abandoné cualquier vestigio del concepto de trayectoria. Es decir, me desprendí de él por aspectos y por etapas, lo cual enfatiza la necesidad de tomar en serio el análisis de las diferentes dimensiones de los conceptos de trayectoria en los procesos de enculturación disciplinar, si es que se pretenden llevar a cabo de manera más efectiva.

En contraste con lo anterior, otro resultado preliminar importante del estudio arriba aludido es que, para algunos alumnos, el tránsito del concepto de trayectoria al concepto umbral es rápido y liberador. Como afirma Celia, otra participante: “Yo antes pensaba que tenía que avergonzarme de mis errores y que eran por flojear, pero ahora sé que muchos son por reglas subconscientes que no son mi culpa y los veo como oportunidades de ver qué puedo cambiar y mejorar.” Es decir, esta visión puede permitir a los alumnos transitar del miedo al error a la aceptación de la desviación de la lengua meta como un hecho científico, normal y fructífero. En algunos legos, el estado liminal puede caracterizarse, entonces, por un cambio emocional en un sentido positivo, distinto del planteado por Meyer y Land (2005). Es decir, puede ocurrir un cambio de naturaleza no perturbadora sino reparadora.

### **Los géneros áulicos orales y la enseñanza de los conceptos umbral**

El género textual y, en general, el uso del lenguaje en torno a los conceptos, puede responder la pregunta que se hacen Land et al. (2005), quienes inquieran cuáles serían las formas de involucrarse con los contextos umbral más fructíferas en el contexto de la planeación didáctica de un curso, es decir, “aquellas con mayores probabilidades de producir la comprensión transformadora en varios puntos del currículum y que por lo tanto ayudan a los estudiantes a adquirir los conceptos umbral” (p. 57, traducción propia). Estas maneras productivas de involucrarse con los conceptos constituyen entonces formas de conocimiento

profesional del profesorado encargado de la formación disciplinar, que Adler-Kassner y Majewski definen como “pericia asociada con el conocimiento acerca de las formas de aprender y representar conceptos umbral” (Adler-Kassner y Majewski, 2015, p. 187, traducción propia). Para ello, es útil considerar el rol de los macro-géneros del discurso áulico en tanto que géneros textuales orales y, particularmente, de la estructura curricular orbital (Christie, 2005). En una estructura curricular orbital, el tema en cuestión es presentado inicialmente para luego ser tratado en sesiones sucesivas con un nivel cada vez mayor de complejidad.

Dada la naturaleza problemática de los conceptos umbral, propongo los siguientes pasos para la planeación de una estructura curricular de este tipo. Llamo a ésta estructura, “secuencia de refutación”. Hago este planteamiento desde una posición anti-normativa; no pretendo que se convierta en una prescripción sino meramente en una sugerencia cuya utilidad puede ser puesta a prueba por los lectores:

1. Identificación del campo de la realidad cuya percepción altera el concepto umbral, así como el concepto que actualmente utilizan los alumnos para el mismo, y sus implicaciones epistémico-afectivas.
2. Planeación de la secuencia curricular orbital de la siguiente forma:
3. Deconstrucción inicial del concepto de trayectoria
4. Introducción y análisis de conceptos fundamentales asociados al concepto umbral
5. Introducción del concepto umbral en relación con el concepto de trayectoria
6. Análisis de un aspecto del fenómeno indexado por el concepto umbral en relación con conceptos fundamentales relevantes y con la deconstrucción del concepto de trayectoria.

Todos los pasos del 2.1 a. 2.5 pueden repetirse cíclicamente en iteraciones cada vez más complejas tantas veces como sea necesario. Cabe decir que la deconstrucción no culmina con el paso 2.1 ni desaparece del ciclo, sino que se continúa llevando a cabo iterativamente durante los demás pasos. A continuación ilustro narrativamente mi implementación de este ciclo con el grupo de participantes en el estudio referido arriba, estudiantes de la materia psicolingüística dentro de la licenciatura en lengua inglesa de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Chetumal. La clase se lleva a cabo usando tanto el inglés como el español.

### **2.1. Deconstrucción del concepto de trayectoria**

Como primer paso para la deconstrucción del concepto de trayectoria, presenté los conceptos de lengua estándar, variante dialectal y estándar local. Para hacerlo, me valí de una característica del estándar local de Chetumal: el uso del presente de subjuntivo para eventos pasados considerados improbables. En la norma culta del español se usa el pasado de subjuntivo para estos eventos.

Estándar local en Chetumal: No creí que venga.

Norma culta del español: No creí que viniera.

Los participantes, no todos los cuales son originarios de Chetumal, contrastaron sus puntos de vista sobre la primera oración como respuesta a mi pregunta de si veían algo inusual en ella. Quedó claro al grupo que sólo aquellos no originarios de Chetumal vieron “algo raro” en la primera oración. A partir de estas reflexiones, nos embarcamos en una discusión guiada por mí sobre los conceptos antes referidos. En esta discusión, se hizo énfasis en la naturaleza adecuada del estándar local y en que su uso no implica deficiencias cognitivas ni es “erróneo” (ningún alumno chetumaleño lo sintió así), sino que es propio del sistema lingüístico internal-

zado por los hablantes de español originarios de Chetumal. Se hizo hincapié en que no todos los hablantes de una lengua materna internalizan exactamente el mismo sistema lingüístico.

## **2.2. Introducción de conceptos fundamentales asociados al concepto umbral y 2**

Presenté varios conceptos asociados con el desarrollo de la interlengua, pero los más destacables para esta discusión son los de input, transferencia y evidencia negativa. Los conceptos se presentaron siguiendo un ciclo inductivo-deductivo. Se utilizó una pronunciación no estándar de la palabra inglesa “variety” (estándar estadounidense = /vəˈraɪəti/, estudiantes = [ˈbarijeti]), elicitada en el transcurso de la conversación áulica, como materia de reflexión. Pregunté a los estudiantes cómo podían utilizar los constructos de input, transferencia y estándar local para explicar la pronunciación común entre ellos. Colectivamente, llegaron a la conclusión de que la pronunciación [ˈbarijeti] es un estándar local, compartido por estudiantes y muchos profesores. Por lo tanto, es el input oral del que disponen para aprender el término en inglés en el contexto escolar. Además, es resultado de la transferencia de correspondencias fonográficas del español a los sistemas lingüísticos de quienes participan en el estándar local. Entonces, no es “erróneo” sino producto de un sistema lingüístico sociocognitivo. Debido a la naturaleza del estándar local, es difícil aprender la norma sin evidencia negativa, es decir, sin retroalimentación explícita al respecto. Toca a cada estudiante decidir si quiere aprender y adoptar la pronunciación estándar normativa. No hay nada “malo” en el estándar local [ˈbarijeti]; éste es resultado de un proceso sistemático, pero puede ser percibido como ilegítimo y carente de prestigio por actores con poder social, con consecuencias negativas para quienes lo emplean. Presenté el concepto de “desviaciones de la norma” en reemplazo de “error.”

### 2.3. Introducción del concepto umbral

Como resultado de la conversación anterior, presenté el concepto de interlengua como el sistema lingüístico de un aprendiente de L2 (o L3 o L4...) que está basado en sus propias reglas, que es influenciado pero no determinado por la L1, que es cambiante y que está sujeto a influencias sociales y afectivas. Los diferentes aspectos definitorios fueron ilustrados con ejemplos y referencias a lo discutido en otros cursos.

### 2.4. Análisis de un aspecto del fenómeno indexado por el concepto umbral en relación con conceptos fundamentales relevantes

Para llevar a cabo este paso, se analizaron oraciones escritas por los estudiantes en respuesta a una consigna que les solicitó combinar constructos relativos a la interlengua con otros relativos a la teoría de la motivación integradora de Gardner para explicar un fenómeno de aprendizaje (*think about how these motivational constructs [motivation, integrativeness, attitudes toward the learning situation] can be connected to the constructs of interlanguage, noticing, input, output and negative evidence. Write a short paragraph explaining the connections*). Nos enfocamos en las instancias en que el output de los estudiantes contenía desviaciones de la norma y en tratar de identificar las hipótesis presentes en la interlengua que permitieran explicar esas desviaciones. El párrafo de abajo ejemplifica un uso no estándar de “it”:

We must become aware that every so often we might have fear of negative feedback but asking questions, cooperating and empathizing with others, it will help us to overcome our limitations in the language. As well practicing, analyzing and reasoning, and creating structure for input and output it is necessary for our interlanguage.

