

# **ESCRITURA: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

**DANIELA LINDA LUCIA RIVERA CAMARGO**

**NATALIA MARCELA LÓPEZ OCAMPO**

**NATHALIA VALBUENA LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ D.C**

**2018**

**ESCRITURA: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

**DANIELA LINDA LUCIA RIVERA CAMARGO**

**NATALIA MARCELA LÓPEZ OCAMPO**

**NATHALIA VALBUENA LÓPEZ**

**Proyecto de grado para optar al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía**

**Tutora: Carolina Rodríguez Castro**

**Línea de investigación: Lectura, escritura y educación**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C**

**2018**

## Agradecimientos

*Durante este corto pero sustancioso tiempo, la escritura hizo de las suyas y abrió nuevos caminos y perspectivas de vida. Sólo queda agradecer a mi familia que ha estado siempre ahí, a la maestra que nos acompañó, quien deja su voz entre líneas, y a las demás personas que de algún modo compartieron y discutieron con nosotras sobre este gran asunto que es la escritura.*

Natalia López

*A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias por seguir creyendo en cada uno de mis pasos.*

Nathalia Valbuena

*A quien todo lo da aún sin tener porqué*

*A quien embellece cada instante con su sabiduría*

*A quien con su presencia irradia amor y protección.*


*A mi madre, esencia de mi universo, vencedora de mil batallas*

*Y victoriosa aún en esta lucha.*

*A mi padre y a mi hermana por sus grandes ejemplos, él de disciplina y constancia, ella de tenacidad y valentía.*

*A ellos, Gracias.*

Daniela Linda Lucia

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 78	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Escritura: Estado de la cuestión
<b>Autor(es)</b>	López Ocampo, Natalia Marcela; Rivera Camargo, Daniela Linda Lucia; Valbuena López, Nathalia
<b>Director</b>	Rodríguez Castro, Carolina
<b>Publicación</b>	Bogotá 2018 Universidad Pedagógica Nacional 78. P
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ESCRITURA, DISPOSITIVO PEDAGÓGICO, DISCURSO, FORMACIÓN.

2. Descripción
<p>El presente trabajo expone el estado de la escritura en la producción académica que se ha ocupado de ésta como objeto de estudio, razón por la cual se pensó en la escritura como algo que va más allá de comunicar o expresar, pues da cuenta no sólo del pensamiento del sujeto sino de todo un proceso de tiempo, esfuerzo y reflexión. Se ubicaron como categorías centrales: <i>dispositivo pedagógico</i> y <i>discurso</i>, esenciales para la comprensión que se da a la escritura en las distintas producciones académicas.</p> <p>Cabe añadir que, la <i>formación</i> se convirtió en un asunto clave para entender la postura acerca de la escritura que se defiende en el presente estudio y ahondar en su carácter teórico.</p>

3. Fuentes
<p>AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? <i>Sociológica</i>, 26 (73), pp. 259 – 264. Recuperado de <a href="http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf">http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf</a></p> <p>BAJTÍN, M. (1999). <i>Estética de la creación verbal</i>. México: Siglo XXI editores. Recuperado de <a href="https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creac3b3n-verbal.pdf">https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creac3b3n-verbal.pdf</a></p> <p>BARTHES, R. (2011). <i>El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos</i> (2da ed.). México: Siglo XXI.</p> <p>BARTHES, R. (2002). <i>Variaciones sobre la escritura</i>. Barcelona, España: Paidós.</p>

- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- BARTHES, R. (1983). *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, E. (2014). *Últimas lecciones college de france 1968 – 1969* (ed. En español). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- BERNSTEIN, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico* (2da ed.). Bogotá, Colombia: El Griot.
- DIAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La piqueta.
- GADAMER, H. (1996). *Verdad y método I* (6ta ed.). Salamanca, España: Ediciones ségueme.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal, S.A.
- LORITE, J. (1984). Rito y mito: referentes estratégicos de comportamiento y legitimación del sistema interpretativo. En *Ideas y Valores*, 0 (64 – 65), 31 – 55. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29177>

#### 4. Contenidos

El trabajo se encuentra distribuido en tres capítulos generales, el primero denominado *Dispositivo pedagógico y escritura*, parte de una explicación concisa acerca de lo que es un dispositivo y de lo que se entiende por campo educativo, constituyendo así a la categoría inicial.

En el segundo capítulo *Escritura: Determinante de un discurso*, el lector se encuentra con la exposición y desarrollo de la segunda categoría, teniendo en cuenta la conceptualización del enunciado desde los géneros discursivos (primarios- simples y secundarios - complejos) y sus rasgos constitutivos.

El tercer capítulo *Estado de la escritura*, presenta los análisis y diferentes argumentos que surgen del estudio respecto al corpus, se plantean cuatro líneas de análisis: La Escritura como Rito, Escritura como Acto de Poder, La Escritura y el Tiempo, y Escritura y el Texto.

Por último, se encuentran las *consideraciones finales*, cuyas elaboraciones no dan cuenta de un trabajo acabado, pues lo que buscan es suscitar un interés por seguir indagando sobre este asunto, ya que no sólo se han abordado las categorías de análisis en términos conceptuales y relacionadas con el análisis del corpus, sino que se ha dejado la preocupación por lo que tiene que ver con la formación del sujeto y

cómo la escritura toma parte fundamental en este aspecto.

### 5. Metodología

El presente estudio se desarrolló a partir de una revisión documental como metodología de investigación, mediante las siguientes fases: 1) construcción del objeto; 2) selección de las revistas (Folios, Magis y Enunciación ) y los respectivos artículos, de los cuales se escogieron 24 entre los años 2010 y 2017; 3) desarrollo conceptual de las categorías (dispositivo pedagógico y discurso), para dar lugar a la base teórica que sustentó el estudio; 4) relación del corpus con las categorías; 5) análisis del corpus, para lo cual fue necesario el diseño de distintas matrices y 6) las consideraciones finales en relación con el estado de la escritura y las implicaciones formativas de ésta en el sujeto.

Así mismo, el análisis además de tener presente las categorías desarrolladas para direccionarlo coherentemente, se realizó bajo la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1996), es decir, en el marco de la comprensión y la interpretación.

### 6. Conclusiones

La elaboración del trabajo permitió enfatizar en la importancia de concebir a la escritura como un acto complejo de producción, que requiere una disposición total del sujeto, en tanto se afecta completamente, acto de esfuerzo, trabajo y tiempo.

Dentro del corpus se encontraron diferentes formas de concebir a la escritura, como habilidad, funcionalidad y práctica esencialmente, y sin desconocer todas estas posiciones, se optó por reiterar lo reducida que puede quedarse la escritura enmarcada en dichos términos. Tales concepciones llevaron a revelar, quizá no directamente, un punto de tensión entre lengua escrita y escritura, existiendo una línea marcada de diferencia. Así, se refleja que cierta parte del corpus más que de escritura, se refirió siempre a la lengua escrita, por ello la intención de ubicar puntualmente en qué se distancian, sin desconocer que sin una la otra no puede ser.

Por otro lado, los planteamientos referidos en los análisis respecto a la escritura como rito y la misma como acto de poder, permiten entender que las dinámicas institucionales no responsabilizan al sujeto de lo que realmente debería demandar la escritura, lo acostumbra a un escribir para responder a una orden, a un requisito o a una petición. Por lo cual, se hace necesario tener un acercamiento a lo que se entiende por formación y establecer su relación con la escritura.

De allí que se requiera que el sujeto establezca una relación distinta con la escritura, de la mano de una postura más consciente y estricta acerca de la formación, pues ésta se trata de posición o de postura, tiene que ver con las decisiones del sujeto, y de éstas la posibilidad que se dé para enfrentar el conocimiento. Es así como, establecer una relación distinta con la escritura, una relación de saber, será

decisión del sujeto, de la rigurosidad con la que la asuma y actúe en torno a ella, requiere de compromiso, juicio y responsabilidad.

Finalmente, considerar la escritura como objeto de estudio y aspecto importante en la formación del sujeto, implica realizar un esfuerzo por abordarla desde una perspectiva teórica y pensar sobre las maneras en las que es trabajada, así como en los discursos que giran en torno a ésta y que de algún modo se pueden llegar a legitimar.

Lo que se legitima en la producción académica determina los discursos que se gestan y comienzan a circular, en este caso, en el dispositivo pedagógico, lo cual constituye a los sujetos de un modo específico. En tal sentido, las producciones dadas alrededor de la escritura como objeto permiten visibilizar: la “escritura” como rito supeditada a la lengua escrita en distintos niveles de formación; una escritura como acto de poder que se sitúa bajo las condiciones y reglas propias de un dispositivo pedagógico; el lugar que se le asigna al tiempo en el proceso de escritura y finalmente la relación entre escritura y texto.

<b>Elaborado por:</b>	López Ocampo, Natalia Marcela; Rivera Camargo, Daniela Linda Lucia; Valbuena López, Nathalia
<b>Revisado por:</b>	Rodríguez Castro, Carolina

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	24	10	2018
--	----	----	------

## Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	8
<b>Presentación.....</b>	<b>10</b>
<i>Sobre la metodología .....</i>	<i>11</i>
<i>Sobre el documento.....</i>	<i>14</i>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>16</b>
<b>Dispositivo pedagógico y escritura .....</b>	<b>16</b>
Sobre la escritura.....	16
Dispositivo y Campo Educativo .....	17
Relaciones conceptuales: dispositivo y escritura.....	25
<b>Capítulo II.....</b>	<b>37</b>
<b>Escritura: Determinante de un discurso.....</b>	<b>37</b>
Conceptualización del enunciado .....	39
El enunciado: Rasgos constitutivos .....	42
Aproximación entre Bernstein y Bajtín con relación al discurso .....	49
<b>Capítulo III.....</b>	<b>52</b>
<b>Estado de la escritura .....</b>	<b>52</b>
La escritura como rito .....	52
Escritura como acto de poder.....	60
La escritura y el tiempo.....	64
La escritura y el texto.....	67
<b>Consideraciones finales .....</b>	<b>70</b>

<i>Distinción entre lengua escrita y escritura</i> .....	70
<i>Escritura: Asunto de formación</i> .....	71
<i>Legitimación del discurso</i> .....	73
<b>Referentes bibliográficos</b> .....	75

## Presentación

Las reflexiones en torno a la escritura comúnmente se han enmarcado en los escenarios académicos, debido a que allí adquiere un carácter fundamental para la formación del sujeto y su relación con el saber. Sin embargo, se ha vuelto un asunto en el que todos creen tener cabida para enunciar acerca de ella, distanciándose de su abordaje teórico y conceptual. Por tanto, vimos la necesidad de indagar y reflexionar sobre aspectos relevantes dentro del campo del lenguaje, el contexto académico y social.

Es preciso pensar en la escritura como algo que va más allá de comunicar o expresar, pues da cuenta no sólo del pensamiento del sujeto sino de todo un proceso de tiempo, esfuerzo y reflexión. De allí el interés por indagar el estado<sup>1</sup> de la escritura en la producción académica que se ha ocupado de ésta como objeto de estudio, y de este modo apartarla de ese lugar cómodo en el que se le ha situado.

Lo anterior, surge de la idea de que la producción académica que se encuentra en las revistas especializadas crea discursos que se instauran, difunden y legitiman en esta comunidad, influyendo en las concepciones que se crean en torno a la escritura y también en la constitución del sujeto. Por tanto, nos propusimos conceptualizar la escritura como objeto de estudio en el área del lenguaje, desde unos referentes lingüísticos y filosóficos.

Para tales fines, se ubicaron como categorías centrales: *dispositivo pedagógico* y *discurso*, esenciales para la comprensión que se da a la escritura en las distintas producciones académicas, como también en la importancia de ésta en la formación del sujeto.

El dispositivo pedagógico se sitúa a partir de los planteamientos del sociolingüista Basil Bernstein, quien ofrece un panorama que posibilita la comprensión, reflexión y análisis respecto al objeto de estudio. Dicha categoría ayuda a entender las dinámicas de la estructura de la educación y cómo repercuten los factores sociales en ésta.

Asimismo, surge la categoría de *discurso* abordada desde el filósofo del lenguaje Mijaíl Bajtín, a partir de la cual es posible tener un acercamiento a la escritura en términos de géneros discursivos secundarios (complejos), lo que permite analizar qué se está gestando sobre ella en el

---

<sup>1</sup> Situación en que se encuentra la escritura y sus distintos modos de ser y estar en la comunidad académica.

ámbito académico, ya que el discurso es algo que emerge y que se moviliza en las distintas esferas de la praxis humana y que de algún modo determina el accionar del sujeto dentro de éstas.

Cabe añadir que, la *Formación* se convirtió en un asunto clave para entender la postura acerca de la escritura que se defiende en el presente estudio y ahondar en su carácter teórico desde los planteamientos de Kant (1983).

De acuerdo con el interés de ubicar los discursos dados sobre la escritura en las producciones académicas, y a partir de las aproximaciones conceptuales elaboradas con las categorías, se utilizaron artículos científicos como corpus de la investigación. Éste se convirtió en la excusa para abordar a la escritura de forma teórica y conceptual, y situarla dentro del escenario académico con la complejidad y rigurosidad necesarias.

Las elaboraciones conceptuales y los análisis reflejados en el presente trabajo, dan cuenta de un panorama general sobre las posiciones discursivas dadas en el dispositivo pedagógico. De allí que, la discusión quede abierta como una posibilidad para que se siga indagando sobre la escritura y su incidencia en la formación del sujeto.

### ***Sobre la metodología***

El presente estudio se desarrolló a partir de una revisión documental. Para esto se tomaron en consideración artículos de tres revistas de producción académica: Folios, Magis y Enunciación, las cuales fueron abordadas en clave al objeto de estudio. Folios es una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, se posiciona como una revista científica interesada en la publicación de trabajos en áreas de lingüística, filosofía, historia, entre otras ciencias humanas y sociales; Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, directamente desde la Pontificia Universidad Javeriana, por su parte, se centra en la publicación de investigaciones que generen reflexiones y análisis en torno a la educación; y Enunciación, surge de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con la intención de divulgar nuevo conocimiento a partir de investigaciones centradas en el campo de la pedagogía del lenguaje, la lengua y la literatura, y de este modo aportar a la consolidación de comunidades académicas.

Como se evidencia, son revistas que están en estrecha relación con el tema que nos ocupa, pues se centran en temas de lenguaje, y a su vez se preocupan por los asuntos concernientes a la educación. Justamente la escritura, además de encontrar mayores fundamentos desde los aportes de la lingüística y la filosofía del lenguaje, tiene un lugar esencial en la educación al verse como algo necesario para que el sujeto ingrese en la cultura, pero como se podrá percibir en el presente estudio, trasciende en gran medida esto.

La selección de las revistas y de los artículos fue la segunda fase de investigación, luego de la construcción del objeto. El criterio de selección se rigió por artículos que abordaran a la escritura como núcleo de sus planteamientos, que sus objetivos y sus conclusiones ofrecieran una perspectiva concreta de cómo se estaba entendiendo y desde qué postura se estaba trabajando. Partiendo de esto, se escogieron finalmente 24 artículos publicados entre los años 2010 y 2017.

Teniendo en cuenta lo anterior, se dio paso a una tercera fase, que consistió en el desarrollo conceptual de las categorías (dispositivo pedagógico y discurso), para dar lugar a la base teórica que sustentó el estudio. La cuarta fase se centró en la relación del corpus con las categorías; la quinta fase de la investigación fue el análisis del corpus, para lo cual fue necesario el diseño de distintas matrices que nos permitieron organizar y categorizar el corpus, de las que provinieron cuatro líneas de análisis que resultan ser elementos fundamentales del estudio; y finalmente las consideraciones finales en relación con el estado de la escritura y las implicaciones formativas de ésta en el sujeto.

La primera matriz que surgió, se denomina Matriz de Información (anexo 1), allí lo primero que se encuentra es un código para cada artículo, lo cual es esencial para mantener una organización coherente y fija en los análisis. También se ubica el autor o autores de los artículos, el título, el año, el resumen que presenta cada uno de ellos, la revista y universidad correspondientes.

La segunda matriz, nombrada Matriz de Conceptos (anexo 2), muestra inicialmente una organización por temáticas de los artículos, necesaria para tener una primera noción de los distintos abordajes existentes sobre la escritura en el corpus. Además de los datos generales (autor, título, año, y código), se presentan todos los conceptos que se desarrollan en cada uno de los artículos y su definición exacta por medio de citas textuales, encontrándose todas las

concepciones sobre la escritura que ubica cada artículo. Esto fue necesario para dar lugar a la tercera matriz, Matriz de Categorías de Análisis (anexo 3), la cual surge de un primer filtro que se realizó del anexo dos, en donde se dejaron únicamente los conceptos que se consideraron pertinentes para el estudio y se pusieron en relación con las categorías macro de la investigación (dispositivo pedagógico y discurso).

Como cuarta y última, se elaboró la Matriz de Líneas de Análisis (anexo 4), la cual concreta cuáles son los conceptos y por tanto citas textuales que se emplearon para los análisis correspondientes al corpus. Cabe mencionar que las últimas dos matrices se refieren a los artículos únicamente por su código, de allí que sea necesario siempre tener presente el anexo uno.

El análisis, además de tener presente las categorías desarrolladas con el fin de direccionarlo coherentemente, se realizó bajo una perspectiva hermenéutica, es decir, en el marco de la comprensión y la interpretación, las cuales tienen como principio básico, acercarse al texto bajo el “hábito lingüístico de su tiempo y de su autor” (Gadamer, 1996, p. 334), esto implica que el intérprete no se desvíe del sentido por la arbitrariedad de sus ocurrencias.

Además de distanciarse de las opiniones previas incluidas en el hábito lingüístico, hay que evitar las opiniones respecto al contenido con las que nos acercamos a los textos (Gadamer, 1996), pues no se puede pretender que aquello que dice un texto debe integrarse a las propias opiniones y expectativas. Justamente, la interpretación inicia siempre con conceptos previos que deberán ser sustituidos paulatinamente por otros más apropiados.

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni <<neutralidad>> frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas. (Gadamer, 1996, pp. 335 – 336)

Es de resaltar que el presente estudio se inició con una clara postura teórica, por tanto, más que “opiniones y prejuicios”, se tuvieron en cuenta elaboraciones conceptuales previas desde una posición lingüística y filosófica, lo cual fue algo clave para estar abiertos a la opinión del otro o del texto, en tanto el intérprete debe hacer valer lo que se plantea desde ambas partes. En todo

esto, el lenguaje ocupa un lugar esencial, pues “es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación” (Gadamer, 1996, p. 467), éstas últimas están en estrecha relación y tienen una misma dirección, “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (p. 467).

