

La escritura en posgrado: lenguaje y crisis

FLOR ALEJANDRA GÓMEZ-CONTRERAS¹



Resumen

Este artículo reflexiona en torno a lo que se denominará *Imperio de la Forma* (IF); concepto que representa particulares valores atribuidos al escrito de investigación. Este *imperio* se refiere en general, al sobredimensionamiento del lenguaje durante el proceso de acompañamiento metodológico en el posgrado, con lo que, considero, se inhibe el fluir del texto cuando aún está inconcluso. En la práctica, este tema se manifiesta con ciertas manías de corrección textual que propinan los asesores que, si bien, las signa un loable afán de orientación, suelen encarnar prejuicios lingüísticos. El excesivo afán de pulcritud lingüística simula con frecuencia una práctica metodológica omisa, sobre todo cuando el asesor no ejerce con tino esta responsabilidad. En este contexto, las limitaciones expresivas de los estudiantes se convierten en insumo para ejercer conductas desfavorables para el acompañamiento que requieren los estudiantes de posgrado.

Un principio guía este trabajo: la claridad y madurez metodológica del alumno, así como el aporte de su investigación no se manifiestan exclusivamente con las pericias lingüísticas de un género discursivo, de manera que sancionar aspectos de la forma y no ponderar los avances, aun mínimos, desalienta el proceso. El IF entraña metafóricamente una realidad: la despedagogización de la escritura académica; en otras palabras, los posgrados no cuentan con una cátedra consolidada que dé a la redacción un sitio preponderante en la formación de investigadores. La ausencia persistente de un modelo alfabetizador ha sido compensada por prácticas adversas al proceso creativo de la escritura y que el constructo *imperio de la forma* intenta visibilizar.

Palabras clave: Alfabetización académica, Estudiantes de posgrado, Pedagogía de la escritura.

Post-Graduate Writing: Language and Crisis

Abstract

This article reflects on what we shall call the *predominance of form*, a concept that encompasses certain values attributed to writing in the field of research. This predominance refers in general to the overemphasis on language during the process of methodological supervision in post-graduate studies, whereby the progress of the thesis text is inhibited while it is still unfinished. In practice, this issue manifests itself through certain tics of editorial correction on which thesis advisors insist. Although they may reflect a praiseworthy attempt at orienting the candidate, they also tend to embody linguistic prejudices. The excessive emphasis on linguistic polish often conceals a lack of methodological supervision, especially when the thesis advisor fails to exercise his or her responsibilities properly. In this context, the students' expressive limitations simply become fodder for practices unfavorable to the proper guidance required by postgrad students.

A principle guides this work: namely, that the clarity and methodological maturity of the student, not to speak of the contributions of his or her research, are not manifest exclusively in the linguistic mastery of a given discursive genre, so that sanctioning aspects of form without taking into account other progress, however minimal, has a dampening effect on the process as a whole. Metaphorically, the *predominance of form* entails another circumstance: the resistance to a pedagogy of academic writing. In other words, there is no consolidated program for post-graduate students that gives a central place to writing in the training of researchers. The persistent absence of a literacy model has been compensated by practices unfavorable to the creative process of writing, which the construct of *predominance of form* seeks to render visible.

Key Words: Literacy, Post-Graduate Studies, Pedagogy of Academic Writing.

Recibido: 8 de enero de 2020
Aceptado: 10 de marzo de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora investigadora asociada del Departamento de Lenguas Modernas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, CUCSH, Universidad de Guadalajara. florale67@yahoo.com.mx

Palabras iniciales

La Alfabetización Académica (AA) se refiere al adiestramiento discursivo de un género estandarizado que constituye un medio de supervivencia durante la educación formal ante la demanda de escritos basados en el lenguaje científico o referencial.