Mediante el diálogo, los estudiantes propusieron que estas desviaciones son meros descuidos debidos a la prisa al redactar. Yo acepté esta proposición pero les hice saber que, desde un punto de vista psicolingüístico, la producción lingüística revela que hay algunas reglas en operación en la interlengua que llevan a producir este tipo de output; si no las hubiera, no se producirían a pesar del descuido. Al analizar conjuntamente las oraciones, observamos que, en ambos casos, los sustantivos que preceden a “it” son verbos nominalizados en gerundio. Llegamos a la conclusión de que es posible que, en la interlengua del redactor, estas formas verbales nominalizadas no cuenten como sujetos válidos, y que entonces haya recurrido a la regla de la gramática pedagógica que prescribe la inserción de “it” cuando no hay un sujeto claro, como en “*it is raining*”. Hicimos hincapié en la necesidad de abordar con respeto y curiosidad las desviaciones de la norma, con la finalidad de entender los propios procesos psicolingüísticos y contribuir así al desarrollo de la interlengua.

### **Conclusión**

En este trabajo, he puesto de manifiesto la igualdad esencial entre los constructos de concepto umbral planteado por Meyer y Land (2005) y concepto fundamental planteado por Bazerman (2012). También he expuesto la necesidad de contar con un constructo que permita aislar, estudiar y facilitar el periodo liminal de transición previo a la plena adquisición del concepto umbral. Para ello, he propuesto el constructo de concepto de trayectoria, el cual hace referencia a una conceptualización de sentido común de un fenómeno abordado por las disciplinas, al tiempo que pone de relieve los aspectos históricos, ideológicos e identitarios de tal conceptualización.

Tomando como referencia postulados disciplinares de la psicolingüística, así como los resultados preliminares de un estudio de investigación-acción, he mostrado que el constructo disciplinar de interlengua puede considerarse como un concepto umbral dentro

de la formación de lingüistas aplicados/profesores de lenguas. Los resultados de entrevistas a estudiantes muestran que, para algunos de ellos, este concepto resulta desestabilizador en tanto que desafía sus creencias ideológicas prescriptivas respecto del error y la corrección. Tal es el caso de Carlos, quien espontáneamente manifestó lo siguiente respecto de los conceptos de interlengua y desviación del estándar por oposición al error: “Entiendo lo que quiere decir, que no son errores, que no están mal, pero me es muy difícil aceptarlo.” Al mismo tiempo, es muy significativo que, para otros estudiantes, el concepto resulta liberador, como lo revela la verbalización de Celia: “Yo antes pensaba que tenía que avergonzarme de mis errores y que eran por flojear, pero ahora sé que muchos son por reglas subconscientes que no son mi culpa y los veo como oportunidades de ver qué puedo cambiar y mejorar.” Estos datos son significativos, ya que apuntan en una dirección nueva y distinta del sentido del cambio epistémico disparado por los conceptos umbral: una positiva y reparadora. Este cambio había sido conceptualizado por la literatura previa como una experiencia que producía emociones negativas, por lo que el hallazgo aquí presentado es una avenida importante para la investigación posterior en la materia.

Mis observaciones sobre las trayectorias de estos estudiantes sugieren que Carlos se veía beneficiado de las prácticas prescriptivas ideológicas: es un estudiante con facilidad para el aprendizaje del idioma, con buenas calificaciones, que estaba en la posición no de ser corregido, sino de corregir. Ello puede explicar su mayor involucramiento emocional y cognitivo con la ideología prescriptiva del error. En cambio, Celia es una estudiante para quien el aprendizaje de una L2 es más difícil y se ubica más en la posición de víctima de las burlas y de las correcciones bien intencionadas de sus pares y profesores. Ello no quiere decir que las correcciones la victimicen intencionalmente, pero ella manifiesta el mismo

tipo de miedo y frustración a la corrección que los estudiantes entrevistados por Méndez (2015). Estas diferencias en las trayectorias arrojan luz sobre el papel de las diferencias individuales en el tránsito por el estado liminal propio del proceso de adquisición de los conceptos umbral. Es posible que distintas formas de participación en las identidades propias de los conceptos de trayectoria resulten en pautas diferenciadas de transición liminal y de adquisición del concepto umbral. De ser cierto, ello pondría de relieve la utilidad epistémica del constructo de concepto de trayectoria para el estudio de los conceptos umbral y de su adquisición.

Otra contribución de este trabajo es la secuencia de refutación como género áulico que permite la deconstrucción del concepto de trayectoria en conjunto con la construcción del concepto umbral correspondiente. La formulación que Bazerman (2012) hace de los conceptos umbral pone el acento sobre el papel que juegan los géneros textuales en su adquisición y uso. En este trabajo, he planteado que un macro-género áulico, la estructura curricular orbital (Christie, 2005), realizado mediante la secuencia de refutación, puede favorecer la deconstrucción sistemática y concienzuda del concepto de trayectoria. Ello se realiza en conjunción con tareas de escritura como la ilustrada por la consigna y el párrafo presentados líneas arriba. Esta tarea de escritura busca precisamente asistir a los estudiantes en el proceso de puesta en relación de conceptos de diferentes áreas asociados al concepto umbral. Aunque es debatible si constituye un género por sí misma, sin duda es una manera de facilitar mediante la escritura el establecimiento de conexiones entre el concepto umbral y una red de conceptos disciplinares asociados a él. Futuras investigaciones deberán explorar el impacto de estas prácticas discursivas áulicas y de la atención a los conceptos de trayectoria sobre la adquisición y uso escritural de los conceptos umbral.

## REFERENCIAS

- Adler-Kassner, L., Majewski, J., y Koshnick, D. (2012). The value of troublesome knowledge: Transfer and threshold concepts in writing and history. *CompositionForum*, 26. Recuperado de <http://compositionforum.com/issue/26/>
- Adler-Kassner, L., y Wardle, E. (2015) (Eds.). *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Boulder: University Press of Colorado.
- Bazerman, C. (2015a). Writing speaks to situations through recognizable forms. En L. Adler-Kassner y E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*(pp. 35-36). Boulder: University Press of Colorado.
- Bazerman, C. (2015b). Writing Represents the World, Events, Ideas, and Feelings. En L. Adler-Kassner y E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*(pp. 37-39). Boulder: University Press of Colorado.
- Bazerman, C. (2016). Los conceptos fundamentales y sus características en relación con la escritura (M.D. Perales-Escudero, trad.). En F. Encinas (coord.), *Géneros Textuales, Tipificación y Actividad* (pp. 50-79 (Trabajo original publicado en 2012).
- Christie, F. (2005). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Londres: Continuum.
- Corder, Pit. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*,5, 161-170.
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 3a ed. Londres y Nueva York: Routledge.
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J.H.F., y Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Implications for course design and evaluation. En C. Rust (Ed.), *Improving student learning diver-*

- sity and inclusivity*, (pp. 53-64). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Méndez, M.G. (2015). Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3), 809-837.
- Meyer, J.H.F., y Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 115-124.
- Ricketts, A. (2010). Threshold concepts: 'loaded knowledge' or critical education? En R. Land, J.H.F. Meyer y C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*, (pp. 45-60). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schwartzman, L. (2010). Transcending disciplinary boundaries: a proposed theoretical foundation for threshold concepts. En R. Land, J.H.F. Meyer y C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*, (pp. 21-44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Shanahan, M.P., Foster, G., y Meyer, J.H.F.(2010). Threshold concepts and attrition in first-year economics. En R. Land, J.H.F. Meyer y C. Baillie (Eds.), *Threshold concepts and transformational learning*, (pp. 207-226). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tippet, C.D. (2010). Refutation text in science education: a review of two decades of research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6) 951-970.

## 9. NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DEL DISCURSO CIENTÍFICO<sup>7</sup>

*Traductor: Daniel Rodríguez Vergara*

**D**urante los últimos siglos, varias fuerzas han tendido a suprimir nuestra consciencia sobre el carácter retórico, comunicativo y simbólico del conocimiento científico, suprimiendo también de la conciencia el papel del lenguaje en la producción de conocimiento: el deseo de acercarse al objeto material y a su experiencia empírica; la garantía de representación a través de la práctica material; y el deseo de eliminar formas engañosas de representación. Quizás el verdadero éxito de las representaciones científicas ha suprimido de la conciencia al lenguaje en la producción del conocimiento científico, ya que este conocimiento parece estar plasmado en formas naturalmente autoritarias, y resulta impensable en cualquier representación alternativa.