Así, para comprender hay que centrarse en el lenguaje. La experiencia hermenéutica es de naturaleza lingüística. No hay otra alternativa que interpretar y comprender el mundo desde y en el lenguaje, porque es precisamente en él donde el mundo se presenta. Por tanto, la verdad sólo acontece en el lenguaje y su develación es el sentido que nace de la comprensión y de la interpretación.

### ***Sobre el documento***

El trabajo se encuentra distribuido en tres capítulos que presentan en distintos niveles y momentos la postura que como autoras defendemos. El primer capítulo denominado *Dispositivo pedagógico y escritura* desarrolla la primera categoría, para lo cual fue necesario partir de un primer acercamiento a la concepción de la escritura que se adopta durante todo el documento, desde los postulados de Roland Barthes. Además, se realiza una explicación concisa acerca de lo que es un dispositivo y de lo que se entiende por campo educativo, pues son conceptos claves para tener una mejor comprensión de las dinámicas, reglas y demás aspectos propios del dispositivo pedagógico.

En el segundo capítulo *Escritura: Determinante de un discurso* el lector se encuentra con la exposición y desarrollo de la segunda categoría, teniendo en cuenta la conceptualización del enunciado desde los géneros discursivos (primarios- simples y secundarios - complejos) y sus rasgos constitutivos. Igualmente, se realiza una aproximación entre los planteamientos de Bernstein y Bajtín con relación al discurso, como aspecto fundamental para mostrar cómo el sujeto se encuentra condicionado tanto por la normatividad que se plantea desde el dispositivo, como por las normas del lenguaje que lo regulan en el discurso.

El tercer capítulo *Estado de la escritura*, presenta los análisis y diferentes argumentos que surgen del estudio respecto al corpus, se plantean cuatro líneas de análisis: La Escritura como rito, La escritura como acto de poder, La escritura y el tiempo, y La escritura y el texto. Dichas

líneas, más que dar a conocer cada una de las concepciones encontradas en el corpus, buscan posicionar la postura adoptada respecto a la escritura para la presente investigación.

Por último, se encuentran las *consideraciones finales*, cuyas elaboraciones no dan cuenta de un trabajo acabado, pues lo que buscan es suscitar un interés por seguir indagando sobre este asunto, ya que no sólo se han abordado las categorías de análisis en términos conceptuales y relacionadas con el análisis del corpus, sino que se ha dejado la preocupación por lo que tiene que ver con la formación del sujeto y cómo la escritura toma parte fundamental en este aspecto.

## Capítulo I

### Dispositivo pedagógico y escritura

La educación como uno de los contextos de producción y reproducción, y uno de los agentes del proceso de transmisión cultural, constituye un dispositivo de control y reproducción de las posiciones del sujeto. Esta idea surge de una de las tesis centrales de los trabajos de Basil Bernstein, quien plantea que los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos producidos en la educación, además de las formas de su transmisión y manifestación (Bernstein, 1993).

Los códigos pueden entenderse como reguladores de las relaciones dadas en los contextos, de los significados que convergen en estos, así como de sus formas de realización, uno de dichos contextos es justamente la educación, donde concurre el dispositivo pedagógico. De este modo, se establece cuál es la relación entre ellos, y de qué manera el dispositivo influye en las prácticas escriturales. Asimismo, se visibiliza la relación entre escritor-época, escritor-lector, teniendo en cuenta que la escritura hace parte del dispositivo lingüístico (según la terminología de Bernstein), interviniendo en los discursos que emergen de las ideologías dominantes en el momento de producción de un texto académico, el cual puede estar permeado por su contexto y se puede convertir en re-productor del mismo.

#### Sobre la escritura

La escritura en la historia ha tenido diferentes funciones dadas por el contexto social o político, aunque comúnmente se la ha venido enmarcando dentro de un uso instrumental y funcional para el hombre, ya que representa al sujeto alfabetizado con el desarrollo y adquisición de las habilidades necesarias para poder comunicar. Esto ha llevado a que se deje de lado el carácter teórico-conceptual de la escritura como un elemento que puede ser objeto de estudio en una sociedad letrada como la nuestra, siendo necesario resaltarla como aspecto fundamental del lenguaje que moviliza e involucra al sujeto en todo sentido dentro de las esferas<sup>2</sup> en las cuales se constituye. Como bien lo refleja Barthes (1987):

---

<sup>2</sup> Entendiendo esferas desde los planteamientos de Bajtín (1999), como escenarios en los que hay lugar para la actividad humana.

El hombre no preexiste al lenguaje, ni filogenéticamente ni ontogenéticamente. Nunca topamos con ese estado en que el hombre estaría separado del lenguaje, y elaboraría este último para <<expresar>> lo que pasa en su interior: es el lenguaje el que enseña cómo definir al hombre, y no al contrario (p. 25).

Por lo cual, la escritura ha de ser visibilizada como un ejercicio que afecta tanto a quien la produce como a quién la lee, ya que a través de ésta se efectúa la posibilidad de que el sujeto se constituya como un ser capaz de potenciar su pensamiento. De este modo, la escritura entendida como sistema de signos (Barthes, 1987), no puede reducirse a la función de la comunicación, pues como se indicó, es una práctica que compromete al sujeto (es un proceso mucho más complejo que evidencia un estilo, una intención lingüística que le permite ser) y por tanto va más allá de eso. Es un acto de pensamiento que demanda al sujeto dos cosas fundamentales, que produzca alrededor de algo, esto implica intencionalidad y sentido, y además que tome responsabilidad sobre aquello que se escribe, lo cual parte de reconocer la existencia de ese otro lector, pues justamente determina el cómo y el qué de la escritura. De tal forma, no se trata de la simple transcripción, sino que se enmarca en la producción.

Así pues, en el proceso de escritura surge y se estructura el pensamiento, allí el escritor plasma sus ideas de una forma más concreta, ordenada y coherente, a diferencia del habla, puesto que le implica una habilidad de síntesis y raciocinio para poder emitir sus ideas,

se manifiesta en lo escrito un nuevo imaginario, que es el del “pensamiento”. Allí donde hay competencia entre el habla y lo escrito, de alguna manera escribir quiere decir, *yo pienso mejor*, más firmemente; pienso menos para ustedes, pienso más para la “verdad”. (Barthes, 1983, p. 14)

Cabe añadir que la escritura establece una forma más allá del lenguaje, que tiene una línea histórica y una actitud que el escritor toma frente a ésta (Barthes, 2011). Además, es por las configuraciones sociales e históricas que han hecho de ella, una herramienta de la palabra, y esto ha creado diferentes tipos o modalidades que intervienen en el escenario académico y principalmente cultural, puesto que, se sitúa sobre un sujeto que se define y se conoce por su posicionamiento en el mundo.

### **Dispositivo y Campo Educativo**

El abordaje de la escritura en el dispositivo pedagógico y la aproximación a sus posibles relaciones, las cuales en su mayoría se hacen a partir del campo educativo, exige que sobre éste se haga una exposición más profunda, la cual se pretende realizar a través de algunos argumentos

que permitan comprender cómo opera el dispositivo pedagógico en el campo educativo, lo que a su vez posibilitará entender mejor las ideas expuestas en los apartados siguientes respecto a la influencia de la producción académica sobre la escritura en el dispositivo.

Para lo anterior, es necesario partir de la conceptualización de dispositivo y campo, pues aclarar estos términos permitirá una mayor comprensión sobre lo que se busca desarrollar en el presente capítulo.

Se iniciará con el concepto de dispositivo desde los planteamientos de Giorgio Agamben, quien parte reconociendo la relevancia que tiene la palabra dispositivo en el pensamiento de Foucault, de lo cual señala que, inicialmente, este autor no empleó el término dispositivo sino el de positividad, que etimológicamente se aproximan. Esto llevó a que Agamben se interesara por entender la positividad, a partir de un ensayo realizado por Jean Hyppolite sobre Hegel. Según lo que allí se desarrolla, Hegel otorga el nombre *positividad* “al elemento histórico, con todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla, por así decirlo, interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos” (Agamben, 2011, p. 252).

Sobre dicho asunto, Foucault toma una posición, que no es la misma que toma Hegel al buscar reconciliar dos aspectos: el elemento histórico (que para él sería lo referente a la positividad) y los individuos. Pues por su parte, Foucault busca determinar los modos específicos por los que las positividades actúan al interior de las relaciones, en los mecanismos y en los juegos de poder (Agamben, 2011).

Con todo esto, Agamben se cuestiona por el origen del término moderno de dispositivo, para lo cual se dirige al término *oikonomia*, que tuvo en la teología un papel esencial. En griego este término significa administración y/o gestión. Para traducir este término griego los padres latinos apropian otro: *Dispositio*, y este es el término latino del cual proviene *dispositivo*, que por tanto tiene todas las complicaciones semánticas de la *oikonomia* teológica.

Partiendo de esta genealogía teológica, los dispositivos de Foucault adoptan una importancia mayor, en un contexto donde se cruzan las “positividades” de Hegel; y el Gesell del último Heidegger, “en el cual la etimología está relacionada con aquella de *dis-positio*, *disponere* (el término alemán *stellen* corresponde al latín *ponere*). Cuando Heidegger, en *La técnica y el*

*entorno* [La technique et le tournant], escribe que Ge-stell significa comúnmente “aparato” (Agamben, 2011, p. 256), aunque lo que él comprende por esto está relacionado con el disponer del hombre. Se evidencia la cercanía de dicho término con la dispositio de los teólogos y con los dispositivos de Foucault, el vínculo de estos términos haría referencia a

una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres. (Agamben, 2011, p. 256)

Lo anterior no está desligado de la concepción que finalmente asume Agamben, para la cual, por un lado, retomando la terminología de los teólogos, considera la ontología de las criaturas, y por otro, la oikonomia de los dispositivos, que buscan gobernarlas y dirigir las. Partiendo de esto escribe, “llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011, p. 257). Cabría en esta concepción entonces las escuelas, las fábricas, las disciplinas, en las cuales se encuentra una gran articulación con el poder, y también ocuparía a la escritura, la literatura, la filosofía, las computadoras, y hasta el lenguaje mismo.

Entre las dos clases, seres vivos y dispositivos, surge una tercera: los sujetos, entendiéndolos como aquello que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, entre los vivientes y los dispositivos. Es así como todo dispositivo supone un proceso de subjetivación, es una máquina que produce subjetivaciones y por esto también es una máquina de gobierno. En el desarrollo actual del capitalismo, en el que existe una gran acumulación y proliferación de dispositivos, estos no sólo subjetivan sino que son procesos de desubjetivación, es decir que, la constitución de un sujeto implica la negación del mismo.

De este modo, las sociedades contemporáneas se presentarían como cuerpos inertes atravesados por gigantescos procesos de desubjetivación, los cuales no responden a ninguna subjetivación real. Como consecuencia de ello, surgen el eclipse de la política que suponen los sujetos y las identidades reales (el movimiento obrero, la burguesía, etcétera) y el triunfo de la economía, es decir, de una pura actividad de gobierno que no persigue otra cosa que su propia reproducción. (Agamben, 2011, p. 262)

Esto último, y lo escrito hasta el momento, permite señalar dos cosas respecto al objeto de estudio: primero, según los planteamientos de Agamben, la escritura en sí misma se convierte en un dispositivo, en tanto determina las concepciones que crea el sujeto y sus actos conforme a

éstas, además, por medio de la escritura se materializa un discurso que parte de alguna disciplina específica, la cual también empieza a actuar como dispositivo sobre los sujetos. Y segundo, partiendo de la cita anterior, los procesos de desubjetivación, responden a una necesidad política y económica de seguir reproduciendo, frente a lo cual habría que cuestionar cómo actualmente las disciplinas, como dispositivos que circulan en la sociedad actual, pueden evitar generar esos procesos de desubjetivación. Esta cuestión surge considerando que la producción académica que se encuentra en las revistas especializadas, parte de una o en ocasiones de unas disciplinas que les permiten abordar determinado objeto de estudio (en este caso la escritura).

Se puede comprender cómo la escritura actúa como dispositivo en el entorno educativo, ya que allí se gestan una serie de discursos que, al producir un saber, tienden a establecer relaciones de poder que afectan la subjetividad.

Así, un dispositivo se crea a partir de una serie de prácticas y discursos dados en un campo que por medio de reglas o normativas determinan lo que se puede legitimar como aquello que no propiamente lo constituye. El dispositivo tiene que ver con diferentes capacidades humanas que pueden orientar y asegurar acciones y discursos en la sociedad.

Por la anterior precisión sobre lo que es un dispositivo, es preciso trasladar dichos planteamientos al escenario de la sociología de la educación con Basil Bernstein, quien a través de sus planteamientos enfocados en el dispositivo pedagógico, logra identificar y determinar relaciones de poder y condiciones bajo las que se produce un discurso. Para fines del presente trabajo, dicha relación se establece a partir de la escritura en el dispositivo pedagógico.

Bernstein ha permitido que se evidencie el plano de la cultura en la sociedad y los cambios que ella genera en la reproducción de una serie de límites que pueden ser de tipo discursivo o no y que determinan prácticas propias de un campo. En este sentido, “la cultura se nos parece cada vez más como un sistema general de símbolos, regido por las mismas operaciones: hay una unidad del campo simbólico, y la cultura, bajo todos sus aspectos es una lengua” (Barthes, 1987, p. 25). De allí la importancia de hablar del ejercicio de la escritura en un dispositivo (y como dispositivo), específicamente el pedagógico, puesto que ésta al estar compuesta por signos y al ser parte del lenguaje aporta a la cultura en sí misma.

Ahora bien, para abordar el concepto de Campo, es necesario el acercamiento a los planteamientos de Mario Díaz sobre el Campo Intelectual de la Educación (CIE), que no sólo toma en cuenta los aportes de Bourdieu (así como lo hace Bernstein), uno de los autores que más se dedicó a conceptualizar el campo, sino que permite un acercamiento más acertado a lo que sería el campo educativo. Cabe añadir que, Mario Díaz es uno de los autores que se ha dedicado en gran medida a seguir la obra de Bernstein, lo que proporciona una correlación apropiada entre los tres autores.

Díaz, para desarrollar su planteamiento sobre el campo intelectual de la educación, señala que el estudio de la producción discursiva es acercarse al discurso como institución social y sistema de acción entre diversas fuerzas, “afectadas por el sistema de las relaciones sociales” (Díaz, 1995, p. 1). Indica también que, la metáfora espacial de campo, desarrollada por Foucault y Bourdieu, y trabajada por Bernstein, puede enseñar la estructura y formas de poder que emergen de los procesos de producción discursiva (Díaz, 1995).

El campo de producción de discursos educativos es un dominio discursivo-político, que tiene efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso. La producción del discurso educativo daría paso a la creación de un campo con cierta autonomía social, y regulado por determinadas prácticas de relación social en los procesos discursivos mismos. Este campo es el que Díaz denomina Campo Intelectual de la Educación

Con esta categoría pretendemos explicar cómo el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del –y con- el campo político. (Díaz, 1995, pp. 1 – 2)

En esta definición inicial que plantea Díaz se reflejan los planteamientos que retoma de Bourdieu, pues justamente parte del concepto de Campo que propone este autor para aproximarse así, a la noción de campo intelectual de la educación. Bourdieu señala que los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones en los que, los agentes e instituciones configuran unas relaciones de fuerza. Así pues, el campo es resultado de las relaciones de lucha entre estos (agentes o instituciones), que buscan mantener o transformar formas definidas de poder en lo político, económico, cultural, simbólico (Díaz, 1995).

En palabras de Diaz (1995) “la noción de campo planteada por Bourdieu es, podríamos decir, la metaforización espacial de relaciones de poder y de las luchas por la imposición de formas legítimas autorizadas de capital (económico o cultural)” (p.2). En este sentido, los campos van creando así mismo los discursos por medio de las relaciones de poder que determinan.

Esto último permite entender, cómo justamente la producción académica que es publicada por las revistas especializadas, ya de cierto modo evidencia cuáles son las ideas, concepciones y demás planteamientos que determinan el discurso que va a circular en el dispositivo pedagógico.

El campo intelectual de la educación es un subcampo de control simbólico, éste último lo explica Bernstein en relación justamente con la educación, y para entenderlo plantea inicialmente que

el campo de control simbólico, [es el] conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, formas de relación, pensamiento y sentimiento, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. (Bernstein, 1993, p. 39)

Partiendo de esto, entiende el control simbólico como, “el medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada, a través de formas de comunicación que transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes” (ibid, p. 39).

De este modo, los agentes dominantes del campo de control simbólico regulan los contextos y posibilidades de los recursos discursivos. Bernstein permite entender esto al contrastar la actividad de control simbólico con el campo de actividad de la producción. Los agentes de control simbólico pueden operar en el campo de producción o pueden funcionar en agencias especializadas en control simbólico. Asimismo, los agentes de producción pueden accionar en sectores especializados en el campo de producción, o pueden funcionar en agencias que se especializan en control simbólico. En cualquiera de los espacios donde estos agentes de producción se encuentren, sus prácticas están relacionadas con los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos. Además, sea en el campo de producción o en el de control simbólico, las funciones de los agentes pueden darse en el sector privado o público (Bernstein, 1993).

Existen dos prácticas realizadas por los agentes de control simbólico que funcionan en el sector privado: Servicio (los agentes ofrecen un servicio, son contratados y operan como

personas de negocios); y texto (los agentes crean un texto para comercializarlo, tienen control sobre su realización, pero aquellos quienes comercian el texto son los que finalmente tienen poder sobre él).

Así, se pueden definir prácticas y realizaciones distintas de agentes de control simbólico, dependiendo de que operen en el campo de producción (campo económico) o en el campo de control simbólico. Si actúan en agencias que comercian un texto como publicidad, televisión, cine, entre otros, puede considerarse que funcionan en el campo cultural. De este modo, puede distinguirse el campo de control simbólico, el campo de producción y el campo cultural.

Bernstein señala ciertos agentes que pueden operar en agencias dentro del campo de control simbólico, de la producción o de la cultura, se describirán aquellos que se consideran pertinentes respecto a las intenciones de la presente investigación: Reproductores (esencialmente referido a los maestros), aquí la agencia especializada sería la educación, el sistema escolar; Creadores (aquellos que generan cambios o desarrollan formas simbólicas en las artes, las artesanías y las ciencias), las agencias en este caso serían la universidad, centros de investigación, comités de investigación. Tales agencias pueden o no estar controladas directamente por el Estado (Bernstein, 1993).

Se hace énfasis en estos agentes y agencias, debido a que la producción académica que se encuentra en las revistas científicas haría parte de lo que compete a los creadores, considerando que la producción comúnmente surge por el trabajo investigativo. Y en cuanto a los reproductores, se retoma un punto antes mencionado, éstos son quienes, entre otros, toman dicha producción para entender asuntos concernientes a la educación (que sería la agencia) y en relación con el objeto que nos ocupa (la escritura) se encuentra un interés directo.

