



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Formación autoral y apropiación de discursos en  
investigación educativa: escritura e interculturalidad

Tesis para obtener el grado de Doctor en  
Investigación Educativa

**Presenta:**

**Carlos Rojas Ramírez**

Dirección y codirección:

Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Abril de 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

*Formación autoral y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad*

Tesis para obtener el grado de Doctor en

Investigación Educativa

Presenta:

Carlos Rojas Ramírez

Dirección:

Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas, dirección

Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz, codirección

Dr. Daniel Heiman, comité tutorial

Dr. Gregorio Hernández Zamora, jurado

Dr. José Luis Suárez Domínguez, jurado

Dra. Laura Selene Mateos Cortés, jurado

Dr. Luis David Meneses Hernández, jurado

Dr. Gunther Dietz, jurado

Dra. María Guadalupe Huerta Morales, jurado



# CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Esta investigación se realizó con el apoyo del Programa de Becas para Estudios de Posgrado financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

*A quien devuelve la mirada,  
a quien toma un libro por los cantos*

ningún libro se aproxima a la perfección si no hace uso de cuadros e ilustraciones requiriéndolo la obra.

**La dedicatoria.** Salvo raras excepciones, todos mis libros llevan dedicatoria, y si alguno no la lleva, se debe a problemas de última hora o a otros surgidos del hecho de añadir un prólogo especial a una determinada edición. Las dedicatorias de mis libros están muy relacionadas con mi mujer, mis hijos, mis nietos y mis amigos. El *Diccionario de usos y dudas del español actual*, por ejemplo, lleva en sus primeras ediciones una dedicatoria a tres grandes amigos míos del momento. Como uno de ellos dejó de serlo, y puesto que una dedicatoria es siempre un acto de reconocimiento, la solución consistió en omitir la dedicatoria (lo cual fue pronto advertido por uno de los tres). Algunos de los lectores, que tienen la moral de seguirme a lo largo de mis libros, han observado el tono de mis dedicatorias y a veces hasta han acertado al intuir que determinada dedicatoria no era habitual.

Siempre he colocado la dedicatoria en una página impar del principio del libro, normalmente después de la página de derechos. Nunca he aprobado, y menos practicado, la costumbre de colocar la dedicatoria en la página de derechos. Me parece una mezcolanza muy desagradable poner juntos los derechos de autor y el ofrecimiento de la obra a una persona o un grupo de personas. En un caso así, mejor omitirla.

**Erratas y errores.** No hay obras sin erratas y algunas de ellas también arrastran errores. Generalmente no se trata de errores de

**Ilustración 1.** Fotografía de *Antes de que se me olvide. Un [sic] aventura tipográfica y bibliológica personal e intransferible*, memorias profesionales de José Martínez de Sousa, Gijón, TREA, 2005, p. 148. [Además de una errata en la portada de la primera edición, la obra contiene brevísimas poéticas de cada uno de los posibles apartados de un texto; entre ellas, de la dedicatoria.] Fuente: elaboración del autor

## Agradecimientos

Son muchas personas a quienes les debo algo más que agradecimiento. Y no sé si la vida me dará la oportunidad de ser lo suficientemente recíproco con ellas. Son personas que me han brindado su tiempo y su experiencia a lo largo de ya varios años de formación, personas para las que el lenguaje me parece injusto o al menos estrecho mientras escribo esto.

Dice Juan José Arreola que detrás de cada palabra que hemos escrito existe primero una que hemos leído. No estoy seguro de esta afirmación, puesto que detrás de la palabra *agradecimiento*, lo que viene a mi memoria es gente de carne y hueso: un maestro con unas fotocopias para mí en la mano, una investigadora compartiéndome un concepto, un colega que me habla de teorías, algún estudiante que promete enviarme un pdf, un extraño librero que pone una obra en mis manos...

Qué ingrato es el lenguaje académico. Me despersonaliza justo cuando quiero parecer más humano. Esta particularidad me la hizo ver un estudiante que realizaba su servicio social en una escuela para estudiantes extranjeros, al reflexionar en voz alta sobre la prominencia del autor en las notas al pie; una observación brillante que me llevó a modificar la estructura de esta tesis, a seguir pensando en los espacios para que hable el subalterno. Siempre estaré agradecido con él por compartir sus saberes.