Por las razones que sean, estamos atrapados en el dilema de los habitantes del mundo bidimensional descrito en la novela *Flatland*. Estas criaturas geométricas planas no pueden superarse, literalmente, y ver su propio mundo desde la perspectiva más enriquecedora de una tercera dimensión, la cual les revelaría sus propias formas y las peculiaridades de sus interacciones.

No obstante, por la fuerza de nuestros propios giros reflexivos, hemos ido vislumbrando algunas dimensiones en las que opera el lenguaje del conocimiento. Estas dimensiones nos están empezando a mostrar

---

<sup>7</sup> Publicado originalmente como: *Emerging Perspectives on the Many Dimensions of Scientific Discourse*. En Martin, J.R. and Veel, R. editors, *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge, 1998. pp. 15-28

en qué medida el lenguaje es parte del complejo tejido de la actividad humana y de la construcción de significado.

En las últimas décadas, el lenguaje de la ciencia ha interesado a investigadores de diferentes disciplinas, incluyendo sociología, retórica, psicología, historia, filosofía y lingüística. Las razones de este interés son variadas: desde la crítica social hasta las preocupaciones epistemológicas; desde objetivos educativos hasta interrogantes disciplinarias específicas de la lingüística, retórica o sociología; desde consejos prácticos y elección de políticas hasta la construcción de teorías. Por tanto, impulsados por preocupaciones de diferentes niveles, así como por programas prácticos e intelectuales, los investigadores han utilizado una variedad de herramientas disciplinarias para evidenciar y analizar los fenómenos.

En una síntesis responsable se intentaría una búsqueda exhaustiva de teorías en diversos campos, de la arqueología de cada una de ellas para identificar la condición de cada proyecto disciplinario, y de una descripción fundamentada sobre la variedad de ciencias y tecnologías cuyos lenguajes han sido estudiados. La investigación actual está haciendo visible, de manera incontrovertible, el hecho de que el lenguaje científico no es una cosa unitaria o estable, aunque ciertas tendencias o características pueden ser generalizadas. El discurso científico es cambiante y múltiple; surge en relación con las especialidades, proyectos, métodos, problemas, configuraciones sociales, posicionamientos individuales y otras dinámicas que impulsan las actividades científicas. Además, como lo han indicado estudios científicos, ni todas las ciencias juntas logran formar dominios esencialmente marcados y delimitados, aunque diversos nichos (como las asociaciones, los lectores de revistas especializadas y los departamentos universitarios) pueden parcialmente dirigir el tránsito de la comunicación. Estos problemas para identificar

dominios discursivos bien delimitados se vuelven aún más complicados si incluimos en nuestra discusión a la tecnología, la cual no está claramente delimitada respecto de las ciencias. En este texto, no consideraré ninguna de estas cuestiones.

Lo que sí consideraré son los logros de algunos de los enfoques más esclarecedores del discurso de la ciencia, con el propósito de mostrar las cosas que han hecho visibles y cómo sus objetos de estudio pueden ser de interés para cada parte. Particularmente, consideraré la teoría del actor-red de Latour como una cuenta semiótica y retórica, la construcción de la comunicación científica de Greg Myers como ámbito de negociación social, la representación semiótica del lenguaje científico de Halliday y Martin, y mi propio intento de colocar a la comunicación científica dentro de una cuenta que sistematice la actividad científica.

Todos estos proyectos son constructivistas y sociales en un sentido amplio, ya que intentan comprender nuestra producción y conocimiento caracterizados como ciencia producida por la actividad social humana, aunque existen muchas variedades del constructivismo social que discrepan tanto de sus afirmaciones acerca de cómo se lleva a cabo la actividad social, como de las relaciones entre contabilidad social y experiencia material. Los cuatro proyectos que discuto tienen diferentes posiciones sobre estos temas, las cuales tampoco consideraré. Sin embargo, para los cuatro, el lenguaje es importante. Para la experiencia material, para otros seres humanos y para el conocimiento, el lenguaje es parte de las relaciones humanas.

### **Semántica del poder, de Latour**

Comenzaremos con la que aparentemente es la más social de las teorías de la comunicación científica, la teoría del actor-red, articulada de manera más clara en *Science in Action* de Bruno Latour, una obra que se basa en gran parte en la labor realizada en las últimas

dos décadas en los estudios sociales de la ciencia. Latour presenta a científicos e ingenieros—o proveedores de la tecnociencia—como poderosos actores retóricos que involucran a otros en redes para servir como recursos a prueba de fuerza, a través de las críticas, reclamos y proyectos de tecnocientíficos competidores. El fin de este alistamiento competitivo es crear redes de relaciones tan fuertes que ciertas ideas, objetos y hechos se vuelvan una caja negra, y posteriormente ya no sean vistos como sitios de lucha y competencia. En cambio, se da por hecho que no plantean problemas, principalmente porque el costo de abrir la caja negra es demasiado alto—uno no puede encontrar un lugar para insertar la palanca, o incluso si uno pudiera encontrar alguna rotura en la casi perfecta red de apoyo interactivo, no podría reunir la fuerza y los recursos para forzar la apertura de la que entonces sería una caja no sujeta a serios cuestionamientos.

Por consiguiente, puesto que la ciencia, como proceso, es profundamente conflictiva y competitiva, como producto parece cooperativa y armoniosa, mientras se remueven los indicios de división dentro de una narrativa de progreso hacia la creencia actual, tomada como verdadera. Además, está en el interés de los empresarios de la nueva tecnociencia el restarle importancia a los cuestionamientos y oposición de los demás, aumentando así la apariencia de solidez de sus proyectos para atraer a más aliados y alentar un mayor uso de su alegada caja negra, lo que la hace cada vez más imprescindible en alianzas de la práctica en expansión.

Esta es una concepción de la ciencia profundamente política y retórica, donde todo es cuestión de crear alianzas y luego desempeñar los roles que mantienen la posición política, aunque dichas alianzas puedan ser tanto con máquinas y microbios como con seres humanos. La explicación de Latour comienza con los textos visibles y los recursos de las citas, ideas

y experimentos que aparecen allí, pero luego vuelve a centrar su atención en los recursos que están detrás de las apariencias representadas en el texto. Teniendo esto en cuenta, las citas se vuelven redes de alianzas sociales, mientras que los laboratorios se vuelven locales para producir inscripciones, convirtiendo así a los ratones en datos y gráficas que sirven como recursos y garantías para generar textos. A medida que las alianzas y alineamientos retóricos se manifiestan en las máquinas y laboratorios financiados, los intereses de los diversos actores se ven comprometidos en la práctica material y financiera, estableciendo en el mundo fortalezas que no son fáciles de desmontar. En última instancia, si el empresario del conocimiento es exitoso, los laboratorios se vuelven tribunales de razonamiento y centros de cálculo, convirtiéndose así en puntos de paso obligatorio para las redes filiales de producción de conocimiento y mantenimiento, así como en sitios de producción de móviles inmutables que se propagan por toda la sociedad. Por tanto, toda la actividad se vuelve parte de la extensión de la lucha retórica, transformada luego en centros de comunicación y poder retórico. La retórica entra tanto en las representaciones que sostienen y atraviesan el conocimiento, como en las formas en las que los actores se posicionan con respecto a posibles aliados en la red.

En este juego empresarial, las comunicaciones son esenciales en el reclutamiento de aliados, principalmente por las formas en las que algunos de ellos están incorporados o representados en los textos, a través de elementos semánticos tales como la citación y las referencias bibliográficas, la inscripción de fenómenos, la métrica que implican ciertos compromisos procedimentales, materiales e intelectuales, y la tecnicidad de la descripción que muestra los recursos metodológicos e instrumentales. Así, la semántica de los artículos científicos ubica las aserciones en redes de fortalezas que proporcionan apoyo y obstinado apego

al conocimiento representado. A esto se le puede llamar una semántica del poder.

Tal enfoque va más allá de la semántica como un conjunto de relaciones taxonómicas de posibles referentes divididos en diferentes objetos conceptuales. Este enfoque sobre la semántica examina las implicaciones sociales y de poder de cada término y concepto: quién tiene un interés en qué término y cómo ese interés brinda poder en el despliegue de una determinada palabra o significado. En cierto sentido, esto puede verse también como una semántica socialmente activada, donde cada acto de referencia es también un acto de afiliación, alistamiento, o una muestra de los aliados que amenazan a aquellos que se encuentran fuera de la red. Por tanto, la semántica se vuelve la movilización visible de recursos que se dibujan y despliegan en un texto. Una ampliación de este programa de investigación —que entraría más plenamente en el análisis del discurso como sugiere la metáfora del despliegue de recursos— sería examinar la manera en que diversos recursos se elaboran y vinculan dentro de un texto cohesivo. Lo que estaríamos viendo entonces no serían sólo las fuerzas reunidas en un centro de poder, sino la arquitectura, el acantonamiento y la coordinación de los planes de acción.

