



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada**Writing and researching at university: The outcomes of a forgotten alliance**Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri* **Resumen**

El artículo expone los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Bogotá, Colombia. Dicho estudio se hizo con el objetivo de analizar la relación escritura/formación investigativa de los estudiantes de algunas licenciaturas de la Facultad de Educación de la UPN. La investigación fue de corte hermenéutico y se sirvió de una metodología etnográfica para recabar información general entre estudiantes y profesores. Esta información luego fue sometida a un análisis de contenido del que derivaron reflexiones asociadas a la incidencia de los idearios de investigación entre los estudiantes de licenciatura en sus procesos de escritura. Los resultados obtenidos reflejan dos tendencias que se describen a través de dos gruesas categorías: escritura taquígrafa y escritura sofista. La primera habla de un efecto de escritura vinculado a un ideario realista de investigación, cuyo saldo en el papel es la reproducción, mientras que la segunda materializa un tipo de escritura asociado a una perspectiva relativista de investigación, cuyo saldo en el papel es la ausencia de referente.

Palabras clave: escritura, investigación, universidad, conocimiento, formación.

Abstract

This article presents the results of a research project conducted at the National Pedagogical University (UPN), in Bogotá, Colombia. The said study aimed at analysing the writing–research training relationship of some bachelor degree students attending the UPN’s School of Education. This entailed a hermeneutic research that implemented an ethnographic methodology to collect general information from students and lecturers. Such information was then subjected to a content analysis process that gave rise to reflections associated with the impact of research principles among the undergraduate students in their writing processes. The results obtained show two trends that are described through two complex categories, namely, stenography and sophistic writing. The first deals with an effect of writing related to a realistic research vision, whose result in the paper is reproduction, whereas the latter materialises a type of writing associated with a relativist perspective of research, resulting in the lack of reference.

Keywords: writing, research, university, knowledge, training.

* Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Departamento de Psicopedagogía; estudiante de Doctorado en Educación y magíster en Estudios Sociales. Investigador del grupo Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cvalenzuela@pedagogica.edu.co

Escritura, investigación. Extraña alianza. Y no porque no se las suponga consubstanciales, sino porque la escritura ha perdido la substancialidad, la esencia que la ligaba al deseo, y la investigación se ha desprendido de la heurística para terminar siendo la puesta en obra de un prontuario metodológico. Técnica, en últimas, que poco o nada quiere saber del sujeto deseante.
Rodrigo Navarro Marín (2001, p. 99).

Introducción

La relación escritura e investigación sobre la que versa este artículo fue leída desde una postura teórica cuyo interés nunca fue ofrecer estrategias para gestionar y regular aquella escritura con la que, en el campo de la comunicación académica (Castelló, 2007), lidian nuestros estudiantes al hacer investigación. Su acento fue otro. Y a pesar de no reñir con el interés señalado, lo que perseguía superaba el umbral deficitario o aplicacionista al que suelen confinarse diversos estudios de carácter psicologista¹.

Dicho enfoque, de naturaleza filosófica, tuvo relación con la llamada *corriente posestructuralista*: una perspectiva que resquebrajó durante el siglo XX “las seguridades sobre las que se soportaba nuestra episteme moderna, a partir de lo que algunos han dado en llamar el triple giro epistémico” (Gibson-Graham, 2002, p. 80). En esa medida, el grupo de investigación analizó su objeto a la luz de una perspectiva mediante la cual fue posible problematizar de plano la idea de asumir la escritura como simple instrumento de notación, obviando por esa vía su carácter, precisamente, irreductible a la estancia del código.

Otro referente que aportó al desarrollo teórico de la investigación fue Barthes (1987) con quien reflexionamos acerca del lugar marginal que la ciencia le ha dado al lenguaje que la vehiculiza. Fue justamente dicha crítica al narcisismo científico respecto del lenguaje hecha por Barthes la que catapultó la investigación. Por último, otros referentes centrales que aportaron al análisis de la escritura en la formación investigativa de los programas de pregrado fueron tanto el enfoque de *alfabetización académica* (Carlino, 2005), como el de los *nuevos estudios de escritura académica*² (Vargas, 2020), cuyo énfasis en lo cultural nos permitió ahondar en aspectos irreductibles al campo cognitivo.

Así, a partir de tales fundamentos teóricos, quisimos reflexionar sobre el lugar que la escritura ocupa hoy en los procesos de formulación y elaboración de los trabajos de grado de nuestros estudiantes de licenciatura, entendiendo que lo escrito en el marco de la comunicación académica, vinculada a la investigación, no es ni mucho menos una fiel copia de lo acontecido en *la realidad*. Lo escrito se encuentra flanqueado por intereses de diversa índole: culturales, sociales, que suelen desbordar el margen de lo científico, al que no se apegan del todo los investigadores al momento de producir sus textos:

El artículo científico, en este sentido, no es un simple cuento de lo que se hizo en el laboratorio, ni una presentación directa de la investigación realizada, sino un objeto configurado con astucia, formulado dentro de reglas y convenciones, algunas declaradas (o escritas al dorso de las publicaciones científicas) y algunas tácitamente conocidas. O, como lo plantea [un] reciente premio Nobel, Roald Hoffman: Lo que está escrito en un periódico científico no es una representación cierta y fiel (en el caso de que algo así fuera posible) de lo revelado. No es un cuaderno de laboratorio, y uno sabe que ese cuaderno, a su vez, es solo una guía parcialmente

1 “El énfasis inicial estuvo en las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Fayol, 1991; Hayes y Flower, 1986; Piolat y Rousey, 1992). Poco a poco, las investigaciones han ido considerando cómo inciden en la elaboración de un texto los contextos situacionales inmediatos (Flower, 1987), los dispositivos pedagógicos que promueven u obstaculizan la redacción (Flower y Higgins, 1991; Sommers, 1982), y las culturas que direccionan tácitamente el escribir a través de sus prácticas, sus representaciones y sus géneros habituales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999)” (Carlino, 2004, p. 322).