Estos planteamientos permiten a Bernstein comprender la relación entre ideología y clase social, para lo cual distingue tres agentes de clase: clase dominante, control simbólico y clase obrera. La que interesa resaltar aquí es la segunda, que se caracteriza por “aquellos agentes que controlan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos (códigos discursivos) en agencias del campo de control simbólico” (Bernstein, 1993, p. 49). Para el asunto que nos ocupa, estos agentes serían aquellos que legitiman lo que es publicable o no en las revistas

especializadas, pues lo que desde allí se produzca se convierte en discursos que comienzan a circular justamente en el campo de control simbólico.

Como se indicó antes de exponer todo lo referente al control y al campo simbólico, el campo intelectual de la educación es un subcampo del primero. De esta forma, el CIE se refiere a las posiciones, oposiciones y prácticas que emergen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas que se efectúan en el campo de reproducción, al cual se denomina campo pedagógico (Díaz, 1995). Puede considerarse también como una fuente relevante en la generación de las posiciones en la teoría, investigación y práctica educativa, y en la relativa definición de los discursos y prácticas pedagógicas que circulan en el sistema educativo.

Todo lo anterior, permite evidenciar que el campo intelectual de la educación tiene una estructura y establece relaciones de poder entre el campo de control simbólico y el productivo, dependiendo de los intereses que cada campo tenga, así mismo, se crean grupos con características especiales, como lo es el caso de los intelectuales del campo intelectual de la educación, los cuales se van determinado de acuerdo con las condiciones históricas y productivas de la época.

Los intelectuales de dicho campo son sujetos pertenecientes a los diferentes grupos sociales que de acuerdo con su trayectoria investigativa y académica se destacan allí, evidenciando así la construcción de todas sus producciones en torno a un concepto o un tema en específico, así como la línea histórica a la que se inscriben. En este sentido, los intelectuales son agentes del campo de la educación, en tanto son los encargados de producir y posicionarse entre un círculo de académicos y sus funciones tienden a estar entre la crítica de los diferentes discursos.

Para fines del presente estudio, los intelectuales a partir de las concepciones previas y en relación con los demás planteamientos de Mario Díaz, son los maestros, profesionales e investigadores encargados de establecer y estudiar la escritura, evidenciando todo aquello que se trabaja sobre ella y se ha ido estableciendo en las producciones académicas fruto de los grupos y espacios de investigación.

Finalmente, al retomar el objeto de estudio, se puede visibilizar cómo en el campo educativo la escritura toma una posición quizá hegemónica sobre quienes se encuentran inmersos allí, ya

que es donde emergen una serie de discursos respecto a ésta. De modo que, el campo educativo sirve de plataforma para que la escritura sea utilizada como un dispositivo, que permita la oposición entre producción/reproducción del discurso educativo, lo cual lleva a establecer o no una autonomía frente al discurso que emerge en este campo.

Hay que tener en cuenta que “la reproducción del discurso educativo presupone una previa división social del trabajo de los transmisores y adquirientes, discursos y espacios de reproducción” (Díaz, 1995, p. 13), puesto que, en el escenario educativo se establecen distintas formas de control por medio de la reproducción de discursos que buscan afectar la subjetividad. Al contrario, es preciso que el campo sea un espacio en el cual se generen nuevas producciones, que implique un ejercicio introspectivo que lleve a los sujetos hacia nuevas formas de acercarse al saber.

### **Relaciones conceptuales: dispositivo y escritura**

Establecer una relación de la escritura en el dispositivo como acto que no sólo comunica, sino que es liberador y enriquece el pensamiento, supone que, funciona bajo una serie de normas (del lenguaje) que pueden llegar a ser un mecanismo de poder sobre el otro, considerando que la cultura, los grupos sociales y las instituciones, influyen en la forma en la que se escribe, generando así unas relaciones de poder y control. De modo que, quien escribe puede usar la escritura como un medio de imposición o puede tomar una postura frente a lo que produce, como diría Barthes (2011) “toda escritura es un ejercicio de domesticación o de repulsión frente a esa Forma-Objeto que el escritor encuentra fatalmente en su camino, que necesita mirar, afrontar, asumir, y que nunca puede destruir sin destruirse a sí mismo como escritor” (p. 12).

Esto implica considerar que la escritura se visibiliza en el dispositivo pedagógico no sólo a través de sus reglas constitutivas (distributivas, de recontextualización y de evaluación, expuestas más adelante) que regulan la gramática del discurso pedagógico, sino a través de las mismas normas del lenguaje. En todo esto, el escritor adecúa e imprime un estilo propio que va construyendo al darle forma a su pensamiento y a aquello que produce, asumiendo una postura en la escritura, pues ésta justamente se encuentra en ese espacio de tensión que se da entre lengua y estilo (Barthes, 2011).

Vale añadir que en la cultura escolar se encuentran dos órdenes: uno instrumental, relacionado con las habilidades académicas; y uno expresivo, referente a las actitudes y valores, términos que posteriormente Bernstein (1993) presenta como una oposición de abierto y cerrado. En la escritura, tal aspecto de lo instrumental podría estar relacionado con la intención con la cual en ciertas ocasiones es trabajada, pues más que centrarse en qué se produce, puede quedar reducida en temas como la ortografía, lo que Barthes incluso llamaría, la ortografía legalizada, la cual “impide al que escribe gozar de la escritura, de ese gesto feliz que nos permite poner en el trazado de una letra *un poco más* que la simple intención de comunicar” (1987, p. 60). La ortografía es sólo un ejemplo de las distintas reducciones que se le pueden dar a la escritura, tanto en la enseñanza, como en la producción que se haga sobre ésta. Y al emplear el término “legalizada” el autor permite reflexionar sobre las exigencias propias del sistema educativo, las cuales pueden dirigir hacia tales reduccionismos.

Ahora bien, profundizando la relación que se planteó desarrollar al inicio, todo lo anterior corresponde a asuntos que convergen en lo que Bernstein denomina como *Dispositivo Pedagógico*, el cual “es la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura” (1993, pp. 122 – 123), y otorga la gramática propia del discurso pedagógico por medio de las reglas distributivas, reglas de recontextualización y las reglas de evaluación, para la constitución de formas determinadas de conciencia.

La gramática que tiene tal discurso, además de estar constituida por reglas, está compuesta por campos de conocimientos, por discursos y por formas de comunicación y práctica que van interactuando en materia de legitimar cada discurso a través de nuevos textos o nuevas producciones.

Bernstein, al plantear que hay diferentes formas de comunicación, se refiere específicamente a la comunicación pedagógica, puesto que ésta facilita la transmisión de mensajes ideológicos, evidenciándose así relaciones de poder externas que sitúan a un sujeto por encima de otro, en tanto su relación es jerárquica al existir un transmisor y un adquirente.

La comunicación pedagógica se constituye como un medio – fin que posibilita la validez de lo que se transmite y lo que no. En un dispositivo, la gramática se establece a través de significados o prácticas que lo van articulando y así mismo se van actualizando. Sin el dispositivo pedagógico no habría lugar para la comunicación pedagógica, además las reglas que lo constituyen son en sí

mismas, en un nivel abstracto, comunicación pedagógica. Tales reglas serán abordadas seguidamente.

Las reglas distributivas regulan aquella relación entre la distribución del poder, los grupos sociales y las formas de conciencia, señalan lo pensable/impensable y sus prácticas. El control de lo impensable depende en cierta medida de los fines superiores del sistema educativo, en lo referente a la producción más que a la reproducción del discurso, en lo pensable es una recontextualización distinta, regulada por el poder y dirigida hacia fines inferiores del sistema educativo.

Aquellos que reproducen el conocimiento legítimo institucionalizan lo “pensable” en tanto que aquellos que producen el conocimiento legítimo institucionalizan lo “impensable” y encontramos que estos son dos grupos marcadamente clasificados dentro de los campos legítimos de la producción y reproducción de la educación. (Bernstein, 1993, p. 132)

La diferencia esencial en estas ideas es el tema de la producción y la reproducción, de allí conviene cuestionar cuáles son los límites que se dan en la educación para producir y no seguir reproduciendo, ya sea en la enseñanza de la escritura o en la producción académica que surge alrededor de ésta como objeto de estudio (si es que esto sucede).

Podría decirse que se reproduce cuando la escritura sigue limitándose al asunto de la comunicación, que es uno de los aspectos a los que Barthes hace crítica, pues la escritura va más allá de esta función, requiere de lo que este autor denomina diátesis, que hace referencia al modo en que el sujeto se afecta en el proceso, en el sentido en que compromete su pensamiento, lo cual le implica cuestionar y reestructurar el mismo, ampliando su perspectiva sobre su objeto de producción. En palabras de Barthes (1987)

Escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico, [...] sino a título de agente de la acción. (p. 31)

Se trata de un asunto que compromete al sujeto en su totalidad, de este modo, la escritura se fija en un más allá del lenguaje (Barthes, 2011), además, añadiría este autor, la escritura cuesta, es de trabajo.

Así, considerando que las reglas distributivas determinan quién y qué se puede transmitir, los sujetos se constituyen selectivamente, por ejemplo, en lo que respecta a la escritura, se fijan los

aspectos a ser enseñables de ésta y aquellos de los cuales es pertinente escribir o producir. Asimismo, la escritura se convierte en un medio que va dirigido a los sujetos teniendo en cuenta su contexto, ya que el desarrollo del lenguaje depende de su clase social. Pues el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto influye plenamente en el desarrollo de su lenguaje, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad que permitirían ciertas interacciones culturales y que podrían mantener o ampliar la perspectiva que tiene el sujeto sobre el lenguaje. Cabe resaltar lo que Bernstein enuncia respecto a este último, cuando afirma que: “si se quiere saber qué es el lenguaje tendríamos que mirar cómo nos expresamos en los manuales, en los informes de investigación, en nuestros escritos. Así podríamos afirmar que el lenguaje es el producto de accionar un modelo formal” (Bernstein, 2000, p. 42).

En este sentido, la escritura va a visibilizar la lectura que hace el sujeto sobre sí mismo y su realidad, teniendo en cuenta que para Bernstein la clase social en la que se desarrolla el individuo tiene gran influencia a la hora de la construcción de las relaciones sociales.

En este punto podría hacerse referencia a lo que Bernstein (1993) denomina códigos restringidos que dependen del contexto y son particularistas, y los códigos elaborados que no dependen del contexto y son universalistas. En este sentido, puede visibilizarse una relación de poder y control, sin embargo, cabe aclarar que los códigos elaborados no son una forma estándar del lenguaje, al igual que los códigos restringidos no son una forma no-estándar del lenguaje, simplemente cualquier lenguaje, cualquier variedad o cualquier dialecto puede generar tanto códigos elaborados como restringidos. De modo que, la escritura se verá afectada dependiendo del contexto en el cual emerja. Este asunto del lenguaje y su relación con la clase social, será ampliado más adelante al tratar los códigos sociolingüísticos.

Frente a lo anterior cabe mencionar que en las sociedades han existido justamente dos clases de conocimiento según lo propone Bernstein (1997): uno mundano y otro esotérico, del otro y de la alteridad. Estas formas de conocimiento establecen aquello que se enmarca en una línea de discurso legítimo y propio de cada campo y lo que aún por las orientaciones de su conocimiento no alcanza a ser parte de un campo.

Por eso la escritura es una realidad ambigua: por una parte nace, sin duda, de una confrontación del escritor y de su sociedad; por otra, remite al escritor, por una suerte de

transferencia trágica, desde esa finalidad social hasta las fuentes instrumentales de su creación. (Barthes 2011, p. 21)

Es decir que, se trata de dos líneas de conocimiento que según su condición son legítimas, y allí se determina la función de dos agentes importantes de la cultura, la escritura representada en el papel del escritor y el de la sociedad en cuanto se valida un conocimiento con fines propios del momento histórico en el que se sitúan.

Por otra parte, respecto al tema de la selección que implica estas reglas, se evidencia justamente cómo se crean unas formas determinadas de conciencia, como lo indica Bernstein (1993), esto se da por medio de distintos organismos y es producida por discursos pedagógicos especializados, de este modo, se reflejan igualmente las relaciones de poder insertas en el dispositivo pedagógico, en tanto la distribución de poder regula el potencial lingüístico para los ordenamientos sociales que sostiene y legitima. Estos aspectos, así como lo pensable e impensable que es regulado por las reglas distributivas, cambia de una situación histórica a otra.

De esta forma, como se distribuya el conocimiento referente a la escritura, está determinado por las relaciones de poder que actualmente permean la sociedad y de cómo se estructura el sistema educativo, de los fines que se proponga y los métodos que desarrolle. Elementos que quizás también pueden reflejarse en la producción académica que toma a la escritura como objeto de estudio, incluso Barthes (2011) al hacer la diferenciación entre palabra y escritura, y al abordar el tema de las escrituras políticas, menciona la cuestión del poder respecto a la escritura:

La escritura está entonces encargada de unir con un solo trazo la realidad de los actos y la idealidad de los fines. Por ello, el poder o la sombra del poder siempre acaba por instituir una escritura axiológica, donde el trayecto que separa habitualmente el hecho del valor está suprimido en el espacio mismo de la palabra, dado a la vez como descripción y como juicio [...]. Esto, que es verdadero para las escrituras literarias, [...] lo es más aún para las escrituras políticas, donde la excusa del lenguaje es al mismo tiempo intimidación y glorificación: efectivamente, el poder o el combate son los que producen los tipos más puros de escritura (p. 24).

El tema político al que el autor hace referencia puede entenderse de dos formas, que como tal no están desligadas, tanto en el sentido habitual de la política en la que el poder se centra en un grupo determinado de personas que vela por las necesidades de una sociedad, o como actividad de posición, de tomar decisiones que afectan a los integrantes de un grupo. Ésta última perspectiva es la que en primera medida estaría presente en la producción académica, pues cuando un investigador se dedica a un objeto de estudio en específico, está manifestando, en el

modo en que escribe (en su intencionalidad y su estilo), la posición que tiene sobre tal objeto, y ésta no sólo va a influir o afectar a aquellas personas que se acerquen a la producción, sino que, por provenir de un ente regulador que tiene cierta importancia para decidir qué es publicable y qué no, influye en todo un sistema, en este caso, considerando que se está haciendo referencia a la producción en torno a la escritura, la influencia o el impacto de tales publicaciones es en gran parte en el sistema educativo.

Vale mencionar que, aunque se encuentran presentes tales reglas, siempre hay un espacio de libertad para el escritor, “el estilo es propiamente un fenómeno de orden germinativo, la transmutación de un Humor” (Barthes, 2011, p. 18), es decir, es el tinte que cada escritor le da a la escritura aun cuando ésta se encuentra regulada por la sociedad, puesto que se le han instaurado ciertas condiciones desde el dispositivo, al ser una estructura en la que están presentes los discursos de la educación, y donde se hallan relaciones de poder que se replican en los medios de transmisión y evaluación.

Por otro lado, el discurso pedagógico actúa sobre el sistema de la cultura y sus significados, éstos últimos responden a la lógica de la comunicación pedagógica. Dicho discurso es una forma de comunicación especializada que de algún modo afecta la transmisión – adquisición, pues es una vía para recontextualizar o reformular unos discursos, que en el proceso de reproducción se transforman, se distribuyen y se reubican en un campo distinto: el campo de reproducción discursiva. Allí el discurso pedagógico produce su propio campo de recontextualización, crea su propio orden y ordenamientos (Bernstein, 1993).

Se comienzan a entender entonces las reglas de recontextualización, las cuales se caracterizan porque integran dos discursos: uno relacionado con las habilidades, denominado discurso instruccional, y otro que se encarga de regular el orden, llamado discurso regulativo: “cualquier discurso recontextualizado se convierte en un significante de algo distinto de sí mismo” (Bernstein, 1997, pp. 189 – 190). Es decir que, por ejemplo, la escritura es tomada como objeto de estudio por diferentes campos al no ser parte de uno propiamente, y reubicada de acuerdo con el principio de enfoque selectivo del discurso pedagógico. Esto posiblemente no sólo afecta las prácticas de formación en la escritura, sino la producción realizada sobre ésta, pues comienza a ser trabajada desde varias perspectivas, tomando diferentes sentidos y finalidades. En dichas

reglas toma cuerpo lo que se va a transmitir por medio de la lengua escrita, y se establecen sus parámetros más importantes.

De este modo, las reglas de recontextualización constituyen el discurso pedagógico, y aquello que controla este discurso son las reglas contextuales, las cuales se dan a través de los principios de clasificación y enmarcación (Bernstein, 2000), conceptos que, así como el de código, son esenciales para comprender los planteamientos de Bernstein. Clasificación hace referencia a las relaciones dadas entre las categorías, las cuales se crean por la división social del trabajo. En lo que respecta al conocimiento educativo, el principio de clasificación está relacionado con los distintos órdenes de conocimiento que transmite la escuela, de este modo, dicho principio fija los controles sobre la distribución de los conocimientos y de allí las formas de conciencia (asunto que concierne a las reglas de distribución del dispositivo pedagógico). En lo que respecta a la enmarcación, es un principio que regula las relaciones sociales, y de allí, las prácticas de comunicación. Relacionado con el ámbito educativo, la enmarcación regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales surgidas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo (Bernstein, 1993).

Es así como a partir de los términos de códigos educativos (relativo a las relaciones de poder y control), enmarcación y clasificación, Bernstein permite comprender distintos asuntos concernientes al campo educativo, como aquellos procesos de reproducción que se dan a través de la comunicación, diferencias y posiciones entre los sujetos; de este modo el sujeto incorpora la estructura social.

En consecuencia, recontextualizar implica tener una base conceptual para situarla en otros planos, estos pueden ser virtuales e imaginarios. Es decir, al ser establecido un significado o un contexto, éste se constituye como algo más, como algo enfocado en un principio de selección establecido por la sociedad. En este sentido, Barthes (1987) al hablar de la categoría de persona en la relación de lingüística y literatura, hace referencia a aquel sujeto que a través de la lengua atraviesa varios discursos, inclinándolo hacia una enunciación personal o a-personal fruto de un esfuerzo del sujeto con la escritura.