### **Pragmática de la cooperación del agonismo intelectual, de Myers**

Mientras Latour parece haber estado más interesado en la acumulación y proyección del poder intelectual, Myers lo ha estado en cómo la gente continúa hablando entre sí a pesar de las discusiones, las diferencias, las críticas y las duras evaluaciones que forman parte de la contienda científica.

Myers no ha pretendido explicar de manera exhaustiva el lenguaje de la ciencia, ni las relaciones sociales en la ciencia, sino que ha investigado una variedad de fenómenos definidos ampliamente en térmi-

nos retóricos y lingüísticos. Ha estado particularmente interesado en los medios lingüísticos y retóricos a través de los cuales se negocian los desacuerdos. Su trabajo sobre biología, recolectado en *Writing Biology*, examina el ir y venir discursivo por el cual los investigadores hacen aseveraciones, intentan desarrollarlas, y se ven limitados por los “guardianes” y opositores que intentan restringirlas. Los alegatos se mueven a través de diversos ámbitos, del proceso de financiación a la publicación, hasta al ámbito popular, cada uno con métodos característicos de presentación y resistencia, tropos y dinámicas de negociación del conocimiento. En resumidas cuentas, Myers identifica procesos retóricos interactivos que dan forma a la producción colectiva del conocimiento entre personas en posiciones principalmente antagónicas.

Recientemente, ha examinado la gestión del discurso conflictivo mediante técnicas de ironía y cortesía, las cuales permiten oponerse de manera indirecta, evitando las rupturas sociales de la oposición directa (véase, por ejemplo, Myers 1989 y 1990a). También ha estudiado el uso de formas diversas, tales como la narración o el diálogo, para desarrollar argumentos. Asimismo, ha estudiado los verbos usados para caracterizar los actos del habla en la argumentación de artículos científicos, a fin de mostrar cómo éstos pueden ajustarse para indicar el nivel adecuado de asertividad, dada la naturaleza del proyecto disciplinar, las relaciones sociales, y las aseveraciones y justificaciones particulares (ver Myers, 1992b).

Otra línea de investigación en el trabajo del discurso científico de Myers tiene una base más semántica; muestra cómo el reconocimiento de relaciones de coherencia en los textos se relaciona con el conocimiento especializado, específico, de cada disciplina (ver Myers, 1991). Aunque este trabajo podría tener implicaciones para la pragmática a través de la identificación de los límites entre agentes con condiciones

de internos y externos, y los modos de comunicación que respetan dichas condiciones, tiene mucho más en común con los trabajos de Halliday descritos más adelante.

Si se puede decir que Latour se interesa por una semántica retórica, al mostrar cómo los recursos pueden estar alineados y proyectados de manera efectiva, podría decirse que Myers está interesado principalmente en una pragmática retórica de la ciencia, demostrando cómo las relaciones personales y la auto-presentación de argumentos y posiciones discursivas pueden ajustarse, tanto para desarrollar argumentos como para evitar la ruptura de los principios cooperativos. Curiosamente, en sus reseñas críticas y discusiones de otros trabajos sobre la retórica de la ciencia, termina evaluando la eficacia, ética e interacción social de esos mismos textos que critica, como en su discusión sobre un artículo de Howe y Lyne, en la que concluye comentando que “no tiene sentido pelear sucio y tratar de mantenerse limpio” (Myers 1992a: 201).

### **Semántica gramatical, de Halliday**

En *Writing Science*, Halliday y Martin desarrollan una especie de semántica gramatical. Como parte del proyecto principal hallidayano, que conecta observaciones lingüísticas con implicaciones sociales, políticas y psicológicas, el libro ofrece un análisis más concreto de elementos léxicos y relaciones semánticas particulares, encontrados en una variedad de textos educativos e investigativos que abarcan una serie de ámbitos y períodos. Por mucho, la mayor parte del análisis está enfocado en sustantivos, tanto en relación con la taxonomía como con el proceso de nominalización, motivado por la metáfora gramatical, un especial interés de Halliday desde hace mucho. El hallazgo más sobresaliente es que la nominalización ha aumentado históricamente dentro de la ciencia y otros dominios, y que un proceso similar de condensación nominal ocurre en textos particulares.

Históricamente, este proceso de nominalización ha servido para crear mayor abstracción de un orden más superior que provee los objetos conceptuales que abundan en el escenario intelectual de las especialidades científicas. Estas abstracciones nominales se alejan cada vez más de la experiencia concreta, y en cada etapa del proceso de abstracción nominal se pierde información referencial concreta, por lo que el significado material de nominales de orden superior se torna cada vez más difícil de seguir y aceptar. Dentro de cada texto particular se da un proceso similar, ya que las relaciones de referencia concreta se compactan y se abstraen en el desarrollo de los argumentos de los artículos científicos, donde los eventos se convierten en fenómenos, y éstos en procesos conceptuales. Así, cada artículo también proyecta un panorama conceptual en el que abundan objetos nominales contruidos en el curso del texto. Además, tanto en la historia como en los textos individuales, estos objetos se agrupan en taxonomías, dividiendo el panorama conceptual en objetos técnicos discretos, cuyas definiciones se conectan a través de sus relaciones abstractas. Los procesos mediante los cuales los términos se vuelven técnicos y se agrupan en taxonomías también se examinan a detalle.

Aquí también vale la pena recordar el comentario de Latour, y otros estudiosos sociales de la ciencia, respecto de que cuando los argumentos se intensifican, se tornan técnicos. Este comentario sugiere que la lucha competitiva o *agón* vuelve útiles las distinciones y visibles las diferencias, e incluso los sitios de discusión. Esto sugiere, además, que en el vocabulario de cualquier disciplina técnica hay fósiles de anteriores puntos de contención, con la representación y sus articulaciones internas subsistentes establecidas no sólo en contraposición a los perdedores suprimidos, como la deconstrucción podría señalar, sino también en relación con los recursos con los que se realizó la conquista, siempre recordando que la representación subsistente es proba-

blemente una colaboración negociada a lo largo de un período de lucha, mostrando respeto a todos los recursos poderosos que cualquiera de las partes contendientes pudo haber traído consigo, y no la simple elección de una dicotomía primitiva. También debemos recordar que el *agón* no ocurre sólo con opositores intelectuales, sino posiblemente también con problemas prácticos que demandan acciones eficaces y fenómenos alusivos que avivan la imaginación. No obstante, es necesario examinar este conjunto de especulaciones a la luz de evidencias históricas.)

En el análisis de Halliday y Martin, el sistema de verbos de la escritura científica relaciona a los sustantivos mutuamente como descripciones de eventos externos y como operaciones lógicas internas. Como las acciones están cada vez más integradas en sustantivos abstractos, los verbos también manifiestan cada vez más relaciones abstractas. Normalmente los verbos son relacionales intensivos (tales como *ser* y sus equivalentes— que van desde *señalar* y *caracterizar*, hasta *confirmar* y *demostrar*—) o circunstanciales (como *causar* y sus equivalentes). Halliday presta particular atención a las frases verbales causales y a las relaciones sintácticas que establecen entre sustantivos. Martin también comienza a representar secuencias de implicaciones causales, donde una condición se describe como transformación de otra. De esta manera, una vez más, tenemos objetos discretos que son manipulados para transformarlos en nuevos objetos. Esta transformación está representada a través de relaciones sintácticas típicas entre objetos nominales. Así que la semántica básica es una de objetos conceptuales realizados en formas gramaticales nominalizadas, en términos de relaciones sintácticas de coexistencia, revelación o causalidad. Una cosa es otra, o revela otra o causa otra.

Asimismo Halliday y Martin discuten las conjunciones y preposiciones que ponen a los sustantivos en relaciones de elaboración, extensión o realce.