Abordar la AA más allá de los aspectos técnicos del lenguaje nos coloca en los claroscuros de la productividad escrita. Al respecto, destacan las problemáticas que experimentan asesores y tesistas ante la falta de consensos que den certidumbre sobre *qué se debe* o *no se debe* decir en un escrito especializado, dicho técnicamente, la cohesión textual (Van Dijk, 1998) no es clara. En esta coyuntura, emerge el IF, mismo que subvierte el sentido último de la escritura –y con él, la razón para generar conocimiento– y la reduce a la mera observancia de la forma.

Sería una ardua tarea concentrar todas las normas e intentar estandarizar la indomable variación de criterios, en caso que tuviera algún sentido generar un manual único que se adaptara a todas las comunidades académicas, es por esto, que la AA no es conjuntar normas y sugerir su obediencia.

Los entes que protagonizan la preceptiva son las universidades, las editoriales, la proveeduría de manuales como el de la APA y en los procedimientos de dictaminación y arbitraje, las particulares susceptibilidades de los revisores.

La AA se asocia a un *proceso complejo* (Cassany, 2011:36) donde “saber escribir” responde “a reglas específicas que otorgan una particular complejidad a la tarea” (Bocco & Castagno, 2015:83). Estas generalizaciones entran en juego con las trayectorias individuales de cada alumno y las políticas institucionales, pues los posgrados fijan sus propias formas de producción escrita. Los programas académicos tienen presente la necesidad de fomentar una *relación disciplinaria* en donde la frontera entre “formar investigadores” y guiar un proceso para liberar a un egresado y titularlo, se entrecruzan.

Las razones para publicar o titularse se vinculan estrechamente con los vaivenes político evaluativos pues en gran medida movilizan la productividad académica en el ánimo de acceder a bolsas extraordinarias presupuestales de la instituciones educativas (Barriga, 2008) y garantizar la movilidad de los investigadores hacia acreditaciones en el marco de procesos de evaluación.

Estas realidades permean en las prácticas de escri-

tura, de manera que, al abordar la alfabetización académica, además de ir más allá de la mirada instrumental, es necesario rebasar la visión pragmática, también anclada al código. Consideremos que la pragmática comunicativa es:

[...] el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 2013:15-16).

Esa “faceta individual, psicológica y cognoscitiva de comunicación” (p. 141) que es materia de interés del estudio del contexto, es sin duda inquietante y tiene lugar en abundantes trabajos sobre el tema (Estrategias para la escritura académica: ajustes formales y composición final, 2016), los que en su mayoría, se asumen desde la “eficacia” y la exigencia de incluir “aspectos normativos y ortográficos como componentes condicionados del acto comunicativo en sí mismo” (p. 2267). En la postura que se sostiene en este trabajo, la pragmática jugaría exactamente un papel opuesto; es decir, es preciso no subordinarse a la idealización del receptor (un exigente revisor que demanda pulcritud lingüística) sino abrir paso a una “pluridiversidad” que “reconoce en los grupos de base [investigadores, participantes, sujetos y objetos que conforman en corpus de la acción metodológica] unos saberes fundados en su práctica, en contextos y en sus vidas, lo que significa *epistemes diferentes*” (Mejía M., 2008:44), propuesta que abre paso a metodologías flexibles.

La diversidad del lenguaje emerge como una forma de enriquecer y ampliar el espectro de saberes. En este orden, conviene incorporar las reflexiones de Enrique Hamel (2005), por ejemplo, sobre el papel del español como lengua para la difusión de la ciencia, o más específicamente, el riesgo que impone la universalidad lingüística del inglés:

Si partimos del principio ecológico de que la diversidad de enfoques constituye uno de los motores de la producción y del avance de las ciencias, cabe pensar que la reducción de la producción científica a una sola lengua, especialmente en las ciencias sociales y humanas, podría tener consecuencias muy negativas, aún no previsibles en su totalidad, en cuanto a la riqueza, originalidad y el avance de la ciencia (p. 16).

Publicar en español es también una forma de resistencia ante el pensamiento unipolar, pues como el mismo Hamel apunta, el conocimiento vive en la lengua en que se produce.