Es importante a partir de esta regla hacer énfasis en el discurso regulativo, ya que según Bernstein (1993) es “la precondition para cualquier discurso pedagógico” (p. 128). Y éste

último se convierte en un principio para apropiarse de otros discursos e incluirlos en una relación recíproca para intereses de su transmisión y adquisición selectivas. Este es el discurso propiamente de la práctica pedagógica, lo cual lleva a considerar que la conceptualización que se encuentre acerca de la escritura, no sólo se verá afectada al momento en que es trasladada de su discurso primario, sino cuando en la práctica pedagógica se reproduzca dicho discurso, pues tendrá unas connotaciones distintas. Allí, las reglas de recontextualización determinan el orden y la dirección de los discursos instruccionales y pedagógicos. Según Bernstein (2000) “el principio de recontextualización crea su propio campo de recontextualización (CR) y sus agentes de recontextualización con funciones especiales” (p. 24).

Cabe añadir una explicación más exhaustiva que realiza Bernstein (1993) sobre la importancia del campo de recontextualización y de sus agentes, desde el flujo selectivo de textos del campo intelectual fundado por el sistema educativo, al campo de reproducción de ese sistema. Para esto se identifican tres contextos interdependientes esenciales del discurso, la práctica y la organización educativa: contexto primario, contexto secundario y contexto de recontextualización.

El contexto primario (producción del discurso), refiere al proceso mediante el cual un texto se desarrolla y se le da posición dentro de este contexto, denominándose contextualización primaria, es decir que, se trata del proceso por el cual “nuevas ideas se crean selectivamente, se modifican y se cambian y donde los discursos especializados se desarrollan, modifican o cambian. Este contexto crea, el “campo intelectual” del sistema educativo” (Bernstein, 1993, p. 147). Este campo se instaura por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción del discurso educativo. Sus textos son parciales pero no absolutamente, dependientes de la asignación de fondos públicos, privados y oficiales a sujetos o grupos dedicados a la investigación.

En el contexto secundario (reproducción del discurso), sus niveles (educativos), agencias, posiciones y prácticas, aluden a la reproducción selectiva del discurso educativo, así pues, este contexto estructura el campo de reproducción. Allí, es pertinente retomar los principios de clasificación y enmarcación expuestos en párrafos anteriores.

A partir de los dos contextos anteriores se distingue un tercer contexto: de recontextualización (reubicación del discurso), el cual estructura un campo cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de los movimientos de los textos/prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva. Así, la función de los agentes, prácticas y demás aspectos de este campo es regular la circulación de textos entre un contexto y otro. Cuando un texto es asumido por los agentes de recontextualización, se somete a una transformación antes de su reubicación, dicha transformación es regulada por un principio de descontextualización. Este proceso hace referencia al cambio en el texto cuando inicialmente es desubicado y luego reubicado, lo cual indica que el texto deja de ser el mismo (se modifica por la selección; cambia su posición respecto a otros textos, prácticas y posiciones).

“El principio de descontextualización regula la nueva posición [...] del texto y su proceso de reubicación en uno o más niveles del campo de reproducción” (Bernstein, 1993, p. 150), una vez allí, el texto sufre otra transformación cuando se vuelve activo en el proceso pedagógico dentro de un nivel (Bernstein, 1993). Esto permite confirmar la doble transformación que se mencionó en su momento sobre la escritura, pues según lo planteado, el texto en primera medida se transforma en el campo de recontextualización, y después es transformado en el proceso pedagógico mientras se vuelve activo durante la reproducción de adquirentes.

De este modo, los campos de recontextualización se ocupan de crear, mantener, cambiar y legitimar el discurso, la transmisión y las prácticas organizativas, que a su vez regulan los ordenamientos internos del discurso pedagógico.

Por último, se encuentran las reglas de evaluación, las cuales evalúan los discursos que son generados en las prácticas pedagógicas con los factores e implicaciones de éstas y los grupos sociales que las demandan, aquí se evidencia la relación cercana entre los sujetos en los que se va a reproducir la cultura y aquellos encargados de la transmisión, en el caso de la escritura podría hablarse de la relación escritor-lector. El modo en que funcionan estas reglas depende del sistema de producción al que se haga referencia, en este caso sería la escritura como objeto en los artículos de revistas especializadas, lo cual implica hablar de legitimación en lugar de evaluación, y es así como se está entendiendo la relación señalada anteriormente.

Se plantea la legitimación considerando que, el hecho de que un asunto sea publicado en las revistas especializadas, es porque se está reconociendo la calidad de la producción, se están valorando las ideas de los autores y al tiempo se les está otorgando la responsabilidad de su producción con los lectores, en la medida en que éstos últimos se afectan (volviendo al concepto de diátesis expuesto por Barthes) y por tanto sus concepciones, decisiones, acciones e incluso, futuras producciones, estarán permeadas por eso que ya está publicado y da “certeza” de su validez (justamente por los filtros de legitimación que atraviesan).

Se refleja que en el dispositivo circulan diferentes discursos que atraviesan por una serie de agentes y códigos que permiten que se vayan legitimando, con el fin de institucionalizar aquello que sería lo impensable en términos de producción en la educación.

Las producciones que giran en torno a un campo ya sea científico, religioso o pedagógico se establecen como forma y evidencia de la regulación y la composición social de los agentes pertenecientes al campo.

Con lo anterior, es evidente que la escritura se encuentra sumergida en una serie de normas que implican una sujeción para quién escribe, privándolo de una praxis autónoma y característica frente a la sociedad, además, es usada como un instrumento de control o poder sobre el otro. Por el contrario, Barthes (2011) afirma que:

la identidad formal del escritor sólo se establece realmente fuera de la instalación de las normas de la gramática y de las constantes del estilo, allí donde lo continuo escrito, reunido y encerrado primeramente en una naturaleza lingüística perfectamente inocente se va a convertir finalmente en un signo total (p. 20).

El escritor juega un papel dentro del dispositivo pedagógico, al actuar como transmisor de lo que se desea reproducir, ciertamente, la escritura puede convertirse en el discurso que se ha producido como un mecanismo de poder o de control simbólico para las posiciones de los sujetos dentro de órdenes específicos. Asimismo, el discurso pedagógico al operar dentro de la cultura hace posible que los sujetos creen una significación propia de ésta y que se apropien de ella.

Igualmente, es por medio del discurso que se hacen posibles las relaciones sociales entre los diferentes actores de un mismo grupo social, por lo cual la escritura se ve de distintas maneras dependiendo del contexto en el que se produzca, “la escritura, siendo la forma espectacularmente comprometida de la palabra, contiene a la vez, por una preciosa ambigüedad, el ser y el parecer

del poder, lo que es y lo que quisiera que se creyera de él” (Barthes, 2011, p. 26). Así pues, la escritura al tener como elemento el uso de la palabra, adquiere el poder de transmitir y de permitir que otro tenga acceso al conocimiento, esto tendrá efecto en el sujeto si está acompañado de la formación, pues generará que éste sea capaz de asumirla como un acto de pensamiento, que le abre las puertas al mundo con el fin de aportarle a la sociedad aun cuando ésta determine las relaciones de poder que allí se dan.

Aquí se puede pensar en la limitación que tiene la lengua escrita teniendo en cuenta las relaciones sociales que se dan entre los sujetos, esto se refleja en los códigos sociolingüísticos como métodos de control (Bernstein, 1993), en los cuales las personas de clase popular tienden a desarrollar un lenguaje que está bastante limitado tanto en el vocabulario, como en la capacidad de organizar el discurso y en los recursos que se emplean, es decir, tiene muy pocas opciones de articularse (se limitan a su contexto; lo cultural, lo familiar. Además, los medios de comunicación de masas los mantienen en un esquema de lenguaje restringido).

Por otro lado, la clase social media y alta, posee un tipo de lenguaje que es lo que el autor denomina un código sociolingüístico elaborado, que tiene diversos recursos para expresarse. Por lo cual, al restringir el código lingüístico del sujeto se va replicando una cultura en la que se somete a la sociedad, enseñándole que pensar, leer y comprender son actividades tediosas. Esta es una manera de tener presos a los sujetos en una estructura que está hecha en contra de ellos, es decir, la mejor manera de dominar la mayor cantidad de masas es arrebatándole la capacidad de comprensión, para poder mantenerlas en el lugar que se les destinó.

Por consiguiente, el dispositivo es el que permite que las prácticas escriturales se establezcan en diferentes niveles de complejidad y consciencia, el discurso de la ideología dominante será el que se visibilice a través de la escritura como un instrumento de control y de poder sobre el lector:

[...] la escritura. Ese lenguaje especial, cuyo uso da al escritor una función gloriosa pero vigilada, manifiesta una especie de servilismo invisible en los primeros pasos, que es propio de toda responsabilidad: la escritura, libre en sus comienzos, es finalmente el lazo que encadena al escritor con una Historia también encadenada: la sociedad lo marca con los signos claros del arte, con el objeto de arrastrarlo con más seguridad en su propia alienación. (Barthes, 2011, p. 35)

Por lo mismo, aunque el escritor logre adquirir libertad y autonomía frente a su contexto, sus lectores por lo general serán restringidos de acuerdo con las condiciones de posibilidad que les brinde el dispositivo a través de la reproducción de su cultura.

Finalmente, el dispositivo pedagógico actúa de forma que instruye al sujeto en habilidades básicas y culturales, propias de una sociedad que tiene como modelo de vida la producción y el consumo, lo cual implica que el sujeto esté en una sociedad de control y autorregulación. De modo que, tal dispositivo es la plataforma para la reproducción de los modelos de control.

Se identifica que, al existir reglas distributivas y de recontextualización, el dispositivo implica una selección, así como la cultura presupone una selección, de tal forma se comprende que “el dispositivo pedagógico es un instrumento social de la producción y de la reproducción de la cultura” (Bernstein, 2000, p. 39).

Al tratarse la escritura como un asunto propio de la cultura, es evidente el impacto que tienen las dinámicas del dispositivo pedagógico sobre la misma y viceversa, las producciones académicas que se realicen acerca de la escritura como objeto de estudio, repercuten en gran medida en la concepción que se desarrolle desde el sistema educativo alrededor de ésta, así como en los aspectos que determinen para el proceso de formación del sujeto, y por tanto, también influyen en las prácticas pedagógicas, en cómo se desarrollen y en la orientación que se les dé.

## Capítulo II

### Escritura: Determinante de un discurso

La producción académica que toma a la escritura como objeto de estudio y que se halla en las revistas especializadas, constituye unos discursos que tienen lugar en el dispositivo pedagógico, en el que está condicionada bajo ciertas normas, pero a su vez tal producción, al ser materializada en la escritura y posicionarse desde una disciplina, opera como un dispositivo en sí misma.

Para entender el asunto del discurso hay que iniciar desde una conceptualización sobre éste, lo cual se hará desde los planteamientos de Mijaíl Bajtín, quien se ocupa de desentrañar los géneros discursivos contemplando las esferas de la actividad humana, a partir de una explicación exhaustiva sobre el enunciado como unidad de la comunicación discursiva y sus rasgos constitutivos. El presente capítulo se dedicará justamente a exponer las ideas desarrolladas por este autor, se ubican los enlaces pertinentes con el objeto de estudio, y se ponen en discusión los planteamientos de Bernstein con los de Bajtín, considerando que la conceptualización que este último realiza permite evidenciar los criterios y condiciones que se deben tener para la constitución de un discurso específico, como podría ser, en este caso, el pedagógico.

Establecer una noción o concepto específico de discurso es una tarea compleja, teniendo en cuenta que el discurso se visibiliza en diversos escenarios o campos de la sociedad, como un factor quizá fundamental que mueve la comunicación o la interacción entre individuos. En un primer momento podría hacerse un acercamiento al discurso como una de las formas en la que el individuo hace uso de la lengua, en las distintas esferas de la praxis humana.

Así pues, las esferas de la praxis humana están relacionadas con el uso de la lengua, de allí que su función sea tan multiforme como las mismas esferas de la actividad humana. El uso de la lengua se da a través de enunciados (orales y escritos), y éstos manifiestan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas tanto por su contenido (temático) y por su estilo verbal (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), como por su composición o estructuración. El contenido temático, el estilo y la composición están vinculados en la totalidad

del enunciado y se determinan por la especificidad de cada esfera de la actividad humana, es decir que éstas producen sus tipos de enunciados, llamados géneros discursivos (Bajtin, 1999).

Es necesario comprender que una esfera de la praxis humana hace referencia a los escenarios donde tienen lugar las actividades en las que se encuentra un sujeto y el uso de la lengua, ya que a partir de éstas se crea un repertorio de géneros discursivos que se amplían, focalizan y diferencian a medida que se va constituyendo y desarrollando cada esfera.

De modo que, concebir el lenguaje desde Bajtin implica estimar la lengua como aquella que se constituye en forma de enunciados, pensar en que los individuos organizados socialmente necesitan comunicarse entre sí y cómo los contextos sociales enmarcan la comunicación, los temas, las esferas de la actividad humana, los valores e ideologías que promueven la necesidad de comunicación dentro de la sociedad.

En toda esfera de la praxis se halla un gran repertorio de géneros discursivos, en estos se incluyen tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano, como un relato, así como una carta, una orden militar, las numerosas manifestaciones científicas y todos los géneros literarios. De esta forma, las esferas vienen a actuar como contextos socioculturales de producción de enunciados. Esto ocasiona que la diversidad de géneros sea demasiado grande, lo que lleva a establecer una diferencia importante entre géneros discursivos primarios (simples) y géneros discursivos secundarios (complejos), estos últimos, "surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica etc." (Bajtin, 1999, p. 250). Los discursos secundarios se forman, toman y reelaboran distintos géneros discursivos primarios establecidos en la comunicación discursiva inmediata, y estos últimos al formar parte de los primeros, se transforman, perdiendo su relación inmediata con el medio social.

En este sentido, la producción académica sobre la escritura formaría parte de tales géneros discursivos secundarios, pues se desarrollan desde una posición especializada del asunto, se configuran y tienen lugar en las revistas científicas, otorgándoles inmediatamente el carácter de comunicación más compleja y elaborada.

## Conceptualización del enunciado

Para estudiar la naturaleza del enunciado (novela, diálogo cotidiano, carta, etc.) que es lo que le interesa a Bajtín, es necesario analizar ambos tipos de géneros, primarios y secundarios. Y se da relevancia a esto considerando que, “el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (Bajtín, 1999, p. 251). De este modo, podría mencionarse que es por medio de los discursos que se participa del lenguaje y en la vida, de allí que el dispositivo pedagógico se dinamice por medio de los discursos, afectando al sujeto.

En consecuencia, el enunciado se convierte en aquello que posibilita la participación discursiva del sujeto en la esfera en la cual se desenvuelve, teniendo en cuenta que es el contexto el que determina el tipo de discurso que se imprime en el sujeto, ya que los géneros discursivos nos son dados, y esto se refleja cuando escuchamos y reproducimos enunciados concretos en la comunicación con los otros, aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas.

Así, si se tiene en cuenta la raíz de un enunciado en cuanto a lo que lo compone históricamente, a la gramática y a la estilística que éste trae, se puede tener una noción clara sobre el tipo de género discursivo al que hace parte, para así mismo tener un análisis concreto del el discurso que se tiene en una comunidad académica o científica específica según sea el caso. Bajtín (1999) aclara el asunto de la importancia de la naturaleza del enunciado planteando que:

El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan, en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida. (p. 251)

Partiendo de esto, el primer aspecto a destacar del enunciado está relacionado con la estilística. "Todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir puede poseer un estilo individual" (Bajtín, 1999, p. 251). En este punto es preciso decir que el estilo tiene que ver, según Barthes (2011), con la forma que el escritor da al escrito bajo la responsabilidad de transformar la escritura dada en la historia como un arte. De esta forma, cada género discursivo se verá marcado por la particularidad de quién lo manifiesta. Sin embargo, no todos los géneros se prestan para tomar un estilo individual.

Hay que tener en cuenta la condición del estilo y la importancia que se le da a éste en la constitución de los géneros discursivos, puesto que, éste tiene una esencia individual que sitúa al escritor en una época y forma determinada principalmente por la sociedad, que puede variar según la comunidad discursiva en la que se enuncie. El estilo manifiesta la totalidad del enunciado a partir de las relaciones que se crean entre el hablante o escritor y los oyentes o lectores que hacen parte de la comunicación discursiva.

Ejemplo del estilo individual son los géneros literarios, pues forma parte del propósito del enunciado, aquí los distintos géneros brindan diferentes posibilidades para expresar lo individual del lenguaje y diversos aspectos de la individualidad. También existen aquellos géneros discursivos que requieren formas estandarizadas, y por ello no hay posibilidad de reflejar lo individual en el lenguaje. Cabe añadir que en la mayor parte de los géneros discursivos (a excepción de los literarios) un estilo individual no es propósito del enunciado, sino que se deriva de éste como producto complementario. Posiblemente en este tipo de géneros discursivos se encuentra la producción académica sobre la escritura, las personas que realizan los artículos para revistas especializadas quizás evidencian de forma reducida lo individual en el lenguaje.

El vínculo existente entre el estilo y el género se encuentra en el problema de los estilos lingüísticos o funcionales. En toda esfera existen y se emplean sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera determinada. A los géneros les conciernen distintos estilos. Cada esfera de la comunicación discursiva posee una función determinada y unas condiciones puntuales, las cuales generan determinados géneros, "es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables" (Bajtín, 1999, p. 252). Así, el estilo entra como elemento en la totalidad genérica del enunciado, esto no quiere decir que un estilo lingüístico no pueda ser objeto de estudio definido e independiente. Frente a esto cabría hacer alusión a los planteamientos de Barthes (2011),

La lengua está más acá de la Literatura. El estilo casi más allá: imágenes, elocución, léxico, nacen del cuerpo y del pasado del escritor y poco a poco se transforman en los automatismos de su arte [...] Es la parte privada del ritual, se eleva a partir de las profundidades míticas del escritor y se despliega fuera de su responsabilidad. (p.18)

Barthes comparte con Bajtín la idea de que en el estilo se refleja la individualidad del autor, sin embargo, además de que se distancia al afirmar que la lengua está más acá de la literatura, quizás no se trataría de algo tan privado como señala Barthes, ya que, como se ubicó

anteriormente, cada esfera de la comunicación discursiva origina unos géneros específicos, de allí unos tipos estilísticos de enunciados determinados, por tanto, el estilo del escritor se define también de acuerdo con la esfera de comunicación discursiva en la que se encuentra.

Además, los enunciados y sus tipos (géneros discursivos), son "correas" de transmisión entre la historia de la sociedad y la lengua (Bajtín, 1999). Hay determinados géneros, ya sean primarios o secundarios, por cada época del desarrollo de la lengua literaria. Es decir que el escritor no sólo refleja su individualidad en el enunciado, sino que éste último termina siendo producto también de la historia social y de la época que habita el sujeto.

Ahora bien, la comprensión de la naturaleza del enunciado y de los géneros discursivos, es fundamental para superar las nociones simplificadas acerca de la vida discursiva, de la denominada "corriente del discurso", mejor aún, "el estudio del enunciado como de una unidad real de la comunicación discursiva" (Bajtín, 1999, p. 255) llevará a entender adecuadamente la naturaleza de las unidades de la lengua (palabra y oración). Problema que Bajtín aborda para dar mayor claridad acerca del enunciado.