2 Discurso que se nutre, entre otras perspectivas teóricas, de los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios, y, por supuesto, del posestructuralismo francés sobre el que la presente investigación se apoya.

fidedigna para lo que ocurre. Es un texto más o menos [...] cuidadosamente construido por un hombre o una mujer. (Locke, 1997, pp. 22-23)

Estas claridades, si bien pertenecen al campo de tensiones que confluyen en los escenarios científicos, inciden, a juicio nuestro, en la filosofía desde la que se orientan los trabajos de grado en las universidades. Tales prácticas, por supuesto, poseen un correlato en la formación superior que repercute de forma directa en el tipo de relación que se establece con la escritura. La escritura privada, por ejemplo, de la que nos habla Carlino (2006), equivalente a ese *cuaderno de laboratorio* al que alude Hoffman en la cita de Locke, parece no tener lugar en las escrituras de los estudiantes de licenciatura cuyo nexos con lo que investigan lo creen directo, transparente, inmaculado, de suerte que, al escribir, se asume lo producido como reflejo de lo real, sin que medie en ello una reflexión de largo aliento acerca del peso de la enunciación en la descripción de lo *descubierto* por los estudiantes. Complejidades de este carácter fueron justamente las que quisimos entrar a analizar desde un punto de vista hermenéutico.

Referentes conceptuales

Ahora bien, el deseo de reflexionar sobre la relación escritura e investigación, a partir de un abordaje cuyo énfasis está más en la escritura como práctica reflexiva que como mero vehículo del pensar, derivó del interés por cambiar de ángulo al situar el foco de atención no sobre las convenciones del código, sino sobre las condiciones de emergencia, despliegue y apropiación de la escritura en los procesos de formación investigativa en pregrado. Desde allí, decidimos preguntarnos acerca del vínculo que maestros y estudiantes establecen con la escritura en términos de esa experiencia que divide o liga; exilia o asila, dependiendo justamente del lazo que tejemos con el *decir*, ese que generalmente en la formación investigativa terminamos supeditando al pensar

(Barthes, 1987; Derrida, 1989) haciendo abstracción de él al punto de eludirlo.

Esta circunstancia, de acuerdo con Brailovsky y Menchón (2014), se constata en las asesorías al leer escrituras copipegadas de internet que hacen patente una profunda desconexión no tanto con la palabra propia, esa que no atinamos a cultivar por cuanto carece de resonancias en el cuerpo (Navarro, 2001), como con los “problemas que toda enunciación presenta en cuanto deja de involucrarse en los benéficos cendales de las ilusiones propiamente realistas que hacen del lenguaje un simple médium del pensamiento” (Barthes, 1987, p. 17). Este ideario ha hecho carrera en la formación de maestros con repercusiones de diversa índole. Por ejemplo, considerar que la escritura se encuentra siempre a la zaga del pensamiento, subordinándose a este en calidad de simple traductor. Así, termina por restarle importancia a la práctica escritural, al menos desde un punto de vista epistémico, convirtiéndola en un ejercicio que vale más por aquello que busca comunicar que por lo que él, en sí mismo, connota.

Según Sommers (1982), la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado. (Carlino, 2004, pp. 323-324)

Así, la idea sobre la cual hay que escribir hegemona el encuentro formativo, lo cual casi siempre reduce la escritura al rango de herramienta de traducción –leída, además, en su acepción más precaria–; papel cuya relevancia para el trabajo investigativo, por supuesto, no se desconoce; lo que pasa es que, al sacralizar tal aspecto, se soslaya a lo largo del proceso la reflexión misma sobre la escritura. Asunto que no cabe dejar pasar de largo

en virtud de las consecuencias que acarrea para la formación en investigación.

De un lado, se halla lo relativo a lo que por problema de investigación se entiende y, de otro, la reducción de la formación investigativa a una suerte de mercado persa al que se accede para adquirir conocimientos que no se tienen, “como si [...] existiesen ya en algún sitio –por ejemplo, en unos libros, o en unas academias, o en unos institutos– los poseen algunas personas y los van a transmitir a otras” (Zuleta, 1986, p. 1).

Así, en relación con lo que se entiende por problema de investigación, lo que aparece, al reducir la escritura a un simple *medium* del pensamiento, como diría Barthes (1987), es un imaginario para el cual, los problemas en investigación saltan a la vista y, por consiguiente, sencillamente son constatables en la realidad, ocupando un lugar evidente en ella; tan diáfano, que ni siquiera se requeriría de investidura científica alguna para percibirle.

En este sentido, la escritura pasaría simplemente a tributar sus buenos oficios dado que se le destinaría, supuestamente, a retratar *la realidad* objeto de estudio, sobre la que, de inmediato, pasarían a posarse los ojos del investigador, quien, por advertir la realidad, descuidaría lo escrito a propósito de la *realidad*, fuente genuina del objeto, pues, es este claramente una cuestión inteligible, simbólica, de naturaleza abstracta cuyo avistamiento, de hecho, como lo señalan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2005), “supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que este propone a la percepción” (p. 33).

De acuerdo con esto, eludir tomar conciencia de la enunciación, evitar pensar el decir por andar queriendo decir el pensar a toda costa, creyendo que este refleja, a su vez, lo real, redundaría en una imagen de formación en investigación cuyo corolario no es otro que el descrito por Zuleta, es decir, el del repositorio: formar en investigación por tanto equivaldría a extraer *conocimientos* de un repositorio para pasarlos a otro, lo que nos sitúa en la lógica de la reproducción, no en la lógica de la creación. La formación en investigación así

descrita no rebasaría el límite de la réplica, al tornarse transferencia de un saber a secas y no de una relación con el saber, vínculo al que tributa la formación leída en términos de “un lazo entre sujetos” (Bustamante, 2019, p. 37).