El presente artículo intenta aportar elementos de reflexión desde mi experiencia como alfabetizadora académica para coadyuvar a la labor de la metodología de la investigación a nivel superior y posgrado. Para lo cual, se tendrá presente que al hacer ciencia, la escritura y el lenguaje, no serán vistos como objeto de uso; la redacción no es un vehículo para materializar el conocimiento, representa la experiencia misma del saber. El lenguaje no es un medio de comunicación (Kerbrat-Orecchioni, 1986), es el conocimiento en sí.

Las áreas en que se manifiesta el imperio de la forma tienen como origen la práctica docente que he observado, por lo que su fundamento reside en la experiencia.

En blanco y negro

Es posible constatar que los alumnos de posgrado generan conocimiento que se verbaliza en rutinas como discusión en el aula, exposiciones o participaciones en congresos, pero al momento de consolidar estas ideas bajo el escrito académico, son comunes expresiones como: *tengo la tesis en mi cabeza profe, lo tengo muy clara, pero...* Eso que se concibe como un traslado del fluir de conciencia al código escrito es una "tarea de transformación [que] producen incertidumbres que pueden ser muy paralizantes" (Marin, 2015:74), el conocimiento se articula con la escritura en diálogo permanente con el esbozo y sus futuras versiones.

La comunicación escrita está dotada de aceptabilidad, no así, la verbal; frases como *A las palabras se las lleva el viento* o *Papelito habla* redundan en el arraigado prestigio de la cultura alfabética. En el mundo académico, la suerte es similar. Cuando los tesisistas dialogan con sus asesores y comparten sus inquietudes, la respuesta suele ser *hay que ponerlo a blanco y negro; hablar no te sirve de nada*. Nadie negaría que el objetivo final es un documento escrito con los principios del lenguaje científico, pero conviene mirar el valor de lo oral y la memoria como un histórico vehículo del conocimiento. Digamos que el saber *está ahí*, únicamente requiere trasladarse a formas que "están convencionalizadas, se corresponden con géneros o clases de discursos con características específicas y exigen nuevas competencias comunicativas" (Cubo de Severino, Puiatti & Lacon, 2012:13) de manera que promover el diálogo durante las asesorías es una alternativa didáctica.

A favor del intercambio de contenidos cara a cara, se tienen presente propiedades de esta modalidad comunicativa, antaño descritas por Charles Hockett (1961) en lo que conocemos como *diseño de rasgos*; ahí emergen, en primer término: canal vocal-auditivo, transmisión irradiada, espacialidad limitada y evanescencia, que en conjunto, son el soporte físico de la comunicación. Verbalizar es una forma de competencia lingüística (Coseriu, 1992) generalmente, minimizada ante la cultura escrita (Ong, 1987).

El diálogo representa una fuente valiosa de intercambio, pero ante todo, fortalece la confianza sobre el proceso y robustece la percepción que se tiene de sí mismo, sobre todo en el investigador novel pues enunciar es una forma de poder (Haidar, 2000).

En el plano de la afectividad –con frecuencia negada durante el proceso de formación en la investigación–, dudar del grado de alfabetización personal influye en la autoestima de los alumnos respecto sus competencias lingüísticas; esto es común, así como advertir estados de paralización o inmovilidad –*ya me bloqueé*–.

El cultivo del diálogo se ofrece como una alternativa para construir consensos y consolidar la relación discipular imprescindible para formar en la investigación.

Escribes o pereces

Como requisito para el ingreso a un posgrado, es común que se solicite un protocolo sobre el objeto de estudio que guiará la experiencia durante el posgrado. El propósito es calibrar las capacidades investigativas y que la junta académica en cuestión tome la decisión de quiénes lograrán matricularse.