La lingüística del siglo XIX aunque se centraba de algún modo en el estudio de las funciones de la lengua, desvirtuaba la función comunicativa de ésta al analizar esencialmente el punto de vista del hablante, como si éste no tuviera una relación con otro participante en la comunicación discursiva. Se tenía presente la función del oyente desde un carácter pasivo. Años posteriores la lingüística empieza a mostrar interés por funciones como "el oyente" y "el que comprende".

Partiendo de esto se ubica que, aunque inicialmente el oyente percibe y comprende el significado del discurso, también toma una postura activa de respuesta frente a éste (concuerta, está en desacuerdo, lo completa, lo aplica, se dispone para una acción, etc.). Esta respuesta se forma durante todo el proceso de audición y comprensión. Por tanto, toda comprensión de un discurso tiene un carácter de respuesta, es así como aquello comprendido activamente reaparece en los discursos ulteriores o en la conducta del oyente (Bajtín, 1999).

Al abordar la escritura como un asunto que tiene gran relevancia en la formación del sujeto y de allí en las dinámicas sociales, la producción académica sobre ésta tiene una acción directa en el campo educativo, influyendo en los discursos de los agentes allí inmersos y en las concepciones que crea cada sujeto para asumir de un modo determinado la escritura.

Entonces, toda comprensión tiene un carácter de respuesta activa siendo la fase inicial y preparativa de la respuesta (inmediata o de acción retardada). Incluso, todo hablante es un contestatario, pues cuenta con ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado establece una serie de relaciones (se apoya en éstos, problematiza a partir de ellos, etc.). "Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados" (Bajtín, 1999, p. 258), esto se ampliará más adelante con uno de los rasgos característicos del enunciado.

Cabe añadir que, del mismo modo que se subestimaba el papel activo del otro en el proceso de comunicación discursiva dejándolo de lado, se refleja el uso confuso y ambiguo de términos como "discurso" o "corriente discursiva", que comúnmente designan lo que está sujeto a una división en unidades de lengua. La palabra discurso, al permitir que abarque tanto la lengua y el proceso (habla), así como un enunciado separado o toda una serie de enunciados, y todo un género discursivo, no ha sido trabajado por los lingüistas como un término estricto en cuanto a su significancia en el campo.

La ausencia de una claridad en la definición terminológica y la confusión desde el punto de vista metodológico, son resultado de la ignorancia de la unidad real de la comunicación discursiva: el enunciado. Por tal razón, Bajtín establece el problema de los géneros discursivos ahondando sobre dicha unidad, considerando que "el discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma" (Bajtín, 1999, p 260). Y por más variados que sean los enunciados (en su extensión, contenido, composición) todos poseen unos rasgos estructurales y tienen fronteras concretas.

### **El enunciado: Rasgos constitutivos**

Las fronteras del enunciado están determinadas por el cambio de los sujetos discursivos (alternación de los hablantes), reflejándose cuando el hablante termina para ceder la palabra al otro. La relación que se da entre dichos sujetos dependerá de los géneros discursivos (simples o complejos) a los que pertenezca propiamente el campo de discusión, puesto que la naturaleza del enunciado puede variar de forma considerable al ser producto de la comunicación cultural.

Así, todo enunciado tiene un principio (antes se encuentran los enunciados de otros) y un final absoluto (después están los enunciados respuestas). "Esta alteración de los sujetos discursivos,

que constituye las fronteras precisas del enunciado, adopta, en diversas esferas de la praxis humana y de la vida cotidiana, formas variadas según distintas funciones del lenguaje, diferentes condiciones y situación de la comunicación” (Bajtín, 1999, p. 261), esto se puede observar de un modo más claro en el diálogo real, en el que los enunciados de los interlocutores, denominados réplicas, se sustituyen mutuamente.

Cada réplica posee una conclusión puntual, mostrando la posición del hablante, la cual puede ser contestada y reflejar otra posición. Tales relaciones que se dan en las réplicas de un diálogo (de pregunta, afirmación, objeción y consentimiento, proposición y aceptación, etc.), no se dan entre unidades de la lengua, es decir palabras y oraciones (Bajtín, 1999). En los géneros discursivos secundarios, en algunas ocasiones sucede lo contrario, pues el escritor, en los límites de su enunciado sugiere preguntas, las contesta, se refuta, etc.

Los límites de una oración como unidad de la lengua no se determinan por el cambio de los sujetos discursivos, como sucede en el enunciado. Aunque, éste último tiene una relación con la oración, ya que ésta es una idea finalizada que inmediatamente se relaciona con otras ideas (continúan, completan y fundamentan a la primera) de un mismo hablante dentro de la totalidad de su enunciado. Es decir que, la oración adquiere importancia en tanto permite concretar el enunciado. El contexto de la oración es el del discurso de un mismo sujeto hablante, aquella no se relaciona directamente con la realidad extraverbal ni con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a éstos por medio del enunciado en su totalidad.

En efecto, las personas hablan a través de enunciados que se constituyen apoyándose de las unidades de la lengua (palabras, conjuntos de palabras, oraciones), el enunciado puede formarse tanto por una oración como por una palabra (por una unidad del discurso), pero no por esto una unidad de la lengua se transforma en unidad de la comunicación discursiva.

En otras esferas de la comunicación discursiva, aquellas más estructuradas y especializadas, con distintos géneros científicos y literarios, también existe delimitación por el cambio de los sujetos discursivos y las fronteras adquieren adicionalmente un carácter interno debido a que el sujeto del discurso refleja su individualidad a través del estilo. Este sello de individualidad que manifiesta una obra establece unas fronteras internas determinadas que la distinguen. De este modo, una obra, al igual que la réplica del diálogo, se dirige hacia la respuesta de otro u otros, la

cual puede adoptar distintas formas, aunque una obra tiende a determinar las posturas de respuesta de los otros a partir de las condiciones de la comunicación discursiva de una esfera cultural específica. Además, la obra se relaciona con otras obras-enunciados, con los que se contestan mutuamente.

De modo que, el primer rasgo constitutivo del enunciado (como unidad de la comunicación discursiva que lo diferencia de las unidades de la lengua) es el cambio de los sujetos discursivos que delimitan los enunciados. Como segundo rasgo se encuentra la conclusividad específica del enunciado, que no está muy desligado del anterior.

El carácter concluso del enunciado está determinado por el cambio de los sujetos discursivos, el cual se manifiesta cuando el otro ya dijo o escribió lo que tenía por expresar, en un momento específico y en condiciones determinadas, evidenciándose claramente el fin del enunciado, tal conclusividad es específica y está determinada por ciertos criterios. El primero es la posibilidad de que un enunciado sea contestado (de tomar postura de respuesta).

Dicho criterio está determinado por tres momentos que se relacionan entre sí en la totalidad de un enunciado: 1) el sentido del objeto del enunciado, agotado (varía de acuerdo a las esferas, debido a que éstas establecen los géneros discursivos llevando a que se ausente la creatividad al estar ya determinados, por ejemplo en las esferas cotidianas tal agotamiento es casi completo, en las esferas de creación, como la científica, es relativo); 2) el enunciado se determina por la intencionalidad discursiva, o la voluntad discursiva del hablante (sabemos hacia donde se dirige el hablante, sus fines); 3) el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales de conclusión (el hablante elige un género discursivo determinado, tal elección se define por la especificidad de una esfera discursiva, por el sentido del objeto o temáticas, entre otros aspectos. Y la intención e individualidad del hablante se adapta al género seleccionado), (Bajtín, 1999, pp. 266 – 267).

En el último momento, cabe añadir que disponemos de un gran repertorio de géneros discursivos orales y escritos. Moldeamos nuestro discurso a partir de determinadas formas genéricas, "las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua" (Bajtín, 1999, p. 268). El aprender a hablar supone construir los enunciados, pues es a partir de ellos que

hablamos y no por las oraciones o las palabras aisladas. Los géneros discursivos permiten organizar nuestro discurso, sin estos la comunicación discursiva sería inviable.

Las formas genéricas del discurso difieren de las formas lingüísticas, hay una serie de géneros comunes en la vida cotidiana que son estandarizados, cuya voluntad discursiva individual se refleja sólo en la elección de determinado género y la entonación expresiva. Tales géneros se definen por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones entre los que hacen parte de la comunicación. Existen formas más elevadas y estrictamente oficiales de tales géneros, y suponen una determinada entonación expresiva, tienen un alto grado de estabilidad y obligatoriedad. Aunque existen también géneros más libres de comunicación discursiva oral. "Para utilizar libremente los géneros, hay que dominarlos bien" (Bajtín, 1999, p. 169). Es decir que, un sujeto además de dominar la lengua debe apropiarse en su totalidad de las formas genéricas creadas por determinada esfera si es que pretende movilizarse allí.

Dicho asunto de que ciertos géneros se definen por la situación discursiva, la posición social y las relaciones de quienes participan de la comunicación, se relaciona en cierta medida con la idea planteada por Bernstein (1993) sobre los códigos sociolingüísticos elaborados (tienen una concepción universalista del discurso que emerge, son empleados generalmente por la clase dirigente), y los códigos sociolingüísticos restringidos (particularistas, tienen una producción propia y por lo general son empleados por la clase trabajadora o popular), que dan a entender que las relaciones sociales regulan los significados que creamos y expresamos a través de roles designados por estas relaciones y tales significados actúan selectivamente sobre el léxico, las elecciones sintácticas, la metáfora y el simbolismo.

Así pues, el hablante además de disponer de las formas obligatorias de la lengua (léxico y gramática), posee las formas obligatorias discursivas, necesarias para la intercomprensión como las formas lingüísticas.

El género discursivo es lo que va a determinar el tipo de oraciones que se escogen considerando la totalidad del enunciado. La oración y la palabra, como unidades de la lengua no tienen autor, sólo funcionando como enunciado completo se evidencia la postura individual de un hablante en una situación determinada de la comunicación discursiva.

Esto último da paso al tercer rasgo constitutivo del enunciado: “la actitud del enunciado hacia el hablante mismo (el autor del enunciado) y hacia otros participantes en la comunicación discursiva” (Bajtín, 1999, p.273). Cada enunciado se caracteriza por un contenido determinado, los recursos lingüísticos y del género discursivo se definen por el compromiso que asume el sujeto discursivo dentro de una esfera de sentidos específica, este es el primer aspecto del enunciado que fija los criterios de composición y estilo.

El segundo aspecto que determina la composición y estilo es el momento expresivo, es decir, una actitud subjetiva y evaluadora del hablante frente al contenido semántico de su propio enunciado. Uno de los recursos expresivos del autor respecto al objeto de su discurso, es la entonación, la cual también es un aspecto constitutivo del enunciado.

La emotividad, la evaluación, la expresividad no son propias de la palabra sino que tales características se dan en el proceso activo de la palabra en un enunciado específico. Además, no se toman como tal del sistema de la lengua en su forma neutra, sino que se toman de otros enunciados afines al nuestro, en tema, estructura, estilo; en consecuencia, se escogen las palabras de acuerdo con su especificación genérica. Además, el empleo de las palabras en la comunicación discursiva depende de un contexto determinado.

Al respecto, en toda época y círculo social existen tratados científicos y obras de literatura a partir de los cuales las personas fundan sus enunciados, los que cita, imita o sigue. De allí que, la experiencia discursiva individual se forme y se desarrolle en una continua interacción con los enunciados individuales ajenos. Frente a esto podría cuestionarse los fundamentos a partir de los cuales la escritura se toma como objeto de estudio en la producción académica, pues considerando que no pertenece a un campo en específico tiende a trabajarse desde distintas perspectivas teóricas, generando quizás además de ambigüedad, un quiebre conceptual.

En síntesis lo que define puntualmente al enunciado, su estilo y su composición es, por un lado el hablante (sus valores y emociones) y por otro, el objeto de su discurso y el sistema de la lengua (Bajtín, 1999). Y la expresividad del enunciado no sólo se determina por el objeto y el sentido de éste, sino por los enunciados ajenos producidos acerca del mismo tema, por aquellos que son contestados. Así pues, la expresividad de un enunciado refleja la actitud del hablante hacia los enunciados ajenos, y no sólo su actitud hacia el objeto de su enunciado. “Nuestro

mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro” (Bajtín, 1999, 282).

Considerando que el hablante (autor) configura su discurso a partir de los enunciados ajenos y los propios, el objeto del discurso ya ha sido un asunto discutido, valorado de distintas formas, en el cual se cruzan, convergen y bifurcan diferentes puntos de vista (Bajtín, 1999). Así, en la realidad los enunciados responden de algún modo a los enunciados ajenos precedentes. Resulta pertinente hacer énfasis en este asunto, ya que permite considerar que la producción académica sobre la escritura no sólo parte de lo que ya se ha producido alrededor de este objeto, sino que posiblemente se instaure desde alguna de las perspectivas teóricas que se han encargado del estudio de la escritura respecto a su comprensión, importancia y concepción. Entre dichas perspectivas se encuentran la psicolingüística, la sociocultural, la filosófica, entre otras, que en miras de dilucidar el asunto de la escritura probablemente obstaculizan tal esclarecimiento al generar cierta ambigüedad, pues se vuelve a la cuestión de que al tratarse de un objeto que no pertenece a un campo específico, todos creen tener cabida para discutirlo.

Adicionalmente, un enunciado además de estar relacionado con los eslabones anteriores de la comunicación discursiva, lo está con los eslabones posteriores. El autor espera desde el inicio su contestación y comprensión activa, de este modo, todo enunciado se constituye en pro de la respuesta. Esto se relaciona con algo ya mencionado respecto a la escritura, se piensa en un otro (lector) que de algún modo tomará postura creando sus concepciones desde lo leído y a su vez elaborando unas nuevas.

Existe así otro signo constitutivo del enunciado: su orientación hacia alguien; tiene una propiedad de estar destinado. El enunciado tiene autor y destinatario (que puede estar de acuerdo, refutar, etc.), de allí que todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posea su propia concepción de destinatario, que lo determina como tal (Bajtín, 1999). Frente a esto podría decirse que la producción académica acerca de la escritura asume como destinatarios a aquellos agentes del campo educativo, al abordar un asunto de gran relevancia en éste.

Conocer si el destinatario posee o no los conocimientos específicos de la comunicación discursiva, cuáles son sus opiniones, sus prejuicios, que como tal define la comprensión-respuesta

del enunciado, determinará asimismo el género de este último, la elección de procedimientos de estructuración y la selección de los recursos lingüísticos (el estilo del enunciado) (Bajtín, 1999).

El carácter dirigido del enunciado es un rasgo constitutivo sin el que no podría existir. Las distintas formas de dicho carácter y las diversas concepciones del destinatario, son las particularidades que fijan la especificidad de los géneros discursivos (Bajtín, 1999).

Con lo expuesto, se comprenden todos aquellos rasgos que hacen parte de la totalidad del enunciado y que constituyen los distintos géneros discursivos. Se habla de unas características esenciales: el cambio de los sujetos discursivos, la conclusividad específica del enunciado; la actitud del enunciado hacia el autor y los demás participantes de la comunicación discursiva; su propiedad de estar dirigido. También se ubican unos aspectos claves que determinan la composición y estilo: la intención del sujeto discursivo y el momento expresivo. De este modo, es claro que los enunciados tienen un carácter social (compartido) y uno individual, y en la concreción de unas esferas de la actividad humana se implantan unos patrones que guían los enunciados, y por tanto la formación de los géneros discursivos.

De este modo, las esferas de la praxis y la posición que ocupa la escritura en ellas determinan el tipo de comunicación discursiva que se da entre los sujetos discursivos, representados en la forma de escritor – lector, que manifiesta un estilo individual en su forma de escribir, pero que de una u otra forma se encuentra regulado por una serie de factores históricos, culturales o instruccionales.

Por último, esta manera de concebir los géneros discursivos y la comunicación discursiva permite establecer las posibles rutas para la construcción de un discurso pedagógico determinado por una esfera específica de la actividad humana como podría ser la educativa, que se da a partir de los géneros discursivos complejos producto de la comunicación cultural, en donde también existe el intercambio de sujetos discursivos que facilitan la transmisión de mensajes, representados en el papel de transmisor – adquirente. Además, partiendo de lo que Díaz (1995) ubica respecto al CIE, como aquellas posiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva, hay una influencia directa de la constitución de los enunciados en el campo educativo, y más aún si se trata de un asunto como la escritura, que tiene una importancia no sólo

en la formación del sujeto sino en la misma producción investigativa y científica dentro del campo.

### **Aproximación entre Bernstein y Bajtín con relación al discurso**

Al entablar una discusión conceptual en lo referente al discurso entre estos dos autores, es necesario observar que, tanto el discurso pedagógico al que alude Bernstein (desde la sociología) y el concepto de discurso que plantea Bajtín (desde la filosofía del lenguaje), se rigen bajo una serie de normas del lenguaje, lo que implica pensar que, el sujeto se encuentra en relación directa con dos aspectos. Primero, está condicionado por una normatividad que se visibiliza en el dispositivo a través de sus reglas constitutivas (de distribución, recontextualización y legitimación) que regulan la gramática del discurso pedagógico, y segundo, por las mismas normas del lenguaje que se imprimen en el discurso hablado y escrito.

El asunto de los géneros discursivos evidencia que de algún modo se da una relación jerárquica en la forma en que se constituye el discurso, lo cual se expresa cuando Bajtín hace referencia a los géneros discursivos primarios y secundarios, lo que podría relacionarse con algunas de las reglas del dispositivo pedagógico establecidas por Bernstein.

En la primera regla, las distributivas: se determina quién puede transmitir qué y bajo qué condiciones, en este sentido el discurso al ser una forma que posibilita expresar, comunicar e interactuar con el otro, se rige bajo las condiciones de posibilidad que le brinda el contexto en el cual emerge; en la segunda regla, de recontextualización, se hace referencia a la construcción del discurso pedagógico y el modo en que el discurso instruccional se inserta en el discurso regulativo, de forma que, en esta regla el discurso se encuentra bajo parámetros que regulan su construcción.

Por consiguiente, el discurso está condicionado por una serie de normas desde el dispositivo pedagógico y desde su propia producción en las distintas esferas de la praxis humana. Asimismo, los géneros discursivos como resultado de enunciados según su contexto de producción y recepción, ligados a lo temático, lo estilístico y lo composicional, se pueden relacionar con Bernstein cuando hace referencia a la modelación como “un proceso mediante el cual el sujeto es pedagogizado” (2000, p.41), teniendo en cuenta que el discurso está permeado por las

condiciones de posibilidad que rodean a quien lo produce, lo cual implica una influencia externa que de algún modo distancia al sujeto de la creación del discurso de manera libre y espontánea.