Sobre la base de lo anterior, reproducir vendría a ser en cierto sentido la tarea por antonomasia de la escritura en la investigación universitaria. Por consiguiente, la mira del que investiga estaría más puesta sobre los objetivos, la metodología, el marco teórico, los antecedentes, la contextualización y los resultados, en síntesis, aspectos rituales³ que, sobre la enunciación de todo ello, pues, esta solo cumple la labor de trasvasar al papel lo que el investigador piensa, asunto subsidiario, además, del *hecho* que lo precede. De allí que muchos estudiantes cuya concepción de la escritura responde a este ideario, le resten importancia a la práctica escritural y lo que entraña. ¿Qué?, bueno, si se considera que, a la luz del giro lingüístico, “el discurso no registra hechos preexistentes; antes bien, el discurso determina qué se convierte en hechos” (Locke, 1997, p. 29), lo que se estaría desestimando vendría a ser, nada más y nada menos, el hecho de que la realidad no sería más que un efecto del discurso.

Discurso sobre el que se reflexiona, por lo general, desde latitudes que no necesariamente engendran preguntas, por ejemplo, acerca de “la posición del que escribe, el destinatario, aquello sobre lo que se escribe, los universos de sentido desplegados, el vínculo entre quien escribe y su producción” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 21); en fin, elementos que, en su mayoría, nos hablan de las condiciones de posibilidad de la escritura misma, la cual no solo atiende al rigor de la sintaxis y la gramática, dimensiones por demás de suma importancia, sino también a unas instancias de producción en relación con las cuales lo escrito se halla sujeto a consideraciones de diverso tipo,

3 “Entre los asuntos del rito [...] están ciertos procedimientos como: tener ‘objetivos’, nombrar una ‘metodología’, hacer ‘estados del arte’, elaborar marcos (legal, institucional, contextual...), obtener unos ‘resultados’, hacer sugerencias de ‘transformación’ educativa, hacer ‘devoluciones’ a la comunidad, etc., que a veces se fundamentan nombrando el campo de la ciencia, pero que en realidad existen solamente en función de la escuela. El formato está en ausencia de deseo” (Bustamante *et al.*, 2014, p. 10).

asociadas, por ejemplo, a las razones por las que escribimos o por las que decidimos no escribir; a los motivos por los que copiamos o construimos; citamos o no citamos; editamos o sencillamente entregamos⁴.

A la base de estas decisiones se encuentran posturas que conciernen al tipo de relación que establecen los estudiantes con el saber: o bien relaciones pedagógicas, distintivas, podríamos decir, de un deseo de saber; o bien relaciones certificantes, es decir, plegadas al mandato de aprobar.

Esta investigación se interesó por dichas consideraciones, y cuya pregunta por los sentidos atribuidos a la práctica escritural en función de ciertos idearios de investigación fue formulada desde el lugar de una sospecha: la escritura en investigación no acicatea el pensamiento, su lugar en relación con este último, es, si se quiere, ornamental, aunque ni a ello a veces se apunta pues el frenesí ritualista al que aboca la lógica pragmática⁵ que embarga a los estudiantes les empuja a escribir casi que con los ojos cerrados –literalmente–, deseosos de cruzar la meta a toda costa, sin importar cómo⁶. Un cómo, además, escamoteado por muchos profesores que, ante la perentoriedad de las fechas, y la presión de sus estudiantes, también cierran los ojos, exhortando de paso a que los evaluadores de las tesis –otros profesores– hagan lo mismo, pues, de lo contrario, se obstruiría el sistema al que, pese a las arengas que se hacen en nombre de la ciencia, se supedita mucho de lo hecho en la universidad. Carlino señala justamente como una de las

razones de aquella escritura que no prevé al lector el hecho de que:

[...] los estudiantes tienen escasos lectores, incluso ninguno que sea genuino, que lea sus escritos para aprender algo de ellos. La lectura que hacemos los docentes de los textos producidos por los alumnos –señala la autora– es una lectura muy particular; Atienza y López (1996) se refieren a la “paradoja” de esta situación, en la que el lector-evaluador lee violando la máxima habitual de la cooperación. (Carlino, 2004, p. 327)

Nos referimos, por consiguiente, a una escritura despojada de una demanda de lectura que la haga funcionar en calidad de un lenguaje que busca transmitir un saber, un saber saboreado, es decir, traducido, lo que, desde un punto de vista derridiano, equivaldría a una resignificación de lo dado, pues, “todo acto de comprensión modifica la lengua-receptora porque la fuerza de manera que pueda acoger un sentido que no había previsto” (Larrosa, 2003, p. 51). Ausencia de escritura, pues, o escritura postiza cuyos saldos en relación con la formación investigativa es preciso analizar.

Referentes metodológicos

La perspectiva metodológica empleada obedeció a criterios eminentemente hermenéuticos, consecuentes con una postura epistemológica para la cual el conocimiento de la realidad solo es asequible a través de las interpretaciones que los sujetos producen respecto de ella, a partir de su cultura. Asimismo, en la investigación procedimos guiados por un enfoque de investigación etnográfico que estuvo a la altura de lo perseguido por el proyecto.

La información acopiada fue sometida a un proceso de interpretación que se basó en la técnica de análisis de contenido, gracias a la cual fue posible desarrollar un ejercicio de conceptualización alrededor de los referentes centrales del proyecto: escritura e investigación. Así pues, en concordancia con una postura epistémica alimentada por el

4 De acuerdo con el enfoque de *nuevos estudios de escritura académica*, “la cultura escrita es un fenómeno fundamentalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen un logro centrado en prácticas sociales y culturales. En consecuencia, para estudiar este fenómeno debe hacerse desde una multiplicidad de contextos y prácticas, no solo como un asunto cognitivo, sino también social, cultural, histórico e institucional” (Vargas, 2020, p. 72).

5 De acuerdo con Bustamante *et. al.* (2014), “el sistema en el que entran las tesis (refiriéndose a las tesis de un programa de pregrado de la Facultad de Educación de la UPN que constituyeron su corpus de investigación) tiene como anclaje la utilidad. Y la primera de ellas es graduarse y la segunda guardarlos” (p. 6).