Una vez aceptados e independientemente del campo de especialización, los asesores les solicitarán tareas escritas como parte de las evidencias de trabajo para sus cursos. Es de considerar el volumen de documentos que producen los estudiantes en su paso por un programa y para los que resulta clave una comunicación escrita que cumpla con los criterios de evaluación.

Sin embargo, la soltura y confianza que requiere la escritura académica no se experimenta. Este hecho no les es estrictamente atribuible a los estudiantes, de lo contrario, se dejaría de lado un contexto previo: la masificación de la oferta académica que asistimos desde la segunda mitad del siglo XX: "Este proceso de democratización de los estudios superiores favoreció el acceso de grupos que tradicionalmente quedaban

fuera de la universidad” (Pérez & Natale, 2017:14) y con ello, la presencia en el aula de una heterogeneidad propia de estos nuevos públicos por formar.

Tanto en las maestrías, como con alumnos de doctorado, emerge una sensación que bien se expresaría así: “Hay algo en la ‘hoja en blanco’ que produce pánico, y el pánico lo induce a preguntarse si lo que se va a escribir tendrá algún valor” (Creme & Lea, 2005:21). Ese *valor* bien podría tener múltiples sinónimos, cada uno a la medida de los asesores.

Salvo algún ejercicio previo durante los cursos propedéuticos, cada cual va aprendiendo a redactar ciencia “como puede” y sobre todo, acopiando consejos, observaciones e incluso, gustos personales de cada asesor.

Los alumnos desarrollan una suerte de adaptación —que la sociolingüista denominaría *conformidad* (Hudson, 1981)— que les permite *aclimatarse* a los rituales de escritura y profetizar qué le gustará a los asesores (citar X autor, evitar ciertas palabras, una tipografía específica...). Esto, hay que decirlo, no es alfabetización académica, es supervivencia, adaptación.

Por lo general, la movilización de capacidades lingüísticas destinadas a la elaboración de los documentos para cada curso son experiencias que no se acumulan en la elaboración de la tesis; más bien son ejercicios dispersos destinados a obtener una nota. ¿La razón? Todos los asesores coinciden en solicitar escritos, pero entre ellos, no median criterios homogéneos. Dicho de manera breve: la escritura es un medio para evaluar, nunca una experiencia cognoscitiva de la disciplina considerada en el currículo.

En el limbo de las optativas

La exigencia por parte de los asesores de una escritura impecable se relaciona con un ritual más allá de lo académico y es la necesidad de formar parte de “comunidades *sociorretóricas*” (Cubo de Severino, Puiatti & Lacon, 2012:17). Esto se refiere a un prestigio asociado a la productividad y un sentido de pertenencia a tribus académicas (Becher, 2001).

Ese adiestramiento para la producción escrita no tiene lugar en las mallas curriculares en proporción al rigor ejercido. Cuando los diseñadores de currículo son sensibles respecto a las desventajas retóricas de sus estudiantes, la cátedra de la escritura encuentra sitio en el espacio de las optativas o *temas selectos* pero no todos los programas cuentan con carga horaria exclusiva. Suele darse por hecho que en el posgrado quienes se matriculan, ya *deben* saber escribir.

La invisibilidad curricular de la alfabetización académica es expresión de la ya referida despedagogización (Mejía M. R., 2014:79) (Bonilla-Molina, 2014), y es precisamente la ausencia de una didáctica de escritura consistente, lo que abre paso al empeño de los asesores por subrayar a los estudiantes durante las retroalimentaciones y evaluaciones, aspectos particulares de lo lingüístico-textual, la ortografía y en general, los componentes estructurales.

La ausencia de la cátedra de escritura en posgrado es un mal añejo, invisible e incuestionable, lo que nos mueve a reflexionar sobre los espacios que merece cuando llegue la hora de los cambios curriculares.