Son las y los maestros que tuve durante el doctorado quienes me llevaron del mundo de los diccionarios al campo educativo, por ello quiero agradecerles en primer lugar: Irlanda Villegas, Miguel Figueroa, Laura Selene Mateos, Gunther Dietz, José Luis Suárez, Gloria Elena Cruz, Laura Bello, Samana Vergara. De igual modo, mi más sincero agradecimiento a la comunidad del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, especialmente a Romeo Castellanos, Idalia Pérez y Alejandra Aguirre.

En alguna conferencia virtual que vi durante la pandemia, escuché a Néstor García Canclini afirmar que en las escuelas los estudiantes aprendemos no sólo de los maestros, sino de nuestros propios compañeros. Doy fe de este pensamiento de espíritu intercultural y antropológico, y por tal motivo agradezco de corazón a mis compañeros de maestría y doctorado, con quienes hicimos realidad aquel famoso verso de León Felipe que escuché, en

forma de paráfrasis, durante la primera clase que tuve en el posgrado, allá por el invierno de 2019:

Voy con las riendas tensas  
y refrenando el vuelo  
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto  
sino llegar con todos y a tiempo.

MariCarmen, Cuauh, Bethza, Javi, Jérica, Leo, Yoltzin, José Miguel, María, les agradezco por compartir conmigo lecturas, escrituras y experiencias; ojalá que encuentren en estas páginas algo de la fraternidad y cariño que siempre sentí en y por ustedes. Deseo que en el futuro sigamos escribiendo juntos, pues algo me dice que ya hemos leído demasiado.

Hay muchos libreros que fueron especialmente atentos conmigo durante la escritura de esta tesis. Silverio, Moi, Jearim, Homero, Ricardo, gracias por sus recomendaciones y por su ayuda en la búsqueda de libros raros, descatalogados o antiguos. Espero que estas páginas hagan un poco de justicia a su labor.

Agradezco a mis colegas de la Academia de Lectura y Redacción de la Universidad Veracruzana: Judith, Pablo, Eric, Margarita, María; especialmente a Rubén y Chiunti, quienes habían estado en contacto con la interculturalidad y me abrieron siempre un espacio de diálogo e intercambio de saberes; gracias por su solidaridad, entusiasmo y tolerancia. Me siento en especial deuda con Sole y Denise, quienes me dieron la oportunidad de volver a ser un *academic analphabeth*. Para alguien que quiere comprender el aprendizaje de la escritura académica, tener la oportunidad de volver a iniciar este proceso en otra lengua ha sido un privilegio.

A mis amigos futboleros les agradezco encarecidamente. La alineación es enorme, pero hay páginas en este trabajo que no habrían sido posibles sin el talento para el deporte y el lenguaje de “El Tévez”, Jorge, Eloy, Águila, Jessi, José Manuel; gracias por enseñarme a hablar fácil y argumentar de primera.

Un enorme agradecimiento al jurado que leyó, revisó y propuso modificaciones a esta investigación. Doctores Laura Selene Mateos Cortés, María Guadalupe Huerta Morales, Luis David Meneses Hernández, José Luis Suárez Domínguez, Gunther Dietz, Daniel Heiman y

Gregorio Hernández Zamora, les extiendo todo mi reconocimiento a su labor como investigadores educativos, un faro que iluminó el camino etnográfico que siguieron estas páginas. De igual manera, agradezco a todos los colaboradores y cocreadores de esta investigación, espero haber sido fiel a su palabra.

Mi agradecimiento especial a Fer, Max y Toño, los mejores escritores contemporáneos de México, y también los únicos que conozco.

Expreso un agradecimiento profundo a Miguel Figueroa Saavedra, tlacuilo de una nueva y más verdadera historia de México, escrita en náhuatl, y autor a un apellido de escribir el *Quijote*. Gracias por la confianza, las enseñanzas y el ejemplo.

Quiero agradecerle de manera especial a mi directora de tesis, Irlanda Villegas, *mano firme de algodón* (la imagen es de Irene Vallejo), por haber confiado en mí cuando yo sólo tenía 19 años y quería seguir conociendo más autores de literatura comparada. Le agradezco porque hoy tengo 33 y bajo su dirección, más que autores, me he podido conocer a mí.