El discurso se convierte así en un entramado de características contextuales (no siempre) compartidas socialmente, pero a su vez de unas propiedades individuales que adquiere el sujeto en el curso de su actividad en alguna esfera específica, que lo va constituyendo y dotando de dominio para producir alrededor de un asunto propio de tal esfera, sin suprimir la posibilidad de que lo haga en otra (considerando que debe obtener el dominio necesario en cualquier caso). Si se habla particularmente de la producción acerca de la escritura, el autor debe tener en cuenta y relacionarse en algún punto con las distintas perspectivas desde las cuales es trabajada, para lograr un dominio sin caer en dogmatismos, reduccionismos y sobre todo en simplismos, pues hay una necesidad creciente de apartar a la escritura de lo que se admite desde el sentido común.

Asimismo, los discursos suelen tener funciones que son constitutivas y regulativas, que orientan al sujeto en una posición definida o establecida por medio de la producción de una serie de enunciados que dan soporte a los textos y las prácticas pedagógicas y discursivas en determinadas relaciones educativas. Las producciones académicas o textos pedagógicos son las realizaciones de un discurso, por tal razón no se puede considerar como un tema libre sin una intención específica, de allí resaltar la intencionalidad que tienen los sujetos discursivos con los enunciados.

Finalmente, el dispositivo, al tratarse de aquello que orienta y determina las conductas y los discursos de los sujetos, y en este caso en específico al hablar de dispositivo pedagógico (Bernstein, 2000) como instrumento que produce y reproduce la cultura, admite unos enunciados determinados que en últimas, constituirían lo que sería el discurso pedagógico, como esa forma de comunicación particular que afecta la transmisión – adquisición, pero además yendo un poco más allá, a todas aquellas prácticas que tienen lugar en el campo educativo.

Considerando que, al ser la lengua el instrumento principal de socialización entre los sujetos, el campo educativo puede ejercer un control sobre el individuo, por medio de la transmisión de códigos, entendiendo el código como “principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Bernstein, 1997, p. 107) lo que implica que el campo educativo determina y regula formas de

realización, las prácticas interactivas entre los sujetos, las relaciones pedagógicas y los discursos, en tanto comunicación escrita y oral.

## Capítulo III

### Estado de la escritura

“La escritura es la angustia de la *ruah* hebrea experimentada desde el lado de la soledad y de la responsabilidad humanas”.

(Derrida, 1989, p. 18 – 19)

En aras de iniciar el análisis del corpus en arreglo a las respectivas categorías (dispositivo y discurso), se hizo lectura en diferentes momentos de los veinticuatro artículos seleccionados, con el fin de hacer un filtro de información por matrices (ver anexos), a partir de lo cual surge la matriz de categorías de análisis siendo la base para estructurar el presente capítulo, pues partiendo de ésta se concretaron las líneas de análisis, abordadas a continuación.

La primera línea, denominada *Escritura y Rito*, surge de las distintas concepciones que se tienen alrededor de la escritura y de cómo ésta es tomada como objeto de enseñanza. La segunda línea, *Escritura como acto de Poder*, parte de las relaciones que entablan algunos de los artículos que componen el corpus, de las que logran desprenderse distintos análisis con relación al dispositivo pedagógico. La tercera línea, *La Escritura y el Tiempo*, se origina de los recientes planteamientos en torno a la escritura en la era digital, y por último, se encuentra una cuarta línea, *Escritura y texto*, la cual permite reflexionar sobre el acto de escribir, lo que demanda; y evoca distintas ideas respecto al discurso.

#### La escritura como rito <sup>3</sup>

Las dinámicas dadas en el escenario académico tienen la característica de obtener unos ejes de conocimiento y prácticas que se van replicando en los grupos de manera significativa y repetitiva, que se tipifican habitualmente por los actores pertenecientes a la comunidad. Las actividades que se instauran en un dispositivo y que se vuelven rutinarias al tener un paso a paso

---

<sup>3</sup> Según los planteamientos de José Lorite Mena (1984), se entiende el rito como un sistema que instaura continuidad en términos prácticos a un procedimiento que suele ser repetitivo en una comunidad.

que no se altera en ninguna circunstancia, se les puede asemejar con un ritual que tiene un objeto sobre el cual hay una intención específica, afectando el modo de ser y de actuar del sujeto.

Pensar entonces en la escritura como rito, nace de los hallazgos encontrados en las publicaciones académicas que dialogan y dan un estado sobre la escritura como objeto (esencialmente de enseñanza), debido a la percepción que tienen los sujetos frente a ésta, pues tiene que ver con la interacción constante en prácticas de escritura que se han institucionalizado dentro de la trayectoria social que ésta ha tenido, generando que la posición del sujeto frente a la misma sea fruto de una apropiación colectiva, en lugar de ser una actividad interna que emana del trabajo con el pensamiento.

Establecer un punto en común alrededor de lo que es escritura y lo que no es, resulta ser un camino largo y dispendioso. Puesto que históricamente ha sido utilizada en diferentes momentos y escenarios como insumo para la transmisión de un saber de generación en generación, ocasionando que la escritura se conciba como: práctica, proceso cognitivo, habilidad o funcionalidad, y producción del pensamiento, que dependiendo de las condiciones de posibilidad en las que opere el sujeto, tendrá un lugar.

Al sujeto se le introduce en el código escrito en sus primeros años de vida de manera ritualizante, en tanto los procedimientos y objetivos que se proponen para que éste conozca la cultura escrita, suelen ser dados en tiempos específicos y de una forma determinada. Posteriormente, existen otros métodos y mecanismos que sirven para que el sujeto siga en contacto con la escritura, pues ésta puede ser demandada o libre teniendo por lo general una intención y un lector que hace que varíe la relación que se tiene con lo escrito.

La escritura desde sus inicios ha cumplido con funciones esenciales en los grupos sociales, lo que ha ocasionado que sea acogida por diferentes especialistas que trabajan alrededor de ella, situándola así en los escenarios donde es posible. De allí que, la escuela se encargue de la adquisición del código escrito en el sujeto y de mantenerlo inmerso en prácticas escritas, que por lo general suelen cumplir con una regla o norma que determina qué y para quién se escribe.

Se da por sentado que ya se sabe qué es la escritura y conforme a lo que se asume, el sujeto opera alrededor de ella, en sentido riguroso éste debe comprender la importancia de lo que escribe, el por qué hacerlo y el por qué no hacerlo. Darle un lugar a la escritura implica entonces,

pensar en un asunto que va más allá de lo escrito en determinados registros, donde ésta cumple su función como habilidad. Escribir, involucra una relación con el pensamiento que actúa de manera íntima, pues es el sujeto quien da un lugar específico a sus ideas y las materializa a través de la escritura.

A pesar de la relación que se esperaría que el sujeto adquiriera con la escritura, no se puede desligar que ésta ha sido una práctica social que ha cumplido con la intención de interactuar con la información y el conocimiento en dinámicas institucionales, que han hecho que se pierda ese carácter personal, pues como ya se ha enunciado, la escritura está en distintos escenarios, uno de ellos es el académico en el que profesores y estudiantes deben responder a unas lógicas disciplinares e institucionales que de manera directa o indirecta le dan una posición al sujeto en el escenario social.

“La escritura como practica sociocultural exige que se conciba como una actividad recurrente y de constante cambio; implica que se supere el imaginario, aún presente, del texto como producto acabado” (Art. 11). Ésta requiere que el sujeto interactúe con el texto en términos de querer decir algo, al ser una escritura que proviene de su pensamiento y se convierte en un proceso dinámico que interlocuta constantemente con aquello que quiere escribir y con lo que finalmente escribe.

Sin embargo, bajo el ritual de la escritura situada en el escenario escolar, se elimina el *imaginario* del texto, al darse en un medio que la pide como requisito evaluativo o como condición para dar cuenta de la adquisición de lo aprendido, lo cual aleja esta posición del texto inacabado que refleja todo aquello que piensa el sujeto en términos de producir algo, al validarse por la forma y contenido de lo que está escrito.

La escritura en la sociedad, además de ser una práctica que debe involucrar al sujeto con aquello que produce, cumple con funciones o habilidades básicas y necesarias que, desde su accionar, le piden al sujeto que se posicione frente a la información suscitada por las interacciones sociales inmediatas en las que se produce.

Al situar la escritura desde una concepción sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, tiene sentido entablar la relación entre ésta y la cultura, al permitirle identificar las situaciones de su contexto inmediato. “De esta manera, se favorece desde el comienzo la concepción de

escritura como una actividad necesaria, situada en una realidad particular y con propósitos sociales que le permite al niño interactuar, comprender y recrear su realidad natural y social” (Art. 06). Debe ser comprendida como una actividad necesaria en tanto el sujeto se encuentra inserto desde un principio en una cultura, en la que posiblemente el *interactuar, comprender y recrear* tendrían un efecto a largo plazo. Puesto que, a pesar de que el sujeto se encuentre vinculado con la escritura, se requiere de tiempo para que establezca una relación con la palabra y el saber, de lo contrario, el sujeto no tomaría ninguna postura hacía lo que escribe.

Concebir que la escritura es únicamente una práctica y habilidad sociocultural, implica considerar que es una herramienta que le sirve al sujeto para desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, ésta debe ser un asunto propio del sujeto que le permita movilizarse con su pensamiento en un campo específico. La relación que se establece entre el escritor y la escritura no nace de lo social, sino de una responsabilidad consigo mismo.

Es preciso mencionar que la escritura ha cambiado su lugar, su fin y su intencionalidad, dado que, el escritor además de encargarse de enunciar y producir conocimiento, ahora se ve enfrentado a situarse en la condición de una escritura con forma, que se desarrolla como proceso cognitivo, al implicarle que estructure su pensamiento y sus ideas para dar una secuencia lógica al texto.

Esta visión de la escritura como proceso cognitivo ha tenido acogida en el escenario académico, al ser vista como una alternativa que estructura el pensamiento del sujeto (escritor) y que le permite a la institución establecer unos criterios mínimos de evaluación que crean una noción común, de lo que debe tener un texto para que esté bien escrito. Algunos de los procesos cognitivos involucran la planificación (establecer la estructura del texto, implica pensar en el destinatario y plantear el propósito), la textualización (los procesos de organización, conexión etc. durante la elaboración), y la revisión (relectura del texto durante y al finalizar).

Ortega y Sánchez (2002) subrayan la forma como la escritura incluye subprocesos de planificación, textualización, revisión, evaluación y control del proceso; además, “en sus aspectos sociales constituye un medio de comunicación y de participación en comunidades de discurso específicas, académicas, científicas, disciplinares. (Art. 01)

Los procesos cognitivos son procedimientos que se dan en el acto de escribir a partir de la disposición del sujeto, teniendo en cuenta a su futuro lector, lo cual puede suceder de dos

maneras: en la primera, el sujeto se posiciona ante la escritura como creador y productor de conocimiento, mantiene un estilo propio soberano que da cuenta de sus hipótesis o planteamientos generados en la interacción que establece con su pensamiento; en la segunda, recae sobre un tipo de escritura alienada, por así decirlo, con la cual el escritor responde a lo que el lector quiere leer, su ejercicio de escritura se encuentra limitado y ajustado a una intención de respuesta, que en el caso del escenario escolar, sería la nota o cumplido por parte del profesor (lector).

Las comunidades académicas se sirven de los procesos cognitivos para distinguir las producciones que pueden ser o no útiles para su comunidad, pues el hecho de pensar el texto en términos de estructura cognitiva les favorece el proceso de clasificación al tener una norma en común que rige y valida los textos producidos bajo una disciplina. La creación de las comunidades disciplinares dan lugar a esferas de la praxis humana donde el sujeto se va situando alrededor de los géneros discursivos.

Situar “la escritura como un proceso provisorio y perfectible que posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas” (Art. 14), permite pensar en lo que puede significar la actividad de estar escribiendo, ya que al ser un proceso con transformación cognitiva le implica al sujeto en un momento específico crear una relación profunda con la escritura, que es lo que se esperaría. Sin embargo, ese estar escribiendo parece que depende del lugar y la forma en la que se escribe.

El escritor ha de tener en cuenta todas las implicaciones de su texto: estructura, contenido, futuro lector y revisión del mismo, situándose ante su escrito como un producto que yace de su pensamiento, es decir, además de que a nivel cognitivo surgen todos los procesos ya mencionados, el sujeto debe asumir una postura responsable ante su escritura.

Por otro lado, la escritura como producción sitúa al sujeto en un contexto particular que se rige por los discursos originados en las disciplinas y los enunciados del sujeto, dado que le exige de algún modo una postura que le permita posicionarse ante la escritura, como acto de su pensamiento. Esta concepción, “evita la visión mecánica de la escritura y la presenta como un proceso complejo de producción de pensamiento, incluyéndola en el aprender a pensar.” (Art. 01)

La escritura entonces es el reflejo del pensamiento del sujeto, de allí que éste deba *aprender a pensar*, al tener que producir algo que sea coherente con lo que piensa y con lo que quiere realmente decir. No se puede obviar que el sujeto deba educar su pensamiento para que produzca y trascienda en su escritura.

Ong (1982) explica que la escritura transforma la conciencia humana. Por una parte, la composición escrita afecta positivamente el desarrollo del pensamiento, en la medida en que conduce al sujeto hacia la elaboración de nuevo conocimiento (Kellogg, 2008). Por tal razón, quien escribe debe estar en la capacidad de crear escenarios que favorezcan el desarrollo del texto, pensando en las características de su audiencia. Por otra parte, la escritura convierte el lenguaje en un objeto de reflexión, ya que le permite al individuo representar el mundo, reflexionar y tomar conciencia de él y, además, a través de la escritura tiene lugar, la reflexión y la toma de conciencia del mismo lenguaje. Es en esta medida que quien escribe desarrolla mayores habilidades de análisis y de reflexión sobre su propio pensamiento, pues no solo se cuestiona sobre lo que conoce, sino sobre lo que está produciendo. (Art. 21)

En este sentido, la escritura posiciona al sujeto en un lugar determinado, y es necesario que se visibilice durante todo su proceso de producción, lo que favorecerá a las disciplinas y a sí mismo, al ser consciente de lo que escribe y del uso del lenguaje que realiza. Éste cuestiona su pensamiento a través de todos los saberes adquiridos previamente y amplía sus producciones en los discursos dados en determinada disciplina.

Cabe señalar que los discursos dados sobre la escritura en las disciplinas afectan las dinámicas del dispositivo pedagógico por las formas en que se producen y reproducen las teorías y los métodos. No se puede desconocer que los planteamientos anteriores que dan cuenta de las concepciones de escritura por lo general se dan en un contexto específico, que abre la discusión alrededor de la escritura como objeto de enseñanza. Hablar de escritura en este sentido demanda una precisión al entenderla como aquella que se rige por las condiciones institucionales que establecen un punto de partida para introducir al sujeto en la cultura escrita, con el fin de crear formas de pensar y obrar de igual modo. Lo cual genera que los discursos que se dan en torno a la escritura se adecuen a la producción y difusión de conocimiento que se enmarca en una disciplina.

Al ubicar la escritura como objeto de enseñanza, se asume que la responsabilidad de posicionar al sujeto ante ésta recae sobre la escuela, al ser la primera institución en donde el niño conoce el código escrito y tiene acceso a la cultura. Sin embargo, las prácticas que se llevan a

cabo en el escenario escolar hacen que el sujeto se omita en el proceso de escribir, en tanto no le ve ningún valor más allá de comunicar y de tener que cumplir con un requisito para aprobar las materias en donde se le solicita que escriba, naciendo así un tipo de “escritura” que se distancia de la imaginación, del acto creador y productor que deviene de sí mismo.

En el escenario escolar,

Asumir la escritura como actividad discursiva implica, por tanto, promover en el aula que cuando se lee o se escribe se hace siempre desde una finalidad social, es decir con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así se posibilita que los niños comprendan que “los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (Camps, 2003, p. 27). (Art. 06)

La escritura suele tener un fin social que, de acuerdo con la intención del profesor como sujeto formador logrará que el sujeto (estudiante) intente encontrarse en el texto como el representante de su pensamiento, tomando conciencia de aquello que quiere producir. Responsabilizar al sujeto de su escritura es un proceso arduo que implica trabajo, por lo que se busca que en los primeros años de escolaridad éste le dé un valor esencial y posteriormente en la educación superior. De allí que,

El abordaje de la escritura en el contexto escolar hace necesaria la formación del maestrante en *didáctica*, la cual es entendida como un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en estrecha relación con el aprendizaje. (Art. 06)

La forma en la que la escritura tiene lugar en la escuela se refleja al ser requerida, en la medida en que, el profesor le solicita a su estudiante que escriba un relato, un cuento o un resumen “a partir de sus propias palabras”. Al pedir la escritura, parece que el estudiante asumiera que debe escribir aquello que el profesor le pide ceñido en su gran mayoría al pensamiento de quien la exige y no de quien la lleva a cabo. Lo cual genera una ambivalencia porque el sujeto se pierde en la esencia de su escritura, sin identificar que ésta es una actividad que exterioriza sus pensamientos, y por otro lado le exige al profesor que le brinde las herramientas al sujeto para que éste sea capaz de asumir por cuenta propia su proceso escritural a futuro.

De la responsabilidad de la escuela en el proceso de inmersión del código escrito y la formación en escritura que tienen los sujetos en su primera etapa escolar, cabe trasladarse al

escenario académico universitario, en donde la escritura tiene mayor relevancia para el ejercicio profesional de acuerdo con los requerimientos de las instituciones y de los campos disciplinares, que con mayor interés buscan producir y reproducir sus discursos. Al pensar en la escritura en la educación superior se espera que el sujeto comience a establecer una relación distinta con ésta.

El papel de la escritura en la universidad, en consecuencia, es llevar al estudiante a construir su propio conocimiento a partir del acercamiento y comprensión de las características discursivas de cada disciplina. Por lo anterior, se estima conveniente emprender su enseñanza al retomar el concepto de alfabetización académica y reconocer que en el aula, mediante la interacción, se puede construir socialmente el conocimiento. (Art. 07)

En este sentido, es preciso abordar el concepto de Alfabetización Académica (AA) el cual fue acuñado a partir del movimiento de Escritura a través del Curriculum (WAC, por sus siglas en inglés), del cual se desprende la perspectiva de Escritura en las disciplinas. A partir de la postura adoptada por este movimiento, se reconoce que la escritura no es un asunto exclusivo de la asignatura del lenguaje, sino que le compete de igual modo a las distintas disciplinas trabajarla en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de una comunidad disciplinar.