Me ofenden tus errores

Después de 44 páginas de avance, Rosa entrega el fruto de un arduo trabajo. La retroalimentación que recibe de su proyecto de investigación es una reacción vigorosa por las inexactitudes comunicativas. Notas al margen en mayúscula (es ostensible la molestia) signos de interrogación reduplicados (???????) y un sinfín de reproches ortográficos. Rosa está en la lona; “Todos somos Rosa”.

En ese compendio de señalamientos, no se encuentra frase alguna que aporte una orientación epistemológica; se extraña una *palmadita metodológica en el hombro* o un posible destello de valor en sus líneas. El *imperio de la forma* impide ver la emergencia de las ideas, que están ahí, pero el filtro afectivo de la corrección impide visibilizar del esfuerzo.

Podría decirse que la investidura de quienes dirigen tesis se traduce a un coloquial *a mí, nadie me habla así*, que en el marco del análisis automático del discurso de Michel Pêcheux (1978) es resultado de las *formaciones imaginarias* (A→A) que explican la fantasía que el receptor se construye sobre sí mismo (prestigio académico) y que antepone como prerrequisito para la interlocución.

Estamos ante un fenómeno ineludible de todo acto de habla (Searle, 1994) puesto que como emisores, sabemos quiénes somos y lo reflejamos en el discurso. Ante la misión de formar investigadores, superponer las exigencias personales de identidad contraviene los derechos lingüísticos de los alumnos (Gómez, La opresión lingüística y la escritura académica, 2015). El fondo está ahí, ésa es la materia central de trabajo, no importa que el grado de maduración de la frase no se haya consolidado; animar el proceso es coyuntural; ya habrá tiempo para corregir.

La autorreflexión es identificar qué tan legítimo

resulta ser cautivo del *imperio de la forma* e inhibir el proceso de *Rosa*.

La imposibilidad de cuestionar observaciones –que no siempre son atinadas ni procedentes– lleva irremediablemente a los alumnos a obedecer: *lo que quiero es salir de esto, no estoy de acuerdo con lo que me pide, pero con tal de acabar ya, lo haré*. Estas prácticas adversas al diálogo de saberes (Mejía M., 2008:45) niegan una negociación cultural que idealmente sería en doble vía de intercambio de razones, vivencias y propuestas entre asesores y asesorados.

La asignatura de metodología de la investigación se vincula irremediablemente con la escritura, pero este espacio compartido es una mancha blanca (Hamel, 2005); ahí está, pero nadie la ve. La retroalimentación de los asesores tiende a un cuidado estricto de la forma del lenguaje, con lo que reduce su pedagogía a una corrección e impecabilidad que por momentos, llega a sustituir el acompañamiento metodológico; o bien, lo condiciona *no se te entiende, si no tienes claridad en el lenguaje, no tienes claridad en tu proyecto*; éstas y otras frases similares que he acopiado en mi experiencia como alfabetizadora académica, evidencian un solapamiento de dos planos que conviene deslindar: la redacción y la epistemología.

A este hecho se agregaría la no homogeneidad de los criterios entre las academias, asesores y editores. Es posible observar que la ponderación excesiva de la pulcritud lingüística inhibe el fluir de la escritura y se traslapa con el sentido último de la AA: la generación del conocimiento. Un estudio sobre primeras escrituras en universidad advierte que los alumnos: “señalan que sus anteriores profesores se ocupaban de la corrección superficial del texto, al indicar faltas de ortografía y problemas de puntuación sin precisar si la idea defendida se encontraba satisfactoriamente sustentada” (Méndez Rivera, 2008), estaríamos entonces, llamados a descolocarnos del sentido de coherencia lógica y construir alternativas pedagógicas desde estas crisis (Mejía M. R., 2001).

El principio predominante de “forma es fondo”, se postergaría hasta haber puesto el punto final de la obra; nunca durante el proceso de configuración textual.

A manera de síntesis: las formas de mercantilización en el mundo académico

Como especie e individualmente, los humanos somos más orales que escriturales. Digamos que para el devenir de nuestra civilización, la escritura es joven si se le compara con otros objetos culturales.