## **Algunas observaciones sobre la perspectiva de Halliday**

El panorama general que obtenemos de Halliday y Martin sobre el discurso científico es el de un proceso que está creando constantemente nuevos objetos conceptuales que integran su dominio y pueden ser agrupados en diferentes relaciones sintácticas, principalmente de coexistencia y causalidad con otras condiciones. (Puede haber otros procesos que aquellos discutidos por Halliday y Martin, por los cuales el campo de objetos semánticos/conceptuales/ontológicos se acrecienta.) Las dificultades que los estudiantes y otros actores tienen con el lenguaje científico son el reconocimiento y la correcta manipulación de los objetos verbales que corresponden a los objetos conceptuales. Myers añadiría que los estudiantes tienen dificultad en reconocer las relaciones semánticas entre diferentes términos vinculados a la manera de sinonimia, antonimia, hiponimia o secuencia. Podemos ver en esta perspectiva de la creación de objetos científicos léxicos/conceptuales algo parecido a la caja negra de Latour, una vez que al objeto se le ha dado un nombre estable, sus detalles, problemas y particularidades materiales, y las relaciones con otros objetos de la misma red se han desvanecido en una abstracción de alto nivel que se torna difícil de desempaquetar una vez realizado. Además, algunos de estos objetos se muestran como recursos en cuyos artículos uno debe confiar. Forman una base de certeza ontológica sobre la cual uno puede construir nuevos objetos.

Desde una perspectiva vygotskiana, también podemos ver estos términos como herramientas para organizar y manipular las percepciones del mundo, de tal manera que estos objetos y sus manipulaciones apropiadas se convierten en los medios para pensar de los cuales es difícil escapar una vez estando involucrado, aunque es difícil involucrarse cuando se les aproxima a partir de cualquier otra forma de vida intelectual. Si

bien esta observación resuena tanto con las “formas de vida” de Wittgenstein, como con la “intraducibilidad” de Kuhn, señala el camino hacia una explicación más moderada y precisa de los mecanismos por los cuales se forman los marcos perceptuales y determinantes, y de las dificultades al intentar involucrar la perspectiva de aquellos inmersos en un distinto universo discursivo.

También podemos ver en esta síntesis de Halliday y Martin con Myers, Latour y Vygotsky el comienzo de una conjunción del código gramatical con el código intelectual y el de la representación de la naturaleza. Así, la semántica se vuelve una especie de semántica cognitiva, teniendo desde la perspectiva de Halliday su origen en procesos descriptivos narrativos y en la metáfora gramatical (véase Halliday y Matthiessen en prensa) o teniendo, desde la perspectiva de Latour, su origen en el *agón* y la construcción de alianzas pero, en última instancia, teniendo sus consecuencias en la estructura cognitiva y en el contenido del pensamiento científico. Las implicaciones en los proyectos educativos son importantes, tanto en la identificación de las dificultades para entrar al discurso científico como en la identificación del tipo de representación: la práctica cognitiva que uno está tratando de promover en la enseñanza de las ciencias.

Con tan solo mirar los procesos léxicos y gramaticales, vemos una posición unificada de las ciencias, como involucradas de manera uniforme precisamente en las mismas prácticas discursivas de creación, abstracción y construcción de objetos. También se presenta mucho a las ciencias en términos que la propia ciencia quisiera considerar en sí, con atención en los objetos cognitivos que crea en la representación de objetos y procesos naturales. Desde el punto de vista de Halliday y Martin, la carga de fisuras y los polémicos procesos sociales y materiales, por los cuales los fenómenos se representan en formas simbólicas ampliamente aceptadas, se encuentran ocultos. Ellos representan el

campo como una serie de objetos textuales—el campo ya filtrado a través del modo textual y, por tanto, que pareciera tener homogeneidad textual—, es decir, el campo se reduce a un campo semántico que nombra los objetos conceptuales de estudio y análisis, para ser sintácticamente manipulados de acuerdo a un rango limitado de procedimientos simbólicamente aceptados a fin de formular argumentos en el dominio simbólico. Por esta razón, los estudios gramaticales y sintácticos hallidayanos a menudo se mueven libremente entre el análisis del aula y la investigación de la ciencia, sin observar diferencias lingüísticas que puedan aparecer únicamente en otros niveles. La estrategia típica de los artículos de investigación —de aparentar la verdad y la aceptación de sus aseveraciones, incluso mientras se confrontan algunos fenómenos inciertos con algunas formas que parecen estables usando argumentos competentes— resulta poco explícita en la actividad retórica y epistémica de la escritura, en el nivel sintáctico y gramatical. La forma del argumento es la de una caja tan negra como sea posible, haciendo que parezca conocimiento de libro de texto en la medida en que lo permita el marco de discusión disciplinaria presente en el ámbito investigativo.

En una mayor construcción del campo de actividad, el modo textual sería parte de la actividad social y material, pero no podría abarcarla en su totalidad. Hay cosas que ocurren más allá del borde del papel, algunas de las cuales se representan en el texto como objetos textuales (como en el tenor del discurso de la teoría de Halliday, o el componente interactivo del discurso), pero otras nunca aparecen directamente, aunque pueden tener gran influencia sobre las cosas que sí aparecen. Es en estos ámbitos que las ciencias pueden parecer muy distintas unas de otras, así como un laboratorio y un seminario de física pueden parecer muy diferentes de una expedición y un seminario de antropología, aunque los libros de texto y revistas de ambas disciplinas

pueden tener ciertas similitudes. De manera operativa, los textos sólo sirven como partes importantes de esta amplia gama de actividades de producción, educación, difusión y aplicación del conocimiento, aunque pueden referirse a diversas partes de los procesos. De manera incluso más compleja, los textos puede ser sensibles a o influenciados por estas grandes actividades sociales. Además, las relaciones de los textos con estas amplias actividades pueden ser traducidas en objetos mostrados textualmente, así como en otras formas de práctica, en una variedad de maneras.

Podemos ver el enfoque de Halliday y Martin hacia la representación textual desde una perspectiva diferente. Aunque Halliday y Martin mencionan otras dimensiones del lenguaje representadas en su modelo, particularmente el tenor del discurso (que es el elemento interpersonal), el énfasis principal de su análisis es sobre el campo y el modo del discurso, los elementos ideacionales y textuales. Asimismo, al campo del discurso se le da una interpretación léxica y textual particular, que está representado por los nombres de los objetos que integran el campo conceptual. De esta manera, la química se designa mediante los nombres de los objetos químicos proyectados en los textos, desde nombres de productos químicos, como ácidos y otros, hasta métodos y herramientas tales como la prueba de acidez y los tubos de ensayo, y hasta procesos químicos como la calcificación. La química no es considerada una configuración social, institucional y material que está detrás del texto pero que no se menciona—como las disciplinas, revistas, relaciones colegiales, sistemas de recompensa, redes, y los estantes y lavabos para tubos de ensayo que no se mencionan en el texto—, el tipo de cosas que los sociólogos de la ciencia podrían asociar con el campo y sus prácticas. Para Latour, éstos pueden incluir algunas de las cajas negras tan dadas por sentado que ya no se logran ver, pero también pueden contener las numerosas relacio-

nes e intereses contingentes que uno está intentando controlar al proponer los objetos adecuados que conjunten las alianzas, los intereses y las contingencias alrededor de una nueva caja negra.

Es decir, según Halliday y Martin, la ciencia es como se presenta en los textos, sólo que tenemos que averiguar la manera de leer esos textos difíciles y quizás recuperar algunas de las narrativas concretas que han sido extraídas de la abstracción. Así que la dimensión que aquí recuperamos de la apariencia textual es el proceso de textualización que hace al texto más compacto y abstracto, por tanto, más difícil. Myers también señalaría que la compacidad y abstracción se logran en parte a través de la red de relaciones semánticas que se enseñan como parte de los estudios especializados, así como en los libros de texto, pero que se dejan implícitas e invisibles en los textos que circulan sólo entre aquellos plenamente capacitados. Como Halliday y Martin reiteradamente sugieren, son la dificultad y la abstracción del texto las que definen los problemas sociales que impulsan su análisis: cómo hacer que el conocimiento textualizado sea más accesible a los estudiantes y adultos, y cómo lograr que ese conocimiento esté más en consonancia con la actividad transitiva concreta del mundo real que está siendo cubierta por la abstracción nominalizada.