Andrea, Carlos, Luis e Isabel, gracias por su amor y buen consejo. Afirman con mucha seguridad los sociólogos de la educación que la familia es la clave del éxito escolar; lo creo a medias. Estudiar ha sido para mí una posibilidad de reencontrarlos y de reconocer su talento académico y profesional, de (re)formar una familia.

Gracias, Mariana, por todo tu amor y compañía por más de una década. Involuntariamente, con esta tesis demostramos cómo un género discursivo puede ser motivo de discordia, cómo el camino de la autoría tiene lapsos de distanciamiento. Espero que leas cada una de estas páginas como una expresión del amor más perdurable, sincero y literario, como una postal del territorio imaginario en el que estuve mientras estuve contigo —y del que vuelvo—, como un canto algo académico de nuestra pequeña odisea juntos.

Finalmente, quiero agradecerle a La Mensidad, mi muy personal Chilakapalukulu (“hablar de cotorro en lengua tegulu”, según cuenta Mauricio Tenorio-Trillo), grandes amigos e investigadores educativos que nunca dejaron de sonreír.



# Índice

Agradecimientos .....	3
Índice .....	3
Resumen .....	6
<i>Abstract</i> .....	7
Lista de abreviaturas .....	8
Lista de ilustraciones y piezas .....	9
Introducción: sobre el deseo de escribir y aprender a escribir ciencias sociales .....	11
Capítulo 1. Estado del arte sobre el discurso de la investigación educativa en torno a la escritura: textos de análisis y formas de estudio .....	18
1.    Hacia un estudio de la escritura en la investigación educativa explicada por sí misma: discurso y problemas de clasificación.....	18
1.1.    Escrituras académicas, científicas y disciplinarias en el posgrado.....	32
1.2.    La escritura de la investigación educativa como apéndice metodológico....	47
1.3.    Escritura como autobiografía.....	50
1.4.    Investigación educativa y alfabetización académica .....	52
1.5.    Formación de investigadores educativos y cultura escrita .....	54
1.6.    Perspectivas en literacidad con enfoque decolonial e intercultural .....	67
Capítulo 2. Marco teórico: literacidades, discursos y apropiación.....	79
2.1.    Aspectos teóricos previos .....	79
2.2.    La dimensión intercultural de los NEL .....	83
2.3.    Conceptos clave de los NEL: sujeto letrado, prácticas letradas, literacidad, apropiación, autoría .....	86
Capítulo 3. Aproximación etnográfica y autoetnografía de la cultura escrita .....	108

3.1. Hacia una etnográfica intercultural de la cultura escrita: propuesta, alcances y limitaciones.....	108
3.2. Apartados del capítulo y modificaciones por COVID-19.....	125
3.3. Los colaboradores y cocreadores de la investigación.....	129
3.4. El proceso de categorización y la guía de observación .....	146
3.5. El diseño de las entrevistas.....	153
3.6. Entrada a campo .....	156
3.7. La observación participante: aprendiz de etnógrafo.....	161
3.8. La delimitación de un corpus.....	162
3.9. Rescritura y reflexividad .....	164
3.10. Métodos experimentales.....	169
3.10.1. Foro LEA: lectura y escritura académicas .....	170
3.10.2. Literacidades. Revista de cultura escrita .....	172
3.10.3. El fútbol otro. Deporte y ciencias sociales .....	174
3.11. Locus de enunciación .....	175
Capítulo 4. Investigación educativa y autoría: literacidades, eventos letrados, escrituras y conversiones .....	182
4.1. Leer y escribir investigación educativa: hacia un modelo autoral en red basado en prácticas y eventos letrados.....	182
4.2. Modelo de formación autoral desde la investigación educativa.....	192
4.3. Comenzar a participar de la investigación educativa: familiarización, escolaridad y experiencia universitaria.....	195
4.4. Babelismo y amor: comenzar a formarse y diversificarse en investigación educativa .....	206
4.5. Formas de trabajo: la construcción de literacidades de estudio.....	223

4.5.1. Formas cotidianas de trabajo y construcción de literacidades de estudio: un semillero de palabras y papel.....	223
4.5.2. Prácticas dentro de los textos: investigar que escribo .....	240
4.5.3. Prácticas públicas de escritura: acceso, formación y circulación.....	248
4.6. Experiencias y prácticas de dictaminación: mirar(se) en el espejo (im)personal del saber .....	265
Capítulo 5. Conclusiones: la autoría como un proceso inacabado .....	277
Referencias .....	307
Anexos .....	320
1. Ejemplo de instrumentos de análisis y categorización .....	321
2. Esquemas de redes de prácticas letradas y experiencias de literacidad....	349
3. Formato de consentimiento .....	372
4. Capturas de métodos experimentales .....	384
5. (Reescribiéndolo)*.....	388