6 “[...] cuando revisan sus textos, [los universitarios] tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, solo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir. [...] Los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera [corrección de estilo] pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento” (Carlino, 2004, p. 323).

posestructuralismo y un enfoque de investigación partidario del encuentro con el Otro, el camino trazado nos ayudó a complejizar mediante una perspectiva *etic/emic* los idearios relativos a la relación escritura/investigación de los estudiantes de licenciatura con quienes trabajamos. De otro lado, en relación con los niveles de generalización, cabe señalar que, de acuerdo con la metodología adoptada, el fin de la investigación no fue generalizar sus hallazgos, sino reconocer *el peso* de la generalidad *en* los casos estudiados. Estos, si bien no replican la totalidad, se encuentran condicionados por ella. Así, más allá de generalizar la particularidad, lo que se quiso en la investigación fue particularizar la totalidad e identificar el modo en que lo genérico se expresa *en* cada caso (Bertely, 1994).

La fase de teorización, por otra parte, también fue fundamental tanto para el diseño de los instrumentos en términos de los guiones que se elaboraron para las entrevistas y los grupos focales como para la etapa de interpretación y análisis que se vio claramente enriquecida por las conceptualizaciones previas.

De hecho, pese a la tendencia en esta clase de estrategias investigativas a no dejarse imbuir de grandes teorías para efectos de llegar a campo exento de prejuicios, la consigna del proyecto, muy por el contrario, fue la de acercarnos a aquel dotado de un marco conceptual sólido de manera que nuestra lectura del fenómeno no fuera espuria o quedase a merced de las percepciones primeras, como suele ocurrir muy a menudo con cierto tipo de investigaciones que terminan supeditándose taxativamente a lo dicho por los sujetos del estudio, excluyendo la reflexividad, tan importante en la investigación, que justo combate la idea, según la cual las descripciones sobre la realidad solo informan sobre ella, cuando lo que hacen es constituirla.

Ahora, la población sobre la que versó el estudio estuvo conformada por estudiantes y algunos profesores del ciclo de profundización de dos licenciaturas en Educación de la Universidad

Pedagógica Nacional. El programa metodológico propuesto comprendió la aplicación esencialmente de tres técnicas de captura de información y una de interpretación: a) entrevistas a profundidad, b) observación participante, c) grupos focales de discusión y d) análisis de contenido.

La información acopiada a través de las técnicas de recolección de datos, al igual que las producciones escriturales que se revisaron de algunos estudiantes seleccionados (25 en total), fue sometida a un proceso de transcripción y posterior categorización. La técnica que se empleó para el estudio de dicha información fue la de *análisis de contenido*. Dicha opción metodológica de carácter hermenéutico es un instrumento potencial para la investigación social, pues contribuye a “comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Ruiz, 2006, p. 45).

Se determinó el corpus de información que fue sometido al análisis, equivalente en este caso a los resultados de las entrevistas, la observación participativa y los grupos focales. El ejercicio de análisis de las referencias estuvo precedido por un estudio detallado del contexto en el que se enmarcaban los informantes. Se identificaron preliminarmente *rasgos* que permitieron caracterizar aspectos comunes y diferenciales en relación con las referencias estudiadas (es decir, entrevistas, registros de observación, producciones textuales, etc.). A partir de una estrategia de delimitación *intensiva* se estableció una ruta de análisis que contempló la totalidad del conjunto de elementos descritos por los actores. Para establecer el sentido de lo señalado por los informantes, la *estrategia de determinación* empleada, de acuerdo con Ruíz (2006), fue de carácter *intertextual*, no *extratextual*. El método adoptado para el análisis fue discriminativo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación a través de dos categorías (escritura

taquígrafa y escritura sofista), mediante las cuales se resumen gran parte de los hallazgos del estudio. Dichas categorías responden a dos de las cuatro modalidades de recontextualización de la investigación en el contexto universitario, señaladas por Bustamante (2013): realista y relativista. En tal medida, más allá del interés por relacionar tipos de escritura, adscritos a multiplicidad de disciplinas, la fuente del par de categorías descrito obedece a ideas sobre la investigación, ancladas en posiciones realistas y relativistas. Si bien no son las únicas modalidades de recontextualización que tienen o podrían tener lugar en la universidad en relación con la investigación, el análisis realizado sobre la escritura se basó en ellas, dada su hegemonía en la formación investigativa.

Escritura taquígrafa: saldo de un ideario de investigación realista

Restringir la escritura en el seno de la investigación a un instrumento cuyo fin radica en consignar datos, extraídos de un más allá –la realidad, la conciencia, en fin– en relación con los cuales el que investiga no es más que un escriba, equivale a operar con arreglo, en términos derridianos, a una metafísica de la presencia, es decir, con arreglo a “un intento continuo de situar una base fundamental, un centro fijo, un punto de Arquímedes, que sirva como un inicio absoluto y como un centro desde el que todo lo que se origine de él pueda dominarse, controlarse” (Biesta, 2017, p. 54) y juzgarse en virtud de lo que dicho origen representa, es decir, la pureza, lo normal, lo que existe, de cara al cual, toda deriva equivaldrá –siempre– a una copia que es, en últimas, a lo que, guardadas las proporciones, se suele reducir la escritura al buscar su objeto de estudio por fuera de ella, en la realidad o la conciencia, como si aquel pudiese existir a expensas de la lectura y la escritura, convertidas, por dicho gesto, en vasallas de la presencia. No obstante, hay quienes pese al reduccionismo del que es objeto la escritura, reconocen su estatuto en la investigación:

Profesor: [...] Es que, a mi modo de ver, no habría otra forma de asumir investigación que no sea la escritura, la escritura no es un recurso al que se apela para dar cuenta de algo que se investigó, es que no se puede investigar si la escritura no está como condición de posibilidad para la investigación.

Profesor: [...] yo pienso que la investigación al margen de la lectura y de la escritura, simplemente no es posible, es otra cosa, digamos, es una actividad que no es investigación, por lo menos en nuestro campo, aunque yo diría que en cualquier campo de conocimiento esto es indispensable, pues no puede llamarse investigación si está desprovista de estos procesos de la lectura y de la escritura.