### **Formas retóricas para la acción simbólica de Bazerman**

Mis problemas de investigación y perspectivas atraviesan las otras tres teorías. Como profesor de escritura, he estado más interesado en lo que se debe atender para escribir documentos con éxito en el campo científico y otros dominios y, por consiguiente, en cómo las formas de llamar la atención pueden traducirse debidamente en opciones textuales efectivas. Me he enfocado principalmente en las relaciones textuales que abarcan actividades y en cómo uno se involucra

con la acción material y social a través de la acción textual. El concepto de género discursivo contribuyó en la comprensión de esta actividad compleja e incipiente, porque es a través de las expresiones tipificadas de género que uno interactúa con los demás y encapsula lo que uno tiene que informar sobre los fenómenos materiales que ha captado a través de experiencias materiales y prácticas de inscripción. Por género no sólo me refiero a las características formales que se deben respetar para que se reconozca que se han seguido las reglas y expectativas visibles. El género, de manera más fundamental, es un tipo de actividad que se lleva a cabo en un espacio textual reconocido. Dicha actividad manifiesta relaciones con los lectores y tipos de mensajes que se configuran con el fin de cumplir intenciones e interacciones genéricamente apropiadas, a fin de completar las posibilidades sociales y retóricas del género. Por lo tanto, el género presenta un espacio oportuno para la realización de determinados tipos de actividades, significados y relaciones. El género existe únicamente a través del reconocimiento y la manifestación de tipicidad por parte de escritores y lectores: es la forma reconocida por la que se realiza y entiende la participación (véase, por ejemplo, Bazerman 1994b y 1997).

Esta concepción difiere de la concepción hallidayana de género, la cual coloca género y registro en el mismo nivel. El género, en formulaciones hallidayanas y otras de tipo lingüístico-funcionales, se refiere principalmente a patrones amplios de organización semántica que pueden abarcar segmentos de texto más grandes que una oración: como la narración, descripción, informe, etc. El género puede verse desde estas tradiciones como una serie de características lingüísticas que co-varían, o bien como un lugar de toma de decisiones por parte de un hablante, que influyen en la aparición de características textuales ordenadas en etapas.

Mi atención se la dedico a las formas previstas específicas de textos discretos a través de las cuales nuestra acción, en el marco de la literacidad, se enmarca y se reconoce en comunidades relevantes. Es decir, se considera que hay textos de tipos reconocidos—que aparecen en determinadas y reconocidas circunstancias—que poseen una fuerza particular. Si un mensaje concreto no cumple con todas las expectativas que se suelen asociar a su tipo, o si sus apariencias se confunden entre varias acciones posibles, puede evocar diversos tipos de desconcierto e ineficacia o puede ser parte de un engaño intencional. Así, he intentado comprender las apariencias textuales dentro de todo el conjunto de relaciones y transacciones en las que están insertas, y he puesto atención en gran medida en los recursos de configuración y en la conformación de las acciones. En este sentido, he examinado el surgimiento del informe experimental moderno en las ciencias, sus numerosas transformaciones, su difusión en las ciencias sociales, la estructura social que surgió en conjunción con la estructura textual, y los tipos de actividades que están influenciados por las formas regularizadas de literacidad (Bazerman 1988). También he examinado cómo se han propuesto formas comunicativas y acciones en relación con determinados proyectos sociales y epistemológicos por llevarse a cabo a través de relaciones comunicativas (véase Bazerman 1994a y Bazerman y Paradis 1991).

En mi trabajo reciente sobre Thomas Edison, algunas de esas actividades que he estado explorando han sido la obtención de valor y de significado dentro de espacios discursivos estructurados. Con el fin de crear la tecnología de las centrales de energía y de la luz en el mundo de la vida cotidiana, Edison tuvo que hacer que diversas personas vinculadas a distintas redes discursivas vieran el significado de su proyecto y su valor. Por tanto, la iluminación incandescente tuvo que ganar una presencia específica en el sistema de pa-

tentes, a través de la aprobación de aseveraciones de innovación insertas en las solicitudes de patente y en la asignación de los números de patente que dan valor legal a dichas aseveraciones. El valor y significado específicos, creados a través del proceso de solicitud y revisión de patentes, dan luego particular legitimidad a los procedimientos judiciales donde se defienden y se fortalecen los derechos de patente. Cada uno de estos foros estructurados está compuesto de secuencias de expresiones genéricas apropiadas distribuidas de manera diferenciada a gente con diferentes funciones institucionales. Las expresiones tipificadas insertas en estos foros crean luego significados y valores específicos en interacción con las particularidades de cada instancia representada en cada foro. Cada uno de los periódicos, mercados financieros, revistas especializadas, círculos internos de financistas industriales, etc. identifica determinados ámbitos discursivos en los que Edison tuvo que representarse a sí mismo y a su proyecto, de manera apropiada y satisfactoria para todas las partes de esta gran labor tecnológica/social/jurídica/financiera/ industrial/comercial ,a fin de confluir en la construcción y el uso del sistema material de suministro de energía eléctrica: cables, transformadores, generadores y bombillas, además de los edificios que los albergan y los trabajadores que los operan (Bazerman 1999).

La semántica del poder es, en este caso, un poco diferente que en la cuenta de Latour. En vez de la unificación de alianzas en un centro de cálculo, que se convierte, en cierto sentido, en un lugar de encuentro semántico para los intereses y las representaciones de todos los miembros de la red, aquí nos enfocamos en el movimiento centrífugo de las representaciones que atraviesan los complejos de redes discursivas, cada una de las cuales está legitimada. Tenemos un proyecto que está representacionalmente distribuido en una especie de pragmática de la negociación parecida a la

que sugiere Myers. Es decir, hacemos ajustes en muchos centros del discurso, acomodados a través de la flexibilidad semántica y las distancias pragmáticas negociadas por usuarios hábiles del lenguaje que saben cómo mantener redes sociales a pesar de las diferencias existentes entre ellos, y que saben cómo tomar significados de un ámbito y transformarlos adecuadamente para otro ámbito.

### **Actos situados de significado**

Comienzo ahora a explorar otra dimensión del discurso científico, una dimensión sugerida por el análisis de Halliday y Martin: el funcionamiento del significado dentro de cada sistema discursivo. Una vez que una representación gana terreno dentro de un sistema discursivo, es aceptado como representado de manera adecuada en él, y se convierte en un valioso objeto discursivo. ¿Cómo es que ese sentido es operativo dentro de dicho sistema discursivo? ¿Cómo está vinculado con y transformado en otros significados? ¿Qué tipos de operaciones intelectuales pueden realizarse en él, y qué tipo de operaciones se pueden realizar en otros significados? ¿En qué tipo de herramientas del pensamiento se tornan estos significados o conceptos o representaciones? ¿Cómo se utilizan éstas y otras herramientas? Podría decirse que éstas son las operaciones formales o los procedimientos intelectuales y de conocimiento del campo. En algunos campos empíricos puede haber procedimientos materiales y empíricos para identificar objetos apropiados tales como nuevos procesos químicos o nuevas especies de plantas y admitirlos en el 'Olimpo', y estos procedimientos y ejemplos de su aplicación pueden ser examinados y discutidos de maneras simbólicas como en los informes experimentales y argumentos metodológicos, pero una vez en el Olimpo pueden ser manipulados en ciertas formas puramente simbólicas. A estas operaciones simbólicas las podríamos llamar 'significado y pensamiento químico',

o 'significado y pensamiento botánico'. Los tipos de nominalización y relaciones causales de la semántica gramatical que Halliday y Martin señalan, y la infra-red de relaciones semánticas cohesivas dentro de un campo representacional del conocimiento señalado por Myers son claramente partes de la misma historia.

Desde mis primeros trabajos en la retórica de la ciencia, he dado cátedras sobre las operaciones intelectuales de los textos, en gran parte para examinar cómo esas operaciones dan indicios externos de operaciones contextuales o cómo se basan en recursos contextuales, en ambos casos involucrándose de manera activa en dichos contextos. No obstante, esto siempre se lleva a cabo en el ambiente textual local donde hay una especie de pensamiento textual local que lleva a cabo el proyecto disciplinar mediante la creación de un objeto textual permisible y contundente. Por ejemplo, he visto cómo la introducción de la teoría cuántica ayudó a reconfigurar las operaciones organizativas e intelectuales de los artículos en la espectroscopia. También he examinado cómo Newton intentó construir relaciones compulsivas dentro de un espacio discursivo que elimina las distracciones externas, en parte mediante los recursos argumentativos de las matemáticas, lo cual tenía un grado más alto como sistema discursivo autocontenido. De manera similar, también he considerado cómo Adam Smith, a fin de crear un espacio para el cálculo y el intercambio a través de la cuantificación—de dinero contable—comenzó a identificar ciertas operaciones de cálculo que formaban los fundamentos de la economía, los cuales ahora aparecen como un discurso cerrado incluso cuando el mismo texto de Smith se basa constantemente en preocupaciones mucho más amplias como para intentar plasmarlas en este espacio. McCloskey señala que los argumentos económicos modernos de apariencia cuantitativa han sido capaces de reprimir y encubrir estas preocupaciones discursivas más amplias, pero no han podido eliminar el valor

y las preocupaciones políticas que mantienen el discurso abierto, al igual que Newton, al fijar los términos del argumento, restringió significados permisibles en la óptica por un centenar de años, y en la mecánica por dos centenares.