## Resumen

En este estudio se presenta una descripción analítica de la formación autoral de una comunidad de investigadores educativos. Esta descripción se basó en la identificación e interpretación de una serie de prácticas y eventos letrados que dicha comunidad utilizó y experimentó en su proceso de convertirse en autores profesionales que se apropian y construyen conocimiento textualmente mediado. La investigación toma como punto de partida el marco teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), la historia cultural, la educación intercultural, la postproducción y la noción de actor-red. Se recurrió a una metodología cualitativa basada en la etnografía de la cultura escrita. La experiencia en campo duró cuatro años y contempla la perspectiva del autor de la presente tesis, quien expone un trabajo de reflexividad autoral sobre su formación como investigador educativo, proceso estrechamente vinculado a su estudio dentro de dicha comunidad. Para la construcción de datos, se realizaron entrevistas a profundidad, diarios de campo y de investigación, y métodos experimentales apoyados en la edición académica y la comunicación científica. El documento se compone de cinco capítulos. El primero es un estado del arte sobre las investigaciones en literacidad que han estudiado comunidades de investigadores educativos. El segundo desarrolla los principales conceptos recuperados para la elaboración del marco teórico. El tercero presenta la propuesta metodológica y el diseño de los instrumentos para la construcción de datos. El cuarto expone la descripción etnográfica y los resultados de la investigación, discutidos posteriormente en el quinto capítulo. Se concluye que la formación autoral de esta comunidad responde a un proceso de apropiación de una red de prácticas letradas y experiencias de literacidad donde diversos discursos sobre lo educativo construyen sujetos letrados productores de saberes, haceres y conocimientos que dan forma al espacio educativo.

**Palabras clave:** interculturalidad, investigación educativa, formación autoral, literacidades, apropiación, discurso.

## **Abstract**

This study presents an analytical description of the authorial formation of a community of educational researchers. This description is based on the identification and interpretation of a series of literacy practices and literacy events that this community uses and experienced in their process of becoming professional authors who appropriate and construct textually mediated knowledge. The research takes as its starting point the theoretical framework of New Literacy Studies (NEL), cultural history, intercultural education, post-production, and the notion of actor-network. A qualitative methodology based on the ethnography of written culture was used. The field experience lasted four years and contemplates the perspective of the author of this thesis, who presents a work of authorial reflexivity on his training as an educational researcher, a process closely linked to his study within this community. For the construction of data, in-depth interviews, field and research diaries, and experimental methods supported by academic publishing and scientific communication were used. The paper is composed of five chapters. The first is a state of the art on literacy research that has studied communities of educational researchers. The second develops the main concepts recovered for the elaboration of the theoretical framework. The third chapter presents the methodological proposal and the design of the instruments. The fourth chapter presents the ethnographic description and the results of the research, which are subsequently discussed in the fifth chapter. The authorial formation of this community, it concludes, responds to a process of appropriation of a network of literate practices and experiences of literacy where diverse discourses on education construct literate subjects who produce knowledge, know-how and knowledge that shape the educational space.

**Keywords:** interculturality, educational research, literacy development, literacies, appropriation, discourse.

## Lista de abreviaturas

ADIC: Análisis del Discurso Intercultural

AFBG: Área de Formación Básica General

APA: *American Psychological Association*

APD: Análisis Político del Discurso

APDE: Análisis Político del Discurso Educativo

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAHCYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

IE: Investigación Educativa

NEL: Nuevos Estudios de Literacidad

PNPC: Programa Nacional de Posgrados de Calidad

SNI: Sistema Nacional de Investigadores

SNII: Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores

SNP: Sistema Nacional de Posgrados

UV: Universidad Veracruzana

WAC: *Writing Across the Curriculum*

WID: *Writing in the Disciplines*

## Lista de ilustraciones y piezas

Ilustración 1. Fotografía de *Antes de que se me olvide. Un [sic] aventura tipográfica y bibliológica personal e intransferible*

Ilustración 2. Captura de pantalla de página de libro digital con epígrafe utilizado por Carlos Scolari en el capítulo 3 de *Hipermediaciones*