Así pues, aquella avidez de realidad, a cuya búsqueda exhortan muchos en investigación, termina constituyéndose de forma irónica en “el obstáculo epistemológico por excelencia” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2005, p. 31); frenesí que impide aprehender, en estricto sentido, el objeto de nuestra contemplación, el cual, en todo caso, no vendría a ser, en ciencia al menos, esa *realidad humana* en la que retoza el hombre del común, cuya habituación al cotidiano existir no le permite apreciar lo inteligible. Así, si de echar un vistazo a la escueta realidad humana se tratase, la vía no vendría a ser la de la investigación, renuente como ninguna otra esfera a satisfacer la necesidad de aquel que busca una opinión llana para entender lo que le rodea, cerco con el que su conciencia busca comulgar a toda costa, aun a expensas de la lógica misma, cuyas explicaciones palidecen ante la contundencia de las opiniones primeras.

De este modo, la contemplación científica se caracteriza por eludir el gran influjo de las nociones comunes cuya marcada fuerza suele impregnar el pensamiento de quienes se resisten a no ver más que lo que quieren ver, que lo que pueden ver. De allí la negativa de muchos, por ejemplo, a leer estadísticas cuyas formas no arrojan pistas claras respecto del nexo con lo propiamente humano, rasgo este que se rastrea con premura en

virtud de la comunión sin condiciones a la que aspira todo sujeto que prefiere mantenerse al margen de los linderos de la ciencia; esfera para la que lo real no es otra cosa que un muro con el cual se embelesa, sufre o se alegra quien a él le entrega su fe. Romper con tal muro supone resolución y el poder de tornar lo familiar ajeno, lo que solo es posible desmontando “las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, p. 32), empresa esta que el investigador encara con el rigor que amerita desgarrar “la trama de relaciones que se entretije continuamente en la experiencia” (p. 33) cotidiana.

Por el contrario, hablamos aquí de una escritura que, por permanecer a la zaga de la presencia (lo que los autores *dicen*, lo que la memoria dicta, lo que la realidad refleja) no se vuelca sobre sí en función de superar el estadio de la reproducción mecánica al que remite el acto de transcribir en el papel lo que se recuerda de algún tema o lo extraído de algún libro o una voz:

Profesor: [...] la investigación [...] se ha convertido en una especie de deber ser en los procesos de formación y más específica y especialmente en los procesos de formación de maestros.

En esa medida, nos encontramos con una escritura taquígrafa que *dice* lo dicho, no lo escribe, va guiada por la voz, no por la mano; no es el mismo cuerpo, y por tanto no es el mismo deseo, diría Barthes, el que está detrás:

Profesor: [...] vamos a volver a escribir este párrafo, lo vamos a volver a escribir en función de lo que ustedes quieren expresar, porque lo que yo leo es esto –entonces les digo– yo leo esto, “¿es esto lo que ustedes quieren expresar?”. “No profé, no es eso”. “Listo, entonces ¿qué es lo que quieren expresar?”. “No, lo que queremos es esto”. “Bueno, entonces vamos a escribirlo de tal manera que lo que ustedes quieren expresar se parezca, en la medida de lo posible, en la escritura”.

Es tal la aspiración en estos trabajos de investigación a retratar la realidad mediante lo dicho, que lo *escrito* muchas veces cede su lugar a la imagen fotográfica⁷, migrando así del *mundus intelligibilis* (abstracto, hecho de conceptos y concepciones mentales) al *mundus sensibilis*, aquel captado por nuestros sentidos:

Para el sensismo (una doctrina epistemológica abandonada por todo el mundo, desde hace tiempo) las ideas son calcos derivados de las experiencias sensibles. Pero es al revés. La idea, escribía Kant, es un concepto necesario de la razón al cual no puede ser dado en los sentidos ningún objeto adecuado (*kongruirer Gegenstand*). Por tanto, lo que nosotros vemos o percibimos concretamente no produce ideas, pero se infiere en ideas (o conceptos) que lo encuadran y lo significan. Y este es el proceso que se atrofia cuando el *homo sapiens* es suplantado por el *homo videns*. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa. (Sartori, 2005, p. 55-56)

Así las cosas, ¿qué esperar de esta escritura que busca ser réplica? Probablemente muy poco en virtud del carácter que se le asigna, es decir, el de ser letra indeleble cuya función radica en velar, permaneciendo inalterada, por aquello que le fue transmitido⁸ y quedó consignado en el papel. En este orden de ideas, estaríamos hablando de una escritura que carece de la potestad (¿o del interés?) de reactivar, refundir, modificar lo que reproduce,

⁷ En buena parte de los trabajos revisados, la imagen fotográfica viene escalando a pasos agigantados como sustituto o sucedáneo de la escritura del hecho al que la ilustración alude.

⁸ Y ni siquiera transmitido, si nos atenemos a lo dicho por Debray, para quien “transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto, alterar. ¿Por qué? Porque la información transmitida no es independiente de su doble ‘medium’, técnico y orgánico, y menos aún del segundo que del primero. En lo cual el término *soporte*, que postula una relación de exterioridad entre la cosa llevada y aquello sobre lo que se posa (la soper y la mesa), se revela muy inapropiado. La transmisión de un contenido de sentido lo *incorpora* de hecho a su vehículo, el cual lo somete a su ley” (1997, p. 46).

por cuanto no es capaz de heredar⁹ nada, convirtiéndose así en una serie de símbolos arbitrarios plasmados en una página, y ciertamente la escritura no es eso:

Estudiante: [...] yo pienso que aprender a escribir también se relaciona con el aprender a pensar, [...] pensar en cuanto a organizar las ideas, porque ahí yo puedo cristalizar esas ideas, puedo volver sobre ellas y puedo darles un orden que vaya dirigido a algo, pero, entonces, si yo no hago esto con un proceso, entonces me dicen: “¡Buenoj, ya a partir de todas estas ideas que han escuchado, que han pasado por sus apuntes, entonces, ahora sí piensen en cómo las van a ordenar” es aprender a pensar con los conceptos que hemos aprendido que tienen que pasar por una interiorización, y esa interiorización tiene que pasar por el ejercicio mismo de escribirlo, y escribirlo de diversas formas, porque si yo escribo una idea y la escribo como una entrega final realmente esa idea no se masticó

Asistimos a lo que Cantú (1999) denomina una completa subestimación del conocimiento previo, en virtud de la cual no se hace más que repetir las palabras de otro, preeminentes en relación con “los conocimientos previos que el sujeto [que escribe] posee, hasta el punto de que estos últimos pueden ser totalmente despreciados” (p. 43), resignándose así a “dar siempre una respuesta literal, sin inferencias posibles” (p. 43).