También últimamente he comenzado a reflexionar sobre la naturaleza y el papel de los conceptos como operadores activos en diferentes tipos de discursos disciplinares. Pero todo esto representa piezas que apenas he comenzado a armar para tratar de entender las acciones de significado, en un sentido que vaya más allá de los actos referenciales de Austin y los actos propositivos de Searle. El interés de Austin y Searle sobre los estados de las cosas representados dentro de los actos de habla incluye representaciones aisladas que figuran como actos contenidos de aserción, pero lo que tengo en mente es la deducción de significados complejos en representaciones relacionadas que sólo pueden ser significativas y persuasivamente contundentes dentro de un complejo de aseveraciones que se desarrollan en el curso de la construcción de un conjunto permisible de representaciones cohesivas. Una cosa por examinar son las condiciones bajo las cuales podemos afirmar apropiadamente que “el gato está sobre el tapete” y otra muy diferente es considerar las condiciones apropiadas para hacer valer una cuenta de la influencia del aumento del precio del petróleo crudo en el producto mundial bruto del trimestre anterior. La comprensión de la manera en que los conceptos funcionan dentro de los discursos especializados proporciona una posibilidad de comprender cómo los significados están organizados y realizados en esos discursos.

La manipulación de los símbolos dentro del espacio genérico disciplinario para conferir significado es también una actividad cognitiva, la cual reúne en proyectos conjuntos los entendimientos e intereses del escritor y los lectores, a fin de que los lectores se vean obligados a estar involucrados, influenciados y per-

suadidos por el desarrollo de texto, de modo que den atención continua de construcción de significados al desarrollo temporal y espacial del texto, sin el enajenamiento de compromisos y entendimientos alternativos que distanciarían al lector de las representaciones del texto. La construcción conjunta de significado es más que un simple cálculo de símbolos; es un intercambio retórico de pensamientos dentro de un espacio genéricamente identificado que usa los recursos apropiados para ser desarrollados en ese espacio en formas que mantienen la acumulación de los significados, entendimientos y procedimientos que los lectores llevarán a ese espacio.

Todos los proyectos que he descrito aquí son apenas ideas someras de distintos puntos de diferentes tipos de mapas, pero todas ellas forman las piezas de un complejo rompecabezas de  $n$  dimensiones. Los proyectos comienzan a revelar prácticas lingüísticas especializadas y trascendentes dentro de sistemas complejos. Hace años comenté que algunos artículos de estudios literarios, sociología y bioquímica que examiné realizaban diferentes jugadas en distintos juegos y en diversos tableros. Aún no conocemos todos esos juegos o toda la gama de jugadas o tableros, pero estamos logrando capturar algunos momentos del juego. Mientras más rico sea el panorama que desarrollemos, mejor será el espejo que crearemos para la práctica reflexiva del uso del lenguaje, lo cual veo como el final del conocimiento retórico: ayudar a una conducta ágil a volverse aún más auto-controladora, auto-sapiente, precisa y especializada.

#### **Nota**

**1** Quisiera agradecer a John Gumperz, Jenny Cook-Gumperz, Sandra Thompson, Greg Myers, Wendy Newstetter, Khavi Mahesh, Bill Evans y Bob Woods por sus comentarios y discusión sobre las versiones anteriores de este ensayo.

## REFERENCIAS

- Abbott, E. (1953). *Flatland*. New York: Dover.
- Austin, J.L. (1975). *How To Do Things With Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994a). *Constructing Experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bazerman, C. (1994b). Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions. In A. Freedman and P. Medway (eds) *Rethinking Genre*. London: Taylor & Francis: 79–101.
- Bazerman, C. (1997). The Generic Performance of Ownership. In B. Gunnarsson (ed.) *The Construction of Professional Discourse*. London: Longman.
- Bazerman, C. forthcoming. *The Languages of Edison's Light*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bazerman, C. and J. Paradis (eds) (1991). *Textual Dynamics of the Professions*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Halliday, M.A.K. and J. Martin (1994). *Writing Science*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. and C.M.I.M. Matthiessen. in press. *Constructing Experience through Language: A language-based approach to cognition*. Berlin: De Gruyter (Foundations of Communication and Cognition).
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. McCloskey, D. 1986. *The Rhetoric of Economics*. Madison: University of Wisconsin Press.

- Myers' G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Texts. *Applied Linguistics* 10 (1): 1-35.
- Myers, G. (1990a). The Rhetoric of Irony in Academic Writing. *Written Communication* 7 (4): 419-455.
- Myers, G. (1990b). *Writing Biology*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, G. (1991). Lexical Cohesion and Specialized Knowledge in Science and Popular Science Texts. *Discourse Processes* 14 (1): 1-26.
- Myers, G. (1992a). Clean Talk in Genetics. *Social Epistemology* 6 (2): 193-202.
- Myers, G. (1992b.) 'In this Paper We Report': Speech Acts and Scientific Claims. *Journal of Pragmatics* 17:295-313.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical Investigations*. New York: Macmillan.

## 10. RECONTEXTUALIZAR LA LINGÜÍSTICA EN LA CIENCIA

*Daniel Rodríguez-Vergara*

El texto titulado 'Nuevas perspectivas sobre las múltiples dimensiones del discurso científico' se publicó como el segundo capítulo del libro 'Leyendo la ciencia: Perspectivas críticas y funcionales del discurso de la ciencia' (*Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*), editado por J. R. Martin y Robert Veel. De acuerdo con Martin (1998), la elaboración de este libro fue resultado de un taller sobre el discurso científico que se llevó a cabo en la Universidad de Sídney, Australia, en julio de 1994, al que asistieron Charles Bazerman, Michael Halliday, Jay Lemke, y otros investigadores. Entre las temáticas recurrentes en los trabajos que fueron presentados en el taller, y luego publicados en el libro, se encuentran la recontextualización, la semogénesis, la intertextualidad y la hegemonía.

En primer lugar, se habla de la necesidad de recontextualizar el enfoque lingüístico de Halliday y Martin en el trabajo sobre retórica y teoría crítica, que se había estado realizando en Estados Unidos, al considerar la complejidad del discurso científico en ámbitos como los de la industria y la tecnología, las ciencias cognitivas y el discurso pedagógico. En segundo lugar, se discute la semogénesis (término que Halliday tomó de la lingüística estratificativa de Sydney Lamb) como la evolución de nuevos discursos que influyen la manera en que la sociedad produce y distribuye el conocimiento científico. En tercer lugar, se destaca la característica intertextual del discurso y los modelos teóricos (de entre los cuales destacan el de Julia Kristeva y el de Mijaíl Bajtín) que exploran la naturaleza heterogénea y heteroglósica de los textos y culturas mixtas. Finalmente, otro tema recurrente, el cual atañe de manera más cercana a las ideas de Bazerman, es el de la hegemonía y prestigio del discurso científico en términos de la distribución desigual de poder en la sociedad.

El texto de Bazerman constituye entonces, fundamentalmente, una revisión de cuatro modelos lingüístico-sociales que tienen al mismo tiempo similitudes y diferencias, pero que bien se podrían complementar para un análisis a profundidad del discurso científico. Estos cuatro modelos son la teoría del actor-red de Latour, la pragmática de la cooperación del agonismo intelectual de Myers, la semántica gramatical de Halliday, y las formas retóricas para la acción simbólica del propio Bazerman.

Bazerman señala que la teoría del actor-red de Latour es la más social de las cuatro, ya que trata de explorar la manera en que la ciencia, o mejor dicho, la 'tecnociencia' funciona en la sociedad. La teoría postula una red de actores, los cuales no son sólo los agentes, sujetos o científicos a cargo de los estudios, sino también los gobiernos y las empresas que proveen financiamiento, e incluso los instrumentos y los micro-organismos que están involucrados en los experimentos. Una vez formada la red de actores, los estudios y experimentos se vuelven teorías, las cuales son pensadas como 'cajas negras' que no permiten ver el proceso por el cual una hipótesis se convierte en 'hecho'. Tales procesos involucran relaciones de poder y control, los cuales no pueden ser cuestionados debido a que presentan a la ciencia como hechos irrefutables que son defendidos por todos los actores que forman alianzas impenetrables.