Llamamos *tecnología de la escritura* (Ong, 1987) al proceso histórico que ha llevado a los sistemas de inscripción a colocarse como los medios “idóneos” para la materialización de las ideas y ser el soporte convencional del conocimiento. Este hecho constituye una herencia que se asume sin cuestionarse y ha dejado de margen alternativas no escriturales para la materialización del conocimiento. En este principio reside la institucionalización del discurso científico desde una universalidad fuertemente cuestionada en la pedagogía crítica, descrita como una “mirada unipolar” (Mejía M. R., 2001:26) y que para los intereses del presente trabajo, explica la predominancia de la forma sobre los saberes multipolares.

La expansión de la cultura occidental supone la consolidación de la escritura (Gaur, 1990) (Gelb, 1976), con el consecuente desplazamiento de la oralidad, que en realidad, ésta última ha de ser concebida como la práctica humana onto y filogenéticamente predominante (Maturana & Varela, 1984).

Si este hecho se traslada al ambiente contemporáneo de la exigencia académica, podemos decir que la escritura suele sobrevalorarse frente a otros actos lingüísticos, de manera que no desarrollar “las prácticas letradas específicas” (Inclusión en educación superior y alfabetización académica, 2017:14) obedientes a los cánones de la academia, equivale a perecer. En otras palabras, los “mecanismos especializados de producción y validación de conocimiento” (Barala, 1999) son predominantes, aunque es innegable la circulación de contenidos en coloquios, seminarios y ponencias de aparente naturaleza verbal, pero que por lo general, se trata de textos escritos que son verbalizados, que corresponden al tercer segmento de la siguiente tipología textual: oral/oral; oral/escrita; escrita/oral; escrita/escrita (Rey-Debove, 1988).

Dicho de otra manera, *saber* escribir (como se entiende en el mundo de la investigación) es una condición que se concibe desvinculada a las prácticas cotidianas, como publicar una opinión en Facebook, mandar WhatsApp, dejar un recado sobre la mesa...; esta ruptura entre el “lenguaje formal” y el lenguaje ordinario ha colocado a los estudiantes de posgrado en una cuestionable certidumbre: la ciencia, únicamente puede expresarse con un discurso riguroso, estricto, meticulado e impecable.

La desvinculación de dos géneros estilísticos (habla coloquial y texto académico) desde los principios de la competencia lingüística (Coseriu, 1992), pues para poner en marcha las pericias escriturales,

se activan similares acciones cognitivas que para cualquier acto de habla.

En el caso particular del texto de investigación, sus parámetros de aceptabilidad están atravesados por criterios inconsistentes (varían de academia a academia), impredecibles (dependen de los imaginarios lingüísticos de los asesores) y arbitrarios (sin sustento desde las ciencias del lenguaje, pe. exigir el uso de un solo tiempo verbal en todo el documento o conjurar la primera persona (Gómez, 2016)).

Este punto de discusión se evidencia cuando los tesisistas explican con una sorprendente claridad sus temas de investigación, pero al momento de materializarlos en texto, un vacío se interpone y los aleja de su propósito. En otras palabras, la edificación del conocimiento no es un bien exclusivo de la expresión escrita y rigurosa, habrá que buscar puentes que medien la convivencia de lo oral y lo escrito.

La valorización de la redacción como una práctica cultural de “prestigio” es, fruto de la raíz ideológica ya discutida por Catherine Kerbrat Orecioni (1986), en donde *poder escribir bien* se asemeja a una moneda de cambio que se posee, o se carece, por ende: “sospechosa e influida por una cierta visión sobre la circulación de bienes semejante a la que funciona en la economía del mercado” (p. 19). Este hecho los alumnos lo asumen como un destino personal con frases como *no se me da la escritura, no soy bueno para eso, siempre he sido mala para escribir*.