Los movimientos enunciados, surgen bajo las preocupaciones de los maestros universitarios frente a la escritura de los sujetos en las disciplinas en las cuales se inscriben, puesto que, indican que éstos escriben mal, no logran un tipo de escritura formal y los profesores en su ejercicio se ven sin herramientas para que sus estudiantes puedan de algún modo incorporar las dinámicas de la escritura académica. Sin embargo, cabe cuestionar, ¿bajo quién está la responsabilidad en el proceso de escritura, en el profesor o en el estudiante universitario?

La escritura implica un proceso interno que relacione al sujeto con la palabra, al ser consciente de su pensamiento y experiencia cuando escribe. Lo cual entraría en oposición con la postura de alfabetización académica al seguir brindándole insumos al estudiante para que se apropie de su conocimiento y lo materialice a través del texto.

Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos que realice tanto la institución como los maestros, la formación que reciban los estudiantes en sus disciplinas no tendrá efecto, si éste no logra asumir la escritura como un acto que nace de su consciencia y se exterioriza a través de lo escrito. En este sentido, habría que mirar hacia dónde se orienta la escritura como objeto de enseñanza en el contexto universitario.

Carlino define la AA como un proceso de enseñanza que abre las puertas a los universitarios para que entren a las culturas escritas: “[...] para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Art. 10)

De lo anterior, se puede extraer que la relación que el sujeto debe asumir con la escritura bajo el contexto de una disciplina tiene que ver con los procedimientos acordes a la comunidad académica, en tanto éste debe dialogar con sus pares por medio de instrumentos generalmente solicitados por los profesores, para dar cuenta de su conocimiento. De modo que, la escritura allí entra en la lógica de los usos del lenguaje y la creación de textos conforme a una plantilla o secuencia generalmente dada por la institución.

En este punto, si se piensa en “la escritura como herramienta para optimizar el aprendizaje de las diferentes disciplinas” (Art. 13), y en la misma dirección, “la escritura como una herramienta para construir el conocimiento” (Art. 13). Se esperaría que el escribir tenga una relación directa con la formación del sujeto y su relación con el saber, pues éste se halla en las condiciones de posibilidad para que ésta se promueva y opere en las disciplinas, sin desligarse de la creación y la producción que dan origen a un nuevo conocimiento.

En efecto, hay que mencionar que la escritura como rito tiene que ver con las prácticas entendidas como naturales en la escritura, a partir de las repercusiones y condiciones institucionales que la han situado bajo la idea de armonizar y establecer puntos en común en los contextos académicos, donde tiene una función que surge de la experiencia del sujeto desde el ingreso a la cultura escrita.

Finalmente, estas concepciones de la escritura no permiten que el sujeto asuma su responsabilidad en el proceso formativo, sino que se encuentra supeditado por la demanda sobre la escritura, sin lograr ofrecer una postura propia que le permita tramitar su pensamiento.

### **Escritura como acto de poder**

La escritura tiene poder sobre el uso de la palabra, su legado la condiciona como acto de representación del lenguaje, acto en el que el sujeto sucede, en tanto la palabra lo constituye. Lo que se ha hecho de ella altera su cometido, el de ser un acto de transición, de disputa, de tensión, de significación.

En el dispositivo pedagógico emergen unas relaciones de poder dadas por las posiciones sociales de los sujetos, “la escritura, entendida como discurso, se constituye en un fenómeno político, cultural y social. Es una acción que representa sociedades, grupos, individuos, organizaciones, entre otros” (Art. 11), en la misma lógica del dispositivo, la escritura adopta un carácter social y cultural determinante para los sujetos.

Las reglas distributivas, expuestas desde los planteamientos de Bernstein, permiten comprender que la escritura se enmarca de acuerdo con el contexto en el que se encuentra el sujeto. En la medida en que dichas reglas distribuyen el poder, los grupos sociales y las formas de conciencia, regulan el potencial lingüístico de cada grupo, constituyendo a los sujetos selectivamente. Sin embargo, aunque la escritura tiene un carácter social, no puede quedar limitada a las condiciones contextuales, pues ante todo, la escritura es una decisión del sujeto, ligada a su formación y la relación con el saber.

como llama la atención Chartier, respecto al poder sobre la escritura nos dice: “se refiere a las competencias para definir una norma de escritura, las formas de enseñanza de la escritura, los usos legítimos de esta capacidad según los estamentos o las capas sociales, o la división entre los sexos. (Art. 09)

La escritura dentro del dispositivo pedagógico se encuentra regulada por las dinámicas y las pautas dadas desde el campo educativo, específicamente desde el sistema educativo y la producción académica, cuyos entes regulan sus normas y formas de uso. Teniendo en cuenta que, a su vez, el sistema y la producción académica se encuentran condicionados, en este último caso, por aquellos que se encargan de legitimar alguna producción. Recordemos que al señalar las reglas de evaluación, se esbozó el tema de la legitimación, en tanto la producción académica atraviesa unos filtros que determinan el discurso que será publicable (aunque tales filtros no garantizan que todo lo que se publica sea acreedor de estar en las revistas especializadas).

De un lado, se considera que las prácticas de escritura dependen de las habilidades lingüístico-cognitivas logradas en el aprendizaje escolar regulado; y del otro, se asume que la producción no solo depende de la escuela y la calidad del texto, sino del contexto cultural en el que entran en juego las instancias e instituciones de poder, pero estas tensiones expanden el campo, democratizan el enunciado de AA y controlan la escritura de docentes y estudiantes. (Art. 10)

Cabe contextualizar un poco la intención con la que el artículo en mención llega a tal planteamiento. En una lectura arqueológica a investigaciones acerca de la producción escrita en la educación superior en Colombia, los autores se posicionan desde los planteamientos de

Foucault, a partir de los cuales afirman que los mecanismos de poder discursivo que las comunidades académicas ejercen, instauran sus verdades, por lo que, el discurso de las “ciencias pedagógicas y del lenguaje” además de fijar unos enunciados específicos, constituyen unos sujetos determinados. Y tales discursos están supeditados por las pautas que proceden de las disciplinas (Art. 10).

Cada disciplina cuenta con una gramática propia, es por ello que la postura que asume el sujeto escritor debe mantener una forma de razonamiento que respete dicha gramática, ésta va a esclarecer y determinar no sólo el objeto de estudio, sino la forma en la que se escribe alrededor de éste.

Por consiguiente, la escritura se encuentra dentro de un patrón de poder que sigue un curso de relaciones discursivas, en donde unos siempre van a determinar a otros: El campo educativo al sistema educativo y a la producción académica; las disciplinas al sujeto escritor y a la producción académica; y las comunidades académicas a la producción académica. Tal es la lógica que guarda, que es necesario mencionarlo de esta forma.

Ahora bien, no sólo la escritura se encuentra condicionada, sino que según los planteamientos de Agamben (2011), la escritura también condiciona (es dispositivo), en tanto determina los discursos de los sujetos, y en esa medida, relacionado con las ideas de Foucault, todo dispositivo surge del entrelazamiento de relaciones de poder y saber.

La escritura, social y escolarmente, se ha mostrado muy ajena, pedante y a veces hasta inalcanzable. Ha sido expuesta como una técnica de poder y como privilegio de unos pocos: de los “inteligentes”, literatos, burgueses, etcétera; con ella se ha realizado un reparto de lo sensible (Rancière, 2006) que ha estimulado la exclusión, y por ello muchas personas se resisten a ella, no la ansían. (Art. 22)

En este punto, vale la pena replantear el asunto de los códigos sociolingüísticos que expone Bernstein (1993), el restringido (de la clase popular) y el elaborado (de la clase media y alta), para situarlos en términos de la comunidad académica. Aquellos cuya formación los ha logrado constituir como sujetos que se hacen cargo de sí, con la responsabilidad y compromiso necesarios, serán quienes asuman a la escritura de la misma forma, con criterio y rigor, y se entreguen a ella con el trabajo y el esfuerzo que requiere, estos serán quienes cuenten con el código sociolingüístico elaborado.

Por el contrario, el código sociolingüístico restringido será de quienes en su proceso formativo no han logrado establecer una relación directa con el saber, y en consecuencia no consiguen admitir a la escritura como acto de producción, no se dejan afectar por ella al punto de poner en tensión su pensamiento. De este modo, vale afirmar que, la escritura es para todo aquel que esté en disposición de asumir el esfuerzo que requiere.

Hacer esta afirmación se encuentra ligada a la concepción que se tenga sobre la escritura, para este caso se asume como acto de producción de pensamiento o conocimiento, “un alto grado de abstracción” (Benveniste, 2014, p. 106) en tanto se enmarca en la producción académica. Así, durante el proceso formativo, ¿qué hace que el sujeto no asuma a la escritura como acto de producción?, una posible respuesta podría ser que éste no se convierta en sujeto de enunciación, es decir, en aquel que se preocupa y se cuestiona por el saber.

Preguntarse por ello, es pensarse la escritura como un acto que requiere de un sujeto capaz de desestabilizar su estado natural y someterse a los preceptos de la formación, algo que le cuesta y que en principio padece. La escritura requiere de unos esfuerzos por parte del sujeto y de una disposición para dejarse afectar.

Desde el momento en que se vincula a la escritura con el poder, se logra entrever que unos pueden realmente ocuparse de ella y otros no, pues las relaciones de poder y también las de saber llevan a instaurar unas posiciones jerárquicas. Sitúan a unos con la capacidad para asumirla como algo serio, con rigor y postura, y a otros con la incapacidad de trascenderla de la función comunicativa.

Están quienes hacen parte de un gremio, el cual dentro de sus mismas dinámicas condiciona a la producción de quienes a él pertenecen, sin embargo, el sujeto a través de su estilo va posicionando su postura, va encontrado la dirección de su discurso, lo que no sólo lo va a determinar como sujeto, sino que, fija su estatus dentro una comunidad de estudio. Estos son los que muestran tener la formación requerida para enfrentarse al acto de escritura, y al producir saber con ella o en torno a ella, se introducen en comunidades de discusión, en este caso se hace énfasis en la comunidad académica.

En últimas, la escritura académica se encuentra condicionada por un dispositivo, el pedagógico; y a su vez, es un dispositivo condicionante. Son dos planos que la sitúan como acto

de afectación para el sujeto, no sólo en tanto éste se posiciona como escritor sino también como lector; la escritura se convierte en determinante de subjetividades, posturas, estatus, conocimiento y producción.

### **La escritura y el tiempo**

Escribir... ¿cuál es el punto de partida? Parece ser que la respuesta se ciñe al acto de tramitar una idea o plasmarla. Esta actividad históricamente implicó tener un lugar y un tiempo en específico que le permitía al sujeto entrar en un proceso de creación singular que le posibilitaba dejar un legado en términos culturales y de dinámicas propias de un escritor. Puesto que, en las biografías de los grandes pensadores se evidencia que pasaban mucho tiempo reflexionando sobre pensamientos e ideas, de allí salían grandes producciones que son fuente de inspiración para los sujetos en la actualidad.

Sin embargo, con el paso de los años las prácticas de escritura han cambiado y esto posiblemente se debe al ingreso de las nuevas dinámicas en las que la tecnología ha tenido gran acogida e incidencia en la vida del sujeto y en la forma como se relaciona tanto con la cultura como con la sociedad. En estos tiempos es difícil diferenciar entre lo que es útil y lo que no, entre lo que es novedoso y contemporáneo, y en términos de encontrar una conexión entre la escritura y la responsabilidad que el sujeto asume sobre ésta, surgen nuevas hipótesis en esta época.

Las practicas escriturales dadas en la actualidad fruto de las relaciones que el sujeto entabla con los dispositivos electrónicos, promulgan un tipo de “escritura libre” en términos de que el sujeto logra comunicarse con los demás en diferentes momentos, sin que su escritura le implique pensamiento en términos de producir, por el contrario, la “escritura” se sitúa en la lógica de narrativas hipertextuales que da lugar a un tiempo sensible, de un sujeto “nómada” que traslada su palabra a nuevos modos de relacionarse con la escritura.

En la escritura en el medio digital, no existe una restricción de orden normativo explícito, lo cual da vía “libre” a la práctica escritural, teniendo en cuenta que este tipo de escritura parte de la subjetividad, pues es el sujeto quien decide qué escribir y de qué modo hacerlo, si bien esto de alguna manera relega la escritura al uso común, no se puede negar que es la puerta abierta para que el sujeto recree nuevas formas de comunicarse a través de lo escrito, y establezca códigos

que le permiten interactuar socialmente con el otro. Sin embargo, esas transformaciones a las que se ve expuesto el modo de concebir a la escritura, permiten evidenciar que:

Estas variaciones de la escritura que hoy tienen lugar en el lenguaje por cuenta del uso de las tecnologías de la hipertextualidad se manifiestan claramente a través de lo vernáculo, esto es, escrituras que aluden a usos derivados de lo personal, familiar y doméstico; son escrituras que dependen de la voluntad subjetiva de cada quien y no son reguladas por instituciones sociales (Cassany, 2012). [...]. Estas escrituras digitales (vernáculos) afectan los modos de subjetivación contemporánea, pues, a la vez que los sujetos producen dichas escrituras, estas producen un sujeto que se visibiliza más desde la exterioridad, desde la espectacularización de su yo (Sibilia, 2008), desde un deseo por comunicar lo que piensa en el instante, y por una alteridad que parece fortalecerse con la aceptación (“posteo”) que otros hacen. (Art. 23)

Aunque se mencione que son escrituras que “no están reguladas por instituciones sociales”, no quiere decir que sean totalmente libres o se escapen de cualquier forma de regulación. Pues dicha escritura comienza a estar condicionada por lo que sería el dispositivo digital, el cual afecta al sujeto en tanto le imprime unos estándares de actuar, de ser y de comprender, en los que lo externo es lo relevante y lo íntimo empieza a carecer de sentido, en donde el sujeto se constituye a partir de lo que el otro le valide con sus actos de aprobación o no.

Así, la escritura que emerge hoy en día gracias a la tecnología o dispositivos tecnológicos, lleva a pensar sobre la forma en la que se inscriben las nuevas prácticas escriturales de la actualidad, con la aparición de nuevos géneros discursivos como (el chat y el correo), en los que la estructura hipertextual al no tener una secuencia lineal, permite que el individuo tenga una experiencia mucho más amplia en términos de comunicar, pero más limitada en lo que respecta a la producción rigurosa y el tiempo que ello implicaría.

En consecuencia, estas prácticas provocan transformaciones en el individuo a nivel estructural, pues lo digital implica que el sujeto deba realizar otra estructura mental que le permita comprender las nuevas formas en las que funciona lo escrito, como también conservar y acoplar sus conocimientos a estas nuevas prácticas, que en cierto modo podrían llegar a desestructurar el proceso formativo del individuo primando la practicidad por encima de la rigurosidad, lo que puede causar nuevas formas de relacionarse con el conocimiento.

Se puede pensar que este tipo de escritura digital es una alternativa para estar al margen de la norma escrita, ya que tiende a emerger de los intereses personales o las prácticas de inmediatez que necesita resolver el sujeto, sin embargo, esta escritura se da en el *dispositivo* que le exige configurarse como una nueva forma de representación. Esta inmediatez permite a su vez pensar

en lo instantáneo, lo cual está completamente alejado de lo que realmente exige el acto de escribir, pues si el sujeto ha tenido la formación que ésta demanda, y la asume como un acto complejo, de trabajo, comprenderá una cuestión sumamente relevante: la escritura requiere de tiempo.

Es necesario reconocer que, las prácticas de escritura que se dan en la era digital se enmarcan dentro de ciertos procesos temporales de los cuales ésta da cuenta, pues es la relación que se establece con la economía del tiempo la que de algún modo regula la práctica escritural en la era digital, lo cual corresponde con las dinámicas que se gestan a nivel social donde se busca la simplificación de la labor, mas no la ampliación de ésta por medio de las herramientas que brinda lo digital. Esto ocasiona que se deje de lado la importancia de la escritura en la formación del sujeto, pues es algo que implica tiempo, en la medida en que lo escrito es un producto que necesita pasar por un proceso de construcción continuo, que requiere una constante revisión y reflexión por parte del sujeto, para lograr que emerja un discurso que movilice a quien lo lee, y que dé cuenta de una relación con el saber.

Si el sujeto cuenta con una formación que le ha permitido entenderse, hacerse responsable de sus actos y entablar una estrecha relación con el saber, logrará producir a través de la escritura, poner en discusión su pensamiento, lo cual no tiene nada que ver con lo inmediato. La escritura tiene un lugar en el tiempo, que no es el mismo que le insta la época. En el momento de producción el sujeto debe respetar un primer estado de ejecución y un último estado de concreción, para lo cual transcurren diferentes instantes de modificación. En este proceso el sujeto está en constante tensión con su pensamiento, algo que, claramente, en la lógica de responder, de comunicar y de lo momentáneo, no permiten las llamadas escrituras digitales.

Así, la escritura en esta era se visibiliza como algo que permite simplemente comunicar, dejando de lado la importancia que ésta tiene como acto que le brinda al sujeto la posibilidad de desarrollar su pensamiento. Se omite la necesidad de que éste conciba su proceso como algo que se gesta en el tiempo y que da cuenta de un esfuerzo, aspectos cruciales en la producción escrita.

Por tanto, es posible considerar que hay un distanciamiento quizá del carácter estricto de la escritura, además se evidencia un reduccionismo en tanto las “escrituras digitales” están orientadas a la comunicación, no necesariamente encaminadas a la producción de conocimiento. “La escritura y la lectura se han transformado en mercancías y ya no requieren de lectores o

escritores amables o amigos, sino de consumidores” (Art. 24), se despoja a la escritura de su calidad de esfuerzo y trabajo, y se disminuye a lo práctico y comunicativo.

Se requiere tiempo, apropiación sobre la palabra y responsabilidad por parte del sujeto con la escritura, puesto que ésta no tiene que ser una solicitud, la intención de transitar en ella es una posibilidad de decisión. De manera que, en la denominada “era digital” para el sujeto ¿qué significa escribir?

### **La escritura y el texto**

Ante todo la escritura se convierte en un acto de creación, el modo en el que el lenguaje transita a través de ella exige al sujeto poner en cuestión su pensamiento, además de poner en tensión lo que es como sujeto, su ser. Cada signo que llega a su mente se convierte en una oportunidad de decir algo, cómo y por qué hacerlo dependerá de su estado sensible ante el acto mismo de escritura.

El tejido de palabras que representa el simbolismo de la escritura a través del texto evidencia la composición, intención y disposición que tiene el escritor al querer significar aquello que produce por medio del pensamiento. Esta representación de la escritura tiene un sentido visual que de algún modo interactúa tanto con el escritor como con el lector, que una vez creado se reproduce con el paso del tiempo en diferentes épocas y personas, pasando el sentido de la palabra de generación en generación.