Estudiante: [...] pues en mi caso yo la siento bastante ajena porque, aunque soy yo la que estoy escribiendo, yo dejo que otros autores hablen a través de mí, entonces no soy yo la que estoy diciendo esas posturas, esas ideas, sino soy yo diciendo en función de lo que estoy investigando, lo que ya otros dijeron.

De allí que, al revisar este tipo de escritura, los estudiantes no se vuelquen sobre ella con beneficio de inventario, pues, como diría Carlino (2004),

[...] a diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo ya escrito con las expectativas del lector que tienen internalizado [...], los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. (p. 324)

Errores, eso sí, asociados a la superficie del texto que puedan impedir la comunicación por la que, creen, ha de abogar específica y exclusivamente la escritura en investigación, siendo su tarea la de *traducir* las ideas en lenguaje y el habla en grafía, lo cual, la descapitaliza (a la escritura) en términos de un lenguaje destinado a transformar, no a *decir*, lo que ya se conoce u otros saben.

Esta idea última, relativa al lugar transformador de la escritura, evidentemente transgrede el ideario de escritura taquígrafa que guía el quehacer investigativo de muchos estudiantes que desaprovechan, al decir de Carlino (2004), la potencialidad epistémica del escribir.

Escritura sofista: saldo de un ideario de investigación relativista

En los tiempos que corren, de sumo interés para quienes buscan acabar con la certeza a la que ataba el metarrelato, aquella perspectiva de investigación de acuerdo con la cual la verdad, ahora, no procede, no aplica en virtud del destierro a la que ha sido sometida gracias a la paulatina pero efectiva entronización en la formación científica del discurso relativista, posee claramente un correlato en el terreno de la escritura que nos atañe, es decir, la académica. En especial, aquella que tiene que ver con la formación en investigación. Si bien aquí la figura de la presencia (centro equivalente a la verdad) en torno de la cual gravitaría la escritura taquígrafa pareciese diluirse¹⁰, sus efectos

9 “Heredar, [...] sería irreductible a replicar lo legado, a permanecer fiel a lo entregado. Heredar implica reafirmación y esta, en Derrida, equivale, no solo a aceptar la herencia sino, además, a ‘reactivarla de otro modo’ (Derrida y Roudinesco, 2002, p. 12).

10 Pues aquí ya no habría origen, fundamento, base que hiciera las veces de pivote alrededor del que giraría aquella escritura responsable de plasmar a pie juntillas lo que allí yace con el fin de comunicarlo.

ciertamente no distan, en última instancia, de los producidos por aquella renuncia al referente que el relativismo entraña.

Bajo su égida (la del relativismo), la realidad deja de preexistir a la mirada y se convierte en fruto del discurso cuyo referente inmediato no yace por fuera del lenguaje, deriva de él. Así, la realidad no es más que lo que se predica acerca de ella, por tanto, buscarla por fuera del discurso carece de sentido. Esta ahora se fabrica con base en la palabra, de suerte que “cualquier cosa puede ser refutada o demostrada, [según] la habilidad del que habla, de su manera de manipular la argumentación” (Zuleta, 2007, p.19), y esto es así, porque sí¹¹, o al menos, es a lo que le apuestan los relativistas quienes, al predicar aquello en lo que creen (¿su verdad?), caen irremediamente en una nueva metafísica de la presencia cuyo fundamento consistiría en pregonar que no existen bases fundamentales, lo que a la luz del campo epistemo-filosófico o lógico-formal no sería más que una contradicción.

Sin embargo, el relativismo, nos lo recuerdan los mismos relativistas, “no es una cuestión que tengamos que examinar necesariamente bajo el prisma del valor de la verdad. Podemos examinarlo perfectamente a la luz del valor de los valores” (Ibáñez, 2002, p. 58), lo que nos situaría en otro campo, el ético-político –acaso, ¿sobre el que ahora se sopesan las investigaciones en la universidad?–.

En consecuencia, el deseo de saber, en virtud de tal lógica, cede ahora su lugar al deseo de ser feliz, es decir, al ansia, no de la verdad, sino del disfrute, de la felicidad, del bienestar, pues:

Jugar con las cartas de Platón, de Descartes o de Kant, es jugar con unas cartas que están marcadas, es jugar a un juego muy poco interesante cuando nos están solicitando tantos otros juegos mucho más prometedores. Por ejemplo, puede que decidir cómo queremos ser importa bastante más que preguntarnos acerca de qué podemos conocer. (Ibáñez, 2002, p. 62)

Así las cosas, la realidad no tendría ya donde arraigar. No habría verdad que discernir al margen del subjetivismo del otro, pues, la verdad dependería del que la enuncie, por tanto, no habría régimen de veridicción, sino de superioridad política, lo que termina por enfrentarnos, en la formación, al peligro de no querer saber nada acerca de la verdad, dado que “no existe en realidad ninguna verdad sino solo verosimilitud, cosas que a uno le parecen verdaderas y que cada cual tendrá su verdad según le provoque” (Zuleta, 2007, p. 19).

Profesor: [...] De hecho, el marco teórico a veces es un cúmulo de citas, citan, citan y no hay diálogo con los autores, entonces se trabaja en comprender qué es un marco teórico, y la parte de interpretación, de análisis, se quedan en la descripción, mas no se atreven a emitir juicios de valor frente a lo observado o a los contextos que han analizado

De modo que, también, hablamos aquí de una escritura sin arraigo cuyo corolario no es otro que un nuevo abandono en el papel de la pugna por el sentido. La ausencia de verdad tributa como paradójico principio a una práctica reproduccionista, distintiva también de la escritura taquígrafa, pero en una clave diferente, pues, mientras que en esta última se le rinde culto a la realidad en virtud de su condición de referente, en la escritura sofista el referente desaparece, conduciéndonos a una dejación de la responsabilidad respecto de aquello que se afirma, pues qué objeto tiene propender por decir *la verdad* al escribir si esta varía, no es uniforme, se desplaza, es momentánea:

Estudiante: [...] Es que es muy complejo, porque a uno le dicen problema de investigación, y de una vez se remite a la pregunta de investigación, porque es lo que sabemos y pues uno tiende a hacerse preguntas, pero luego le dicen a uno que ahí no está el problema, *aunque uno crea que está ahí, pero entonces ¿qué es, es la unión de preguntas?*

11 “La justificación del relativismo apela a una axiología, no a una epistemología” (Ibáñez, 2002, p. 58).