Entre los estudios sobre escritura abundan conceptos como *habilidades para la producción textual* o *competencias comunicativas* o en un rango más sofisticado, *estrategias de reformulación* (Vázquez de Aprá, 2008) al abordar la capacidad de *síntesis discursiva* en el manejo de fuentes. O bien, hay quien habla de “una transferencia del pensamiento reticular al lenguaje lineal” (Barala, 1999) en el supuesto que el texto realmente sea “lineal”. Esta dimensión técnica es el tópico más recurrente en la revisión bibliográfica que se emprenda sobre alfabetización académica, más allá de las pericias lingüístico-textuales, que representan la personalidad mayormente arraigada de los cursos de redacción científica, habrá que colocarnos en los significados emergentes de la escritura ante la instauración de una nueva lógica: “Porque la información y el conocimiento son la fuente de otras formas de riqueza y se incluyen entre los bienes económicos de nuestra época” (Blondeau, y otros, 2004:36) es un capital de naturaleza cognitiva, en donde el progreso académico –y por ende, económico, social y de prestigio– deriva en un producto terminado que está mediado por la

persistencia y agilidad para cumplir con una conducción metodológica, además de los criterios con frecuencia impredecibles de los asesores. Avanzar en las fases meritorias del devenir académico implica, además de prestigio, acceso a niveles de mejor calidad de vida por el desarrollo profesional.

Saber escribir es un capital de intercambio que se inscribe en las coordenadas del capitalismo cognitivo y su característica economía de la “desmaterialización de los medios de producción” (Blondeau, y otros, 2004:35) porque redactar un trabajo de fin de semestre, elaborar un protocolo o comprometerse con una tesis, es el resultado de jornadas con lo intangible; faenas que se han inscrito tradicionalmente bajo “la improductividad del trabajo no material” infravalorado ante la economía tradicional de manufactura fordista y posfordista.

Las labores intelectuales no ejercen una acción transformadora sobre la materia como lo haría cualquier manufactura; su resultado más palpable son textos que de no ser leídos, pasarían desapercibidos y que difícilmente permiten entrever la compleja cadena de acciones humanas que preceden al fruto de un documento académico.

El carácter habilitador e instrumental atribuido al lenguaje lo convierte en un artefacto didáctico que se extiende como mancha invisible en la pedagogía de la escritura, donde prevalecen compendios de reglas ortográficas, consultas constantes al *Diccionario* de la RAE y el infalible manual de la APA.

El *imperio de la forma* cobija estas concepciones técnicas del lenguaje y se debe la oportunidad que brinda la *habilitación* de las técnicas de escritura y así, eludir la experiencia de alfabetizar como una relación discipular en diálogo y negociación constantes.

Abordar el tema de la escritura implica un posicionamiento teórico respecto al lenguaje y en este trabajo se le ha concebido como una unidad indisoluble de la generación del conocimiento y no un medio o un canal de expresión.

El papel de la escritura en los posgrados se da como una responsabilidad personal y exclusiva de los alumnos; los vacíos formativos previos, son *objetos extraviados* pero ante todo, un sitio en el margen de las materias optativas. El papel de la redacción, así como su dimensión experimental del conocimiento, será el tema central de este trabajo, a la par de las problemáticas que le aquejan desde la visión utilitarista del lenguaje, un conglomerado extendido de imaginarios lingüísticos y el estado de las cosas en las políticas de enseñanza de lengua.

Palabras finales

Este trabajo se realizó en el ánimo de aportar elementos para la consolidación de una pedagogía de la escritura, flexible, dialogante y sensible a la variación lingüística; pero ante todo, trabajar por la posibilidad de que la redacción de textos académicos no constituya una limitante para el progreso personal e institucional de la generación del conocimiento.

El método que guio el proceso, se basó en experiencias surgidas en la asignatura de redacción de la que he sido responsable por más de 25 años. Consideraré al menos, 20 programas de posgrado en los que he participado como alfabetizadora académica para la configuración de la categoría imperio de la forma y los tópicos que la sistematizan. Las disciplinas en las que he constatado los fenómenos aquí presentados, van de las ciencias de la salud, a las ciencias sociales; además de las económico-administrativas y el ámbito de la empresa.