Ilustración 3. Captura de pantalla de página digital con fragmento de entrevista realizada a Brian Street por Theresa Lillis y Mary R. LEA

Ilustración 4. Captura de pantalla de entrevista realizada a la investigadora educativa Itzel López Nájera durante pandemia

Ilustración 5. Fotografía de página de novela que sirvió como estudio de la memoria

Ilustración 6. Recortes de capturas de pantalla de la cuenta de Instagram de la editorial Gris Tormenta. Un hilo de conceptos sobre su labor editorial, rasgos de su identidad

Ilustración 7. Captura de pantalla de la cuenta de Instagram de la editorial Gris Tormenta con notas de estudio

Ilustración 8. Fotografía de página de novela

Ilustración 9. Fragmento de texto literario

Ilustración 10. Lectura de texto literario

Ilustración 11. Logosímbolo del evento académico

Ilustración 12. Identidad gráfica

Ilustración 13. Propuesta de primera de forros

Ilustración 14. Detalle de interiores

Ilustración 15. Detalles de interiores

Ilustración 16. Captura de pantalla de YouTube del programa

Ilustración 17. Fotografía de *Cantos*

Ilustración 18. *Is this you?*

Ilustración 19. Modelo de formación autoral de Michael Overington, tomado de Carrasco y Kent

Ilustración 20. Modelo de formación autoral elaborado por Carrasco y Kent

Ilustración 21. Prácticas letradas de acceso y circulación a la cultura escrita de la investigación educativa

Ilustración 22. Prácticas letradas de divulgación relativas a la cultura escrita de la investigación educativa

Ilustración 23. Prácticas letradas relativas a la dimensión editorial del discurso de la investigación educativa

Ilustración 24. Prácticas letradas de publicación académica relativas al discurso de la investigación educativa

Ilustración 25. Prácticas letradas de investigación relativas al discurso de la investigación educativa

Ilustración 26. Diversidad de usos textuales de documentos pertenecientes al discurso de la investigación educativa

Ilustración 27. Prácticas letradas formativas para la investigación educativa

Ilustración 28. Géneros discursivos recuperados de la cultura escrita de la investigación educativa

Ilustración 29. Espacios, imaginarios y categorías emergentes del discurso de la investigación educativa

Ilustración 30. *Después del horror vacui*

Ilustración 31. Espacio de trabajo con libros en la ventana durante contingencia sanitaria por Covid 19

Ilustración 32. Experiencia en campo durante contingencia sanitaria

Ilustración 33. Representación de experiencia formativa en el estudio-taller de Fernando Santiago

Ilustración 34. El viaje del color por los poros y píxeles

Ilustración 35. Detalle de experiencia de investigación y escritura en campo

Ilustración 36. Captura de video de fragmento de escritura de texto académico

Ilustración 37. Tejiendo una relación entre universidad, estado y sociedad

Ilustración 38. Detalle de saludo editorial

Ilustración 39. Detalle de mensaje editorial de rechazo

Ilustración 40. Detalle de despedida editorial en dictamen de rechazo

Ilustración 41. *¿Puede hablar el subalterno?*

Ilustración 42. *¡Ay, Inès!*

Ilustración 43. *El azar tiene mejor gusto*

Ilustración 44. Fotografía de página final de novela



## Introducción: sobre el deseo de escribir y aprender a escribir ciencias sociales

Como buen testigo de vista yo lo escribiré.

BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO

En este estudio me ocupo de la formación autoral de un conjunto de investigadores educativos. En específico, describo una serie de literacidades y eventos letrados —formas de utilizar la lectura y la escritura de manera situada—,<sup>1</sup> que permite comprender la apropiación de discursos profesionales empleados por científicos sociales para construir conocimientos académicos y diversos saberes-haceres. Resultado de una prolongada observación directa, expongo en el trabajo diferentes significados y usos que un grupo de investigadores educativos atribuye a estas prácticas letradas y ofrezco una serie de medios e interpretaciones para comprenderlos. El texto etnográfico parte del marco teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