A continuación, Bazerman analiza la pragmática de la cooperación del agonismo intelectual de Myers, la cual, comparada con la teoría de Latour, se enfoca más en los recursos retóricos y lingüísticos que logran la persuasión de la audiencia por parte de los investigadores. Dichos recursos incluyen, aunque no se limitan a ellas, técnicas de ironía y cortesía, el uso argumental de la narración y el diálogo, la utilización de verbos específicos para realizar actos de habla con diferentes niveles de asertividad, etc. Aunque Myers usa el caso de la biología para ejemplificar la negociación de aseveraciones y los procesos por los que el conocimiento se crea, se legitima y se disemina, el

tema es generalizable a todos los casos en los que existe una lucha de poder entre investigadores y los 'guardianes' u opositores que los limitan.

Bazerman aborda más adelante la teoría que más desarrolla de las cuatro, dado que es la que más se alinea con la corriente lingüística pervasiva del libro en cuestión: la semántica gramatical de Halliday. Aunque se trata de una teoría lingüística amplia que abarca diversos aspectos semióticos y sociales, Bazerman se concentra en el proceso de abstracción del discurso científico. En la semogénesis (entendida como la 'evolución del significado'), tanto de los individuos como de la sociedad, el discurso de la ciencia se torna cada vez más técnico, abstracto y metafórico. Esta última propiedad es crucial en el sentido de que el lenguaje 'gramaticalmente' metafórico dota, al mismo tiempo, de abstracción y tecnicismo al discurso. Esto se logra principalmente a través de la nominalización, la cual, según Halliday, ha aumentado históricamente dentro de la ciencia a partir del lenguaje de Newton y Galileo. Este hecho obedece a uno más general: el lenguaje cambia en la humanidad, en los individuos y en los textos. Estos procesos evolutivos son llamados por Halliday 'filogénesis', 'ontogénesis' y 'logonénesis', respectivamente. Cada uno de estos procesos surge de las necesidades de los seres humanos, y una de esas necesidades ha sido la de crear nuevas maneras de significar y 'crear' ciencia. Así que las funciones de la nominalización y la metáfora gramatical pueden relacionarse con las necesidades intrínsecas en la humanidad, en los individuos y en los textos.

En primer lugar, en la filogénesis, la metáfora gramatical y la nominalización surgen como una respuesta a la sociedad cambiante. Las maneras gramaticalmente metafóricas de significar nacen con la creación de la ciencia moderna, i.e., con la transición del oficio (tecnología) al conocimiento (ciencia). En este sentido, Halliday dice que la ciencia es la teorización de la experiencia a través de la gramática. Este autor rastrea la aparición de la metáfora gramatical en los escritos de Newton (para el inglés) y Ga-

lileo (para el italiano), a quienes llama 'los creadores de la ciencia moderna'. Científicamente, al haber aparecido la metáfora gramatical, se cumplió la función de transformar la experiencia en significado para poder entenderla. En el lenguaje escrito, esto se puede ver a través de las nominalizaciones, que son como 'congelamientos' de los procesos del mundo, los cuales en dicha forma pueden ser sometidos a escrutinio para su comprensión. Halliday a su vez llama a ésta la manera 'ática' de expresarse, en oposición a la manera 'dórica' (términos que adopta de la antigua Grecia).

Por otro lado, en la ontogénesis, la metáfora gramatical aparece en el individuo como resultado de la alfabetización avanzada. En el individuo hay tres momentos de desarrollo lingüístico que marcan la pauta para representar la realidad de distintas maneras. El primer momento es el del cambio del protolenguaje y lenguaje es que en el primero todavía no existe el estrato léxico-gramatical que, al aparecer, posibilita la capacidad de realizar varios significados a la vez). En el momento de este cambio, el niño es capaz de generalizar. El segundo momento es el del paso del lenguaje infantil al del letrismo básico, en el cual el niño obtiene la capacidad de representar la experiencia en términos abstractos. Finalmente, en la adolescencia, y a través de la escolarización, se da generalmente el cambio del lenguaje, del letrismo básico al letrismo avanzado, en el que se obtiene la capacidad de concebir la realidad en términos incongruentes, i.e. metaforizar. Ontogenéticamente, la metáfora gramatical tiene la función de representar la experiencia en términos incongruentes, impersonales, léxicamente densos y técnicos, características que se asocian con el lenguaje escrito. Entonces, la metáfora gramatical es un recurso importante en el desarrollo de las capacidades académicas de estudiantes de nivel profesional.

Finalmente, en la logogénesis la metáfora gramatical aparece como respuesta a necesidades discursivas

en el texto mismo: por ejemplo, captar los elementos esenciales del discurso precedente, evitar repeticiones, proporcionar información nueva en la posición remática de las cláusulas, etc. Estas funciones contribuyen a establecer patrones de correferencia, coherencia, y tematización, respectivamente.

Una vez descrita la perspectiva de Halliday, Bazerman cierra su capítulo dando cuenta de su propia aproximación al discurso científico. Comenta que su teoría atraviesa las otras tres, en el sentido de que se interesa tanto por los contextos y actores situacionales como por las dinámicas textuales, así como por la semántica y la pragmática de los textos o géneros discursivos escolares y profesionales. Aquí, Bazerman advierte que su concepción de género es distinta a la de Halliday: mientras que para éste, género, o mejor dicho «registro», se refiere a los patrones semánticos y contextuales que se organizan en los textos para cumplir funciones sociales, para aquél, el género abarca un espacio conceptual más amplio, ya que no sólo se refiere a las características formales, sino también a las actividades que hacen que se formen redes sociales y que permiten que se cumplan intenciones significativas en una comunidad.

De los diversos géneros discursivos, Bazerman ha puesto énfasis en el reporte experimental, y en su evolución e impacto tanto en las ciencias duras como en las sociales. Las ideas de Bazerman han ayudado al desentrañamiento de la complejidad involucrada en los artículos de investigación: sus mecánicas textuales, actores, redes de poder, etc. Sus ideas también han contribuido a la comprensión de los factores sociales que permiten o impiden el éxito de la escritura en las disciplinas científicas y sociales, y por tanto han tenido influencia en la intervención pedagógica en el marco de la literacidad.

Como conclusión, se puede decir que el texto «Nuevas perspectivas sobre las múltiples dimensiones del discurso científico», cuya traducción al español se presenta a continuación, constituye una síntesis valiosa de cuatro

teorías con distintas metodologías que tienen intereses en común, de entre los cuales destaca su preocupación por desenmascarar el complejo tejido lingüístico-social-político que de alguna u otra manera tiene impacto en la vida de las comunidades investigativas, universitarias, profesionales, y en la sociedad global.

## BIODATA

**RENÉ PONCE CARRILLO** es licenciado en administración de empresas por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), maestro en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente realiza estudios de doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la BUAP.

**MARÍA ANDREA VÁZQUEZ AHUMADA** es Licenciada en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Maestra en Ciencias del Lenguaje por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP y Doctora en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud por la Universitat de Girona, España. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en el Posgrado de Ciencias del Lenguaje (ICSyH, BUAP). Tiene experiencia en investigación sobre los discursos en la construcción de conocimientos en entornos escolares (educación básica, media y superior), así como en el ámbito de la construcción de subjetividades a través del discurso de mujeres en situaciones de violencia de género.

**DANIEL HERNÁNDEZ ESPÍNDOLA** es licenciado en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cursó una maestría en Multilingüismo en Contextos Internacionales en cuatro universidades de España y Alemania (Universidad de Deusto, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Freie Universität Berlin) becado por el programa Erasmus Mundus de la Comisión Europea. Actualmente, colabora como profesor en el Departamento de Español de la Universitat Pompeu Fabra; cursa una maestría en Educación Intercultural y también es can-

didato a doctor dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Las líneas de investigación que desarrolla se centran en las políticas lingüísticas y educativas, lenguas indígenas de México, educación bilingüe intercultural y multilingüismo.

**MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO** es profesor de tiempo completo en el Departamento de Lengua y Educación de la Universidad de Quintana Roo. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la junta editorial de las revistas *Journal of English for Academic Purposes* y *Lenguas en Contexto*, y de los comités de arbitraje de *English for Specific Purposes*, *Research in the Teaching of English*, *Colombian Applied Linguistics Journal*, *Signos* (Chile) y *MEXTESOL Journal*. En 2015 recibió el premio a la investigación sobresaliente del *Council of Writing Program Administrators* de los E.U.A.

**DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA** es licenciado en lenguas modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maestro en lingüística aplicada y doctor en lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada y del Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

*ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO  
EN UN MUNDO INTERTEXTUAL:  
DIÁLOGOS CON LA OBRA DE  
CHARLES BAZERMAN*

se terminó de editar en noviembre de 2016.

El cuidado de edición es de  
Agustín Antonio Huerta Ramírez.