Este trabajo sugiere como alternativa conducir el proceso de orientación metodológica sin un excesivo cuidado del lenguaje para abrir paso a la creatividad, la experimentación y la consolidación de formas flexibles para la configuración del escrito académico.

Referencias

- BARALA, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libro.
- BARRIGA, D. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: IISUE.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BLONDEAU, O., DYER WHITEFORD, M., VERCELLONE, C., KYROU, A., CORSANI, A., RULLANI, E. & LAZZARATO, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- BOCCO, A. & CASTAGNO, F. (2015). Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. En C. MUSE, *Lectura y escritura en el nivel superior* (pp. 81-87). Argentina: Cátedra UNESCO.
- BONILLA-MOLINA, L. (2014). *La calidad de la educación*. Caracas: Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- CASSANY, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- COSERIU, E. (1992). *La competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- CREME, P. & LEA, M. R. (2005). *Escribir en la universidad*. España: Gedisa.
- CUBO DE SEVERINO, L., PUIATTI, H. & LACON, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Argentina: Comunicarte.
- ESCANDELL, V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- Estrategias para la escritura académica: ajustes formales y composición final. (2016). En V. C. EGÍO & A. C. MONTESINOS, *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (págs. 2265-2274). Alicante: Universidad de Alicante.
- GAUR, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- GELB, I. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- GÓMEZ, F. (2011). La relevancia del error. Hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos. (http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Flor.pdf, Ed.) *Revista de Educación y Desarrollo*, 13-20.
- GÓMEZ, F. (2015). La opresión lingüística y la escritura académica. *Educación y sociedad*, 43-49.
- GÓMEZ, F. (2016). Del conjuro del yo a la escala del ego. En ISIDM, *Cuadernos de investigación. Disgresiones en torno a la educación: dimensiones, escalas y tiempos* (pp. 15-34). Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- HAIDAR, J. (2000). El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. En N. DEL RÍO-LUGO, *La producción textual del discurso científico* (pp. 33-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- HAMEL, R. E. (2005). *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés*. Recuperado el 08 de noviembre de 2015, de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20E1%20Español%20como%20lengua%20de%20las%20ciencias.pdf>
- HOCKETT, C. (1961). Linguistic Elements and their relation. *Scientific American*, 89-97.
- HUDSON, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Inclusión en educación superior y alfabetización académica. (2017). En L. NATALE & D. STAGNARO, *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Argentina: UNGS.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- MARIN, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. México: FCE.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- MEJÍA, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia*(04).
- MEJÍA, M. R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. (<file:///F:/MEJÍA%20-%20CONSTRUIR%20EDUCATIVAMENTE%20EL%20CONFLICTO.pdf>, Ed.) *Nómadas*, pp. 24-39.
- MEJÍA, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. México: CEAAL-Instituto McLaren.

- MÉNDEZ RIVERA, P. E. (2008). La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de estudiantes principiantes. En E. NARVÁEZ CARDONA & S. CADENA CASTILLO, *Los desafíos en la lectura y la escritura: caminos posibles* (págs. 101-126). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- MONTERO, Martha & PÁEZ, E. (2015). Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación. En C. Muse, *Lectura y escritura en el nivel superior* (págs. 71-78). Argentina: Cátedra UNESCO.
- ONG, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- PECHEUX, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.
- PÉREZ, I. G. & NATALE, L. (2017). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. NATALE & D. STAGNARO, *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Buenos Aires: UNGS.
- REY-DEBOVE, J. (1988). *En busca de la distinción oral-escrita*. Barcelona: Gedisa.
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1998). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VÁZQUEZ de Aprá, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad:. En E. NARVÁEZ CARDONA & S. CADENA CASTILLO, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 21-52). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.