Entender el texto será la primera clave para comprender el modo en que la escritura lo origina,

El texto es un tejido semiótico orgánico y funcional que se debe a la interacción de movimientos discursivos que generan información cada vez nueva; este mecanismo germinal corre parejas con la manifestación de las grandes líneas del sentido. De igual modo en el texto interactúan códigos generadores de diacronía, los que, a pesar de la linealidad sintáctica de la escritura, conforman enunciados mediante los cuales acontece social e históricamente el discurso. (Art. 20)

Se trata pues, de un entramado de signos que en la medida en que van surgiendo, van constituyendo un discurso que emerge dentro de una lógica histórica, a la cual el autor responde y busca significar. Así, el texto está “ligado constitutivamente a la escritura (el texto es *lo que está escrito*)” (Barthes, 2002, p. 137), éste como representación, además de permitir visualizar un conjunto de palabras en torno a un tema, posibilita que se establezca contacto con las instituciones que de una u otra manera divulgan el conocimiento por medio de lo escrito, dichas

instituciones pueden ser el Estado y el sector educativo que buscan siempre establecer, producir y reproducir los discursos actuales o de interés para la sociedad. Por lo que, “al acontecer el texto se convierte en un eslabón más en la cadena de otros textos escritos y orales, anteriores y posteriores, cuyo diálogo queda abierto hacia el futuro con otros textos” (Art. 20).

De modo que, el texto pasa a ser una representación de lo que el sujeto construye en el acto de escribir, pues es allí donde se constituye como otro que le da significado al mundo a través del lenguaje, que establece diversas maneras de enunciarse o visibilizarse en el mundo, razón por la cual el texto es un producto inacabado.

El texto, entonces, es una manera de producir pensamiento desde la perspectiva de una acción humana situada frente a una doble alteridad: yo-otro, yo-mundo. El texto expresa vivencias y, a la par, pensamientos que más allá de la evidencia proposicional, derivan por puntos de vista, perspectivas, modalidades, intenciones, propósitos y modos de crear referencia que son específicos de la producción textual. En este sentido, el texto genera estructura, pero también produce textualidad (Petöfi, 1989, p. 511), conecta intertextualmente con otros textos y provoca movimientos forjadores de discursividad. (Art. 20)

Se reconoce así, a la escritura como acto de producción, en tanto implica un trabajo de pensamiento en el que el escritor además de tener presente al otro lector, debe pensar en lo otro como parte de su medio social. El texto permite al sujeto conectarse de otro modo consigo mismo y con los otros, no sólo por la manifestación de posturas sino a través de relaciones discursivas.

En consecuencia, el texto refleja el producto del pensamiento, puesto que, si el escritor no logra estructurar y plasmar sus enunciados o planteamientos otorgándole sentido y significado a través de las palabras, no se puede hablar propiamente de lo que constituye el texto. Por tal razón,

En cuanto al pensamiento, el texto es condición sine qua non de su manifestación, pues, como dice Bajtín, donde no hay texto no puede haber pensamiento. El texto es expresión de la vivencia y del pensamiento en sus direcciones lógica, crítica y creativa (Cárdenas, 2000). (Art. 20)

Hay que tener presente que el texto no sólo da cuenta de quien lo produce sino de un momento determinado en el tiempo, que necesita acontecer en el texto para ser testimonio vivo de quien escribe y por lo que se escribe. Por tanto, el texto potencia al pensamiento en la medida en que no sólo es algo que se produce, sino que actúa como influencia en la producción y

reproducción de los discursos. Éste se constituye en el devenir constante que enfrenta la escritura, como práctica que debe representarse en él,

El texto como un sujeto acompañante, como una voz entre tantas otras, una voz que da el impulso para configurar la voz en la travesía de la escritura, porque esa otra voz activa el dispositivo del pensamiento; en todo caso es el texto que me habla, con el que alego y al que interpelo para nombrar lo que se representa en un universo conceptual y que luego exteriorizo en la representación de la escritura: es el carácter transindividual de la producción escrita. (Art. 09)

Por lo tanto, es en éste donde el sujeto personifica la manera en la que acontece en un mundo que lo regula, y le imprime ciertas condiciones de posibilidad para su existencia. El texto se manifiesta como ente corpóreo de los discursos que circulan dentro de un momento determinado en el tiempo. Es así que, entre éste y el sujeto surge una relación íntima, en tanto el primero constituye al segundo en la medida en que éste va creando al primero, pues el texto exige al sujeto un repensarse a sí mismo y repensar su producción, y es así como aparece “la escritura como representación del punto de vista de sí mismo y que dialoga con las voces ajenas” (Art. 09), se trata de un trabajo de significar, no de recitar, recrear o comunicar, es el sujeto en constante discusión.

Esa discusión se encuentra mediada por distintos factores, pues la escritura y de allí el texto, se enmarcan en una época definida, de la cual el sujeto escritor asume una posición, por tanto, “el texto se presenta con su contexto, en el cual se develan las relaciones de poder, las ideologías, la dominación, el racismo y cualquier otra forma de interacción social” (Art. 11). Así pues, los discursos se constituyen de acuerdo con las dinámicas propias de una esfera de la praxis humana, y éstas por lo general circulan en determinados dispositivos en los que, como pudo vislumbrarse, tienen lugar tales relaciones de poder y dominación considerando que las interacciones sociales se dan desde diversas posiciones, instaurando una jerarquización. Específicamente en el dispositivo pedagógico, los textos que circulan allí son los que se legitiman desde el campo educativo.

## Consideraciones finales

### *Distinción entre lengua escrita<sup>4</sup> y escritura*

En el transcurso de esta elaboración textual se ubicaron distintas consideraciones que de modo continuo tuvieron la intención de abordar la escritura teórica y conceptualmente, y por tanto ir situando la postura de las autoras. Una de tales consideraciones y quizá la de mayor importancia, es la de concebir a la escritura como un acto complejo de producción, que requiere una disposición total del sujeto, en tanto se afecta completamente, acto de esfuerzo, trabajo y tiempo.

Dentro del corpus se encontraron diferentes formas de concebir a la escritura, como habilidad, funcionalidad y práctica esencialmente, y sin desconocer todas estas posiciones, se optó por reiterar lo reducida que puede quedarse la escritura enmarcada en dichos términos. Tales concepciones llevaron a revelar, quizá no directamente, un punto de tensión entre lengua escrita y escritura, existiendo una línea marcada de diferencia, sin embargo en ocasiones parece ser una línea muy delgada y fácil de atravesar, llevando a “aparentemente inofensivas” confusiones.

Es necesario ubicar en este punto que lengua escrita no es lo mismo que escritura. La primera tiene que ver fundamentalmente con el código, con situar o representar la lengua en forma escrita, con unos signos gráficos que guardan una relación entre sí y tienen unas reglas a las que deben ajustarse y con el lugar de la nominación de las cosas, es decir, a través de la lengua escrita se logra representar el mundo. Además, está relacionada con la relevancia o necesidad de que el sujeto se introduzca en la cultura, por tanto, cuando el sujeto se encuentra en sus primeros años, es a la lengua escrita a la que tiene acercamiento, comprenderla y emplearla será lo primero para que más adelante se aproxime propiamente a la escritura.

Por el contrario, la escritura requiere que el sujeto se aleje del impulso del habla para lograr trabajar con el pensamiento, lo que supone un punto de abstracción, un proceso interior en el que el sujeto tome conciencia de la lengua de un modo distinto. Es por ello que la escritura, además de exigir responsabilidad con el otro lector, exige tiempo. Esto último posiblemente puede entenderse de dos formas, primero, demanda tiempo porque la escritura debe madurarse, en el sentido de que ya no sólo es comprender el código, sino el acto complejo de abstracción en

---

<sup>4</sup> Reflexiones a partir de los planteamientos de Benveniste (2014).

constante enunciación. Segundo, porque no se trata de representar la lengua, sino de trascenderla a través de un acto de producción.

Se refleja que cierta parte del corpus más que de escritura, se refirió siempre a la lengua escrita, por ello la intención de ubicar puntualmente en qué se distancian, sin desconocer que sin una la otra no puede ser. Específicamente, los planteamientos encontrados en los análisis alrededor de la alfabetización académica, responde a las dinámicas de la lengua escrita, en tanto sigue manteniendo el rito del escenario escolar de introducir al sujeto en el código escrito y en una serie de procesos y procedimientos, que corresponden en su gran mayoría a la solicitud de la escritura y a la forma en la que el código debe estar representado.

#### *Escritura: Asunto de formación*

Los planteamientos referidos en los análisis respecto a la escritura como rito y la misma como acto de poder, permiten entender que, las dinámicas institucionales no responsabilizan al sujeto de lo que realmente debería demandar la escritura, lo acostumbran a un “escribir” para responder a una orden, a un requisito o a una petición. Por lo cual, se hace necesario tener un acercamiento a lo que se entiende por formación y establecer su relación con la escritura, pues a pesar de que algunas ideas encontradas en el corpus se distancian de dicha postura, se hallan otras que se articulan con ésta.

En este sentido, para que el sujeto logre el proceso de abstracción que supone la escritura, debe establecer una relación con el saber, la cual sólo logrará en tanto su formación le haya permitido hacerse cargo de sí, aprender a pensar y actuar en libertad (conforme al deber y la ley), como bien lo sitúan los planteamientos de Kant (1983).

La formación constituye al hombre para que sea capaz de asumirse a sí mismo, y procura generar unos filtros que le permitan regular sus impulsos, y de este modo hacerse cargo y pensar por sí mismo, para hacer frente a las situaciones que demande la vida. Aunque inicialmente está presente alguien que permite al niño tener dicho proceso, el hombre debe adquirir un compromiso con su formación, en busca de dominar los preceptos de la razón, y de admitir lo que supone la instrucción, que como tal, es introducirlo en la cultura, de hacerlo parte justamente, de eso que lo hace humano. Ese introducirlo a la cultura que supone la instrucción, abarca unos aspectos fundamentales que se espera que el hombre adquiera durante su proceso

formativo, un ejemplo de tales aspectos es la escritura que, según Kant (1983), debe ser ejercitada reflexivamente.

Wilhelm von Humboldt anota que cuando decimos formación “nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (citado por Gadamer, 1988, p. 39). (Art. 8)

La formación debe entenderse como un todo integral para el sujeto, a partir de la cual establece una relación distinta con el conocimiento, y en la misma medida comprende y asume su existencia. En ésta se funda la relación que establece el sujeto con el mundo, su pensar, su ser y su actuar.

Así, se estima que la escritura es efecto de la formación, en ésta existe un grado de responsabilidad mayor por parte del maestro durante los primeros años, pues busca que el niño adquiera el código escrito (comprenda la lengua escrita). En el caso de los años posteriores, considerando que ya se ha atravesado todo el proceso de adquisición y, además, desde los planteamientos de Kant, lo que comprende a la disciplina y en parte a la instrucción, se esperaría que esa responsabilidad en el proceso formativo con respecto a la escritura recaiga esencialmente en el sujeto.

De modo que, la formación en la escritura deja de ser un asunto de responder a unos ejercicios y de demostrar claridad gramatical, y pasa a ser un asunto del sujeto en donde se distancia de la lengua escrita o eso es lo que se esperaría, pues es él quien debe descubrir todas las posibilidades que le brinda la escritura como facultad para una construcción propia. Por tanto, ésta ha de contener un sentido y una razón de ser.

Se hace necesario que el sujeto establezca una relación distinta con la escritura, de la mano de una postura más consciente y estricta acerca de la formación, pues ésta se trata de posición o de postura, tiene que ver con las decisiones del sujeto, y de éstas la posibilidad que se dé para enfrentar el conocimiento. Es así como, establecer una relación distinta con la escritura, una relación de saber, será decisión del sujeto, de la rigurosidad con la que la asuma y actúe en torno a ella, requiere de compromiso, juicio y responsabilidad.

Cabe añadir que, en tanto el sujeto asume la escritura como una facultad de libertad, ésta es una decisión que toma fuerza en su proyecto de humanización, aún sobre las disposiciones de las

instituciones educativas, como lo plantea Barthes “la escritura es precisamente ese compromiso entre una libertad y un recuerdo, es esa libertad recordante que sólo es libertad en el gesto de la elección, no ya en su duración” (2011, p.21).

Así, la escritura es una acción que permite transformar el modo en que el sujeto da significado al mundo, además le posibilita no solo ser partícipe de las prácticas escriturales que imprime el marco social, sino que también lo introduce en formas de expresiones más elaboradas, críticas y propositivas.

### *Legitimación del discurso*

Considerar la escritura como objeto de estudio y aspecto importante en la formación del sujeto, implica realizar un esfuerzo por abordarla desde una perspectiva teórica y pensar sobre las maneras en las que se aborda, así como en los discursos que giran en torno a ésta y que de algún modo se pueden llegar a legitimar.

Lo que se legitima en la producción académica determina los discursos que se gestan y comienzan a circular, en este caso, en el dispositivo pedagógico, lo cual constituye a los sujetos de un modo específico. En tal sentido, las producciones dadas alrededor de la escritura como objeto permiten visibilizar: la “escritura” como rito supeditada a la lengua escrita en distintos niveles de formación; una escritura como acto de poder que se sitúa bajo las condiciones y reglas propias de un dispositivo pedagógico; el lugar que se le asigna al tiempo en el proceso de escritura y finalmente la relación entre escritura y texto.

La legitimación es un arma de doble filo, en tanto determina los discursos que serán reconocidos ante la comunidad académica, pero sin garantizar realmente que se trata de discursos que se distancian de la reproducción. Por ello, es necesario que el lector realice sus propios filtros, para lo cual debe tener de antemano la formación necesaria y ser consciente de lo que es la escritura en sentido estricto, pues si no configura un buen criterio de selección frente a los enunciados que se muestran dominantes, caerá en el juego de relaciones de poder que supone el acto de legitimación, y su posibilidad de acercarse de otra forma al conocimiento se verá afectada.

Las líneas discursivas que surgieron del análisis permiten evidenciar que algunos de los planteamientos que allí se presentan, son producto de las discusiones dadas en diferentes

estamentos y escenarios académicos donde se reúnen en su gran mayoría sujetos con formación e interés por la escritura, o se ven avocadas en las discusiones por la aparente necesidad que surge en los maestros al ver que sus estudiantes no logran escribir bien o no se ven interesados en incluir la escritura en sus procesos formativos, generando así que se busquen diferentes mecanismos o herramientas para introducir al sujeto en la escritura.

De modo que, los discursos que se producen en la comunidad académica, como el de la alfabetización académica, a pesar de tener un interés por introducir al sujeto en las disciplinas, no pueden partir del hecho de seguir brindándole herramientas sin que éste obtenga alguna responsabilidad en su proceso formativo, pues si el sujeto no logra asumir con compromiso la escritura en términos de que a través del pensamiento logra producir conocimiento, las herramientas que se le brinden ya sea en la escuela o en la universidad, van a ser insuficientes para que éste logre entablar un vínculo más íntimo con la escritura.

Las preguntas que surgen a partir de los discursos sobre la escritura en la producción académica, son cuestionamientos que quedan a la luz del lector para que posteriormente se siga indagando por el lugar que tiene la academia en la formación del sujeto, y así mismo el lugar que se le atribuye a la escritura entendiéndola con todo lo que implica: un esfuerzo incesante del sujeto por querer producir algo que proviene de su pensamiento.

### Referentes bibliográficos

- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), pp. 259 – 264.  
Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- BAJTÍN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- BARTHES, R. (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos* (2da ed.). México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- BARTHES, R. (1983). *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, E. (2014). *Últimas lecciones college de france 1968 – 1969* (ed. En español). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- BERNSTEIN, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico* (2da ed.). Bogotá, Colombia: El Griot.
- DIAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: La piqueta.
- GADAMER, H. (1996). *Verdad y método I* (6ta ed.). Salamanca, España: Ediciones ségueme.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal, S.A.
- LORITE, J. (1984). Rito y mito: referentes estratégicos de comportamiento y legitimación del sistema interpretativo. En *Ideas y Valores*, 0 (64 – 65), 31 – 55. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29177>

*Corpus estudiado*

- AMAYA, J. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. En *Enunciación*, 17 (1), 22 – 39. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4224/6323>
- BERMÚDEZ, M. (2017). Escrituras contemporáneas y procesos de subjetivación política-juvenil. Reflexiones y desafíos para una pedagogía de la escritura en el contexto educativo. En *Folios*, (46), 62- 82. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6300/5242>
- BERMÚDEZ, M. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. En *Enunciación*, 20 (1), 56 – 67. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a04>
- BERNARDIN, J. & Jaime, G. (2014). Distancia y malentendidos frente a la escritura. En *Enunciación*, 19 (2), 366 – 376. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8257/10068>
- BOMBINI, G. & Labeur. P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación*, 18 (1), 19 – 29. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5715/7201>
- CÁRDENAS, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. En *Enunciación*, 18 (1), 94 – 108. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5720/7206>
- CASSANY, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. En *Enunciación*, 21 (1), 91 – 106. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- GÓMEZ-PARDO, R. (2012). Instrucción y (o) formación en los proyectos de lectura y escritura. Una propuesta para educación superior. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 711-723. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3584/2698>

- GONZÁLEZ, B., Salazar, A., Molina, J. & Moya, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. En *Folios* (41), 143 – 155. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2951/2657>
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561/2675>
- JURADO, F. (2014). Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario. En *Enunciación*, 19 (1), 151 – 160. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a12>
- JURADO, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. & Barbosa, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. En *Folios*, (37), 12 – 25. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1818/1954>
- LOZANO, M. (2017) El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. En *Enunciación*. 22(2), 166-177. doi: <http://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- MALDONADO, M. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. En *Enunciación*, 22 (1), 68 – 82. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.10446>
- MOLINA-NATERA, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 93-108. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4167/3170>
- MOLINA, J. & Romero, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. En *Enunciación*, 17 (1), 148 – 157. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4237/5903>
- MOSTACERO, R. (2011) Oralidad, escritura y escrituralidad. En *Enunciación*, 16, (2), 100-119. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3908/5521>

- PADILLA, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>
- RINCÓN, L., Bayardo, L. & López, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. En *Folios*, (43), 59 – 75. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3517/3109>
- ROJAS, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. En *Folios*, (45), 29 – 49. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/4437/3659>
- SKLIAR, C. & Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20 (2), 261 – 270. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a07>
- TAPIA, M. & Silva, V. (2010). Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas. En *Folios*, (31), 91 – 104. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/897/926>
- URIBE-ÁLVAREZ, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543/2647>
- VALENZUELA, C. (2014). Por una escritura situada en el ámbito de la investigación social. En *Enunciación*, 19 (1), 107 – 115. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a08>