Su estatuto flaquea en función de la versatilidad que se le atribuye o quizá en ello radique su fuerza para muchos, en la naturaleza voluble que ahora *la verdad* comporta. Sin embargo, tal carácter le resta consistencia en términos de lo que comúnmente ha significado dicha voz: “[...] si la verdad se encuentra referida al gran relato caído (Lyotard, 1979, p. 10), si ‘la verdad nunca es lo mismo’ (Foucault, 1983-4, p. 350), ¿podemos seguir hablando de verdad?” (Bustamante, 2013, p. 12).

Ahora es a la versión, al punto de vista, al ángulo de mirada que *la verdad* se subordina, gracias al “ocaso de la concepción realista de la verdad como representación adecuada de alguna supuesta naturaleza preestablecida de un mundo-ahí-afuera o de una conciencia pura isomórficamente correspondiente al mismo” (Bermejo, 2008, p. 12). Esta perspectiva claramente conjura un ideario de investigación para el que *la verdad* goza de completa independencia y, además, precede a todo proyecto que busca dar con su paradero, de allí que aparezca como la antípoda de aquel enfoque del que es subsidiaria la escritura taquígrafa. No obstante, su efecto en la escritura de los estudiantes no difiere en mayor medida de aquel producido precisamente por este último enfoque.

Hablamos de una ausencia total de soberanía respecto de lo escrito, que acarrea en consecuencia un plegamiento irrestricto, sin condiciones, a la figura de un supuesto saber (el tutor, el jurado, el comité) que, aunque no encarna verdad, pues esta no existe, aparenta verosimilitud y, ante todo, denota autoridad, la requerida para certificar, más allá de toda lógica intrínseca al trabajo teórico mismo (sobre la que generalmente el estudiante no repara), el ascenso deseado.

Así, presa de un dogma cuya principal característica “es que en este la verdad de un discurso depende de su emisor: porque lo dijo fulano” (Zuleta, p. 2007, p. 18), la libertad de pensar por uno mismo pierde valor y la escritura del estudiante acaba entregándose al mejor postor, es decir, a quien le garantice no verdad, sino crédito.

Estudiante: [...] Frente a la pregunta que hacia el profesor de para qué se escribe, yo creo que uno termina escribiendo para otro en una posición certificante en últimas. En el caso de la investigación no quiero decir que tampoco uno no escriba para, no, porque uno tiene sus apuntes; a partir de lo que lee tiene ideas, pero igual siento a veces cuando uno pone esas ideas en la escritura no son avaladas por el tutor entonces uno termina escribiendo lo que el otro quiere que uno escriba. Si uno escribió lo que el otro quería pues muy bien, pero si no, pues, entonces uno se adapta a eso, entonces termina siendo como no mediado por el placer sino por la certificación.

Al margen por consiguiente de la autoridad a la que el estudiante subordina su escritura en virtud de la certificación a la que aspira, la palabra que produce no reclama estatuto de verdad con arreglo a una lógica (racional) que le permita pensar por sí mismo, llevándolo a demostrar (y, en consecuencia, *saber* acerca de) lo que sostiene. No hay ya qué demostrar, más allá de a quién; cada cual posee su verdad y lo que al respecto importa no es conocer sino aprobar, aún a costa de tener que reproducir lo que el otro quiere. Escribir en consecuencia aquí no sería algo movilizado por el deseo de saber, del que los estudiantes prescindan en virtud de su interés por culminar la tarea cuanto antes:

Estudiante: [...] una de mis expectativas, era no demorarme tanto, bueno, es el proyecto de grado, pero una de mis expectativas era no pasarme de la fecha establecida, [...] todo lo que hemos visto en las clases de investigación no se aplica, pero uno se pregunta para que están esas clases si no sirven para esto. [...] Esa sigue siendo una de mis expectativas, que creo yo que esa demora es poco justificada porque en las clases de investigación se supone que se adquieren esas bases que nos van a servir ahora, pues se espera que no nos demoremos más de lo que debe ser.

La escritura se pliega así al imperativo que rige el proceder del estudiante: pasar, sirviéndose del saber en calidad de boleto cuyo valor de uso no interesa pues prima lo que a través de él se obtiene: certificación, prestigio, la aquiescencia del otro, incluso, la ocasión misma de no saber, pues, pese a ser *el saber* aparentemente el blanco de su trabajo, dado el tiempo y el esfuerzo que el estudiante dedica a su consecución, lo que lo satisface en últimas es la pesquisa, el merodeo en torno del saber, no su conquista, la cual elude porque, a la postre, no le interesa conocer. Le rinde pleitesía más al rito de la consulta que al hallazgo mismo, el cual no discierne, no saborea, pues, ya vendrá otro:

Estudiante: [...] es como que no, o sea no... no sé si después de esto voy a llegar a otra instancia y decir que todo lo que aprendí ya no vale para absolutamente nada, así como pasó antes. O sea, como salgo de acá y vuelvo y hago otra investigación en otro lugar y me digan: “Eso que usted hizo de su proyecto de grado, eso no es investigación porque la investigación no es eso”. Bueno, pero ¿qué entonces es? No hay un consenso de qué es investigación, pero tampoco hay unas bases para saberlo. Entonces ahora tengo que aprender esas bases, que tal que digan esas no son las bases y me enseñen otras bases y tenga que volver a tomarme el tiempo, entonces eso es como que ya necesito hacer esto y ojalá algún día le vuelva a coger cariño, porque al principio le tenía mucho cariño, pero ahora le tengo como...

De acuerdo con esto, no solo es que los estudiantes no tengan qué decir, además, dudan respecto del valor de lo poco que dicen, pues lo consideran obsoleto. Así, la producción textual en investigación, desde este ángulo, carecería de la convicción de que allí puede haber saber, referente, una pizca de consistencia, restándole en consecuencia sentido a dicha escritura, cuya finalidad aleccionadora, por otra parte, fácilmente es puesta en tela de juicio en virtud de la ausencia de una interlocución honesta, fruto de la artificiosidad de las condiciones de elaboración de un proyecto investigativo:

Estudiante: [...] entonces ¿para qué esto, para qué estamos haciendo investigación en la universidad? ¿Es solamente para aprender a investigar? Porque nos dicen los profesores: “Lo que ustedes están investigando no va a servir para nada del mundo, ni para ustedes, ni para nadie, eso se va a llenar de polvo y si se quema no pasa nada, entonces, usted está haciendo una investigación para cuando llegue al doctorado, entonces, lo que están haciendo es como un ejercicio para aprender a investigar”. Entonces como que bueno yo estoy haciendo este ejercicio para medio aprender a investigar, pero creo que ya me habían enseñado a hacer algo de investigación entonces como, bueno, ¿qué sigue después de ello?

A modo de conclusión

Se escribe en investigación, por tanto, para aprender a escribir en investigación, pues, allí no “hay una oportunidad de decir, mostrar, conocer, divertir, o cualquier otra actividad a la que se pueda atribuir un valor o intención personal” (Pécora, 1984, p. 68, citado por Leme Britto, 2010, p. 80) que exhorte al estudiante a usar la lengua, tornándola funcional a sus requerimientos, inexistentes por supuesto ante la ideología de la reproducción imperante, derivada de una disociación con el deseo de saber y su consecuente cuota de trabajo. Tal orden de cosas se hace cómplice de aquella laxitud característica de la escritura sofista mediante la cual se renuncia a la verdad y, con ella, al esfuerzo intelectual que implica toda iniciativa sincera de construir un referente que acote, conceda límites e impida la caída en el descreimiento que alimenta en última instancia a la reproducción.

Vemos cómo, entonces, los extremos se juntan al coincidir en un tipo de escritura que no abastece al estudiante de razones para escribir por cuenta propia, al contrario, lo que logra es volverlo refractario al uso soberano del papel en blanco, sea por la subestimación del conocimiento propio al que precipita la metafísica de la presencia o por la falta de interés que la verdad reporta en virtud

de su deshacimiento. Brilla aquí por su ausencia en todo caso, una escritura que no se reduce ni a lo que el Otro quiere, en calidad de censor que acredita (escritura sofista), ni al retrato fidedigno de un más allá que nos trasciende (escritura taquígrafa), reacias las dos a transmitir y, por tanto, a transformar lo legado por otros con el fin de hacerse en el papel a un lugar que supere la acción de reproducir, común denominador del par de escrituras planteado.

Lo descrito hasta aquí no se enuncia con el propósito de ser un llamado más al orden, como sí en dirección a cambiar tal estado de cosas no se hubiesen ya formulado miles de objetivos y propuestas pedagógicas. Constituye más bien el móvil de una investigación que quiso reflexionar específicamente sobre el lugar de la escritura en aquellas lógicas rituales de formación investigativa cuyos fundamentos, lo han señalado ya otras investigaciones, parecen reposar precisamente en:

[...] cursos de metodología de la investigación y en libros de consumo escolar sobre ese mismo tópico; pero también están para el estudiante materializados en las exigencias –escritas o no– que le hace su tutor y en las tesis ya aprobadas que, en tanto ya pasaron por un juicio de pertenencia al campo, se convierten en un modelo para los nuevos que deben afrontar ese compromiso. (Bustamante *et al.*, 2014, p. 10)

Así, pensar el pensar de la escritura en la formación investigativa de nuestros estudiantes de licenciatura constituyó el norte de este estudio.

Reconocimientos

El presente artículo es producto de la investigación “La escritura en la formación investigativa” (DSI-472-18) del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), realizada a lo largo del año 2018 con el apoyo de la coinvestigadora Sandra Rojas Prieto de la UPN y la profesora Diana Katherine González Niño.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Madrid, España: Paidós.
- Bermejo, D. (2008). Estetización epistemológica. En D. Bermejo (ed.), *En las fronteras de la ciencia* (pp. 51-82). Barcelona, España: Anthropos.
- Bertely, M. (1994). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25, 31-46. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Barcelona, España: Innovación Educativa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. (2005). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Colección “Universidad”. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bustamante, G. (25 de febrero de 2013). *La investigación visible desde aquí. Cuatro paradigmas de recontextualización*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://cursomagistral.blogspot.com/search/label/2a%20conferencia%20%28GBZ%29>
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades
- Bustamante, G. *et al.* (2014). *Hacia una teoría del campo (Bourdieu), a propósito de las tesis de los estudiantes del programa de psicología y pedagogía en la UPN, de 2010 a 2011*. Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca (UPSAM). Recuperado de <https://www.doccity.com/es/informe-teoria-del-campo-el-caso-de-pierre-bourdieu/3945572/>
- Cantú, G. (1999). Leer es ¿dialogar? En S. Schlemenson (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos* (pp. 37-50). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*

- académica. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Serie "Documentos de Trabajo" Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del Hombre.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2002). *Y mañana, qué...* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gibson-Graham, K.J. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-285 Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Ibáñez, T. (2002). *Municiones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Madrid, España: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Leme Britto, L. (2010). *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Bogotá: Asolectura.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid, España: Frónesis-Cátedra Universitat de Valencia.
- Navarro, R. (2001). Escritura e investigación. En F. Jurado y G. Bustamante (comps.), *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* (pp. 97-104). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ruiz, A. (2006). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. España: Punto de Lectura.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
- Zuleta, E. (1986). Proceso de desnaturalización. En *El carácter social de la infancia* (pp. 3-36). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta>
- Zuleta, E. (2007). *Arte y filosofía*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