El estudio se llevó a cabo a través de métodos etnográficos, estrategias editoriales y aproximaciones a la postproducción, y toma como enfoque educativo la educación intercultural. La estancia en campo reportada duró cerca de cuatro años —dos de ellos durante la contingencia por COVID 19—, los cuales cubrieron el periodo de estudios de doctorado que realicé durante mi formación como investigador educativo. A lo largo del documento, presento fragmentos autobiográficos sobre este proceso personal de cambio identitario. A través de diferentes géneros y soportes materiales, expongo de manera explícita una serie de experiencias de literacidad y usos escriturarios que dan cuenta de la conformación de discursos académicos y vernáculos que utilicé para comprender la

---

<sup>1</sup> Entiendo el concepto de *literacidad* como una práctica letrada que, en palabras de Gregorio Hernández Zamora, incluye “leer, escribir, hablar, pensar y actuar alrededor de la escritura y los textos”. *Literacidad* se refiere a los usos, formas o maneras de utilizar la lectura, la escritura o los textos. Es una práctica social, intelectual y situada que responde a una ideología —no es neutra o transferible— y a un sistema de creencias compartido por un grupo. *Literacy*, *letramento* o cultura escrita son otras traducciones o definiciones que también se emplean para referir aquello que la gente hace con la lectura o la escritura. Véase, “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita”, *Entre Maestr@s*, vol. 16, núm. 56, 2016, pp. 56. Por su parte, los *eventos letrados* son, de acuerdo con el planteamiento fundacional de Shriley Brice Heath, “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas”. Véase, *Ways with words. Language, Life and Work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983, p. 145. La traducción de la cita pertenece a Sofía Daniela Druker Ibáñez.

diversidad cultural de un grupo de autores especializados en diferentes áreas de la investigación educativa.

Los colaboradores y cocreadores de esta tesis fueron investigadores educativos pertenecientes a diferentes universidades, institutos y centros de investigación. Al inicio del estudio, cada uno de ellos se encontraba en un punto diferente de su trayectoria formativa y profesional. Si hubiese que mencionar un rasgo homogéneo que los congregara, no sería el haberse formado como investigadores educativos o identificarse como tales, sino el abrazar la heterodoxa idea de que la investigación educativa es heterogénea de nacimiento, destinada al cambio.

El acercamiento al discurso académico de estos científicos sociales, materializado en publicaciones, ponencias, seminarios, conferencias, dictámenes, borradores, entrevistas, esquemas, charlas en pasillos, entre otros textos y producciones, se realizó desde diferentes roles formativos y de investigación. Mi papel como aprendiz de etnógrafo —leyendo, escribiendo, hablando y escuchando diversos lenguajes— se asemejó al del traductor y al del lexicógrafo. Lo que el lector encontrará en estas páginas son interpretaciones de lo que la cultura escrita ha significado para cada autor a lo largo de su desarrollo letrado,<sup>2</sup> vivencias convertidas en definiciones personales y sentidos compartidos sobre el proceso de llegar a comunicarse como un autor profesional.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

### **Objetivo general**

Comprender y describir analíticamente procesos de formación autoral característicos del desarrollo letrado propio de un conjunto de investigadores educativos a través del estudio etnográfico de sus prácticas y eventos letrados

---

<sup>2</sup> La noción de *desarrollo letrado* representa una categoría para comprender diferentes cambios —en términos generales positivos— en la subjetividad del sujeto letrado, aquel que utiliza la cultura escrita con diferentes fines dentro de un contexto. Para Susan Lytle, esta categoría puede atender al dominio y realización de tareas o actividades y a sus respectivos indicadores de desempeño, aludir a una práctica social de acceso y restricción, o referirse al proceso de concientización sobre el contexto social de los sujetos, en la línea del pensamiento freireano, véase, “Living Literacy: Rethinking Development in Adulthood”, *Linguistics and Education*, vol. 3, núm. 2, 1991, pp. 109-138.

## Objetivos específicos

Analizar los procesos de formación autoral que un conjunto de investigadores educativos experimenta durante su trayectoria formativa y profesional

Identificar las prácticas y eventos letrados que estos investigadores educativos utilizan y experimentan durante su formación como autores profesionales

Describir los usos formativos y de investigación, así como los significados de dichas prácticas letradas

Influidas por los NEL, **las preguntas de investigación** que guiaron las líneas generales de este trabajo incorporan aspectos para desarrollar la aproximación etnográfica y el enfoque intercultural de la investigación. Constituyen interrogantes que aspiran a la creación de un espacio horizontal de diálogo, reflexión y análisis. Éstas son las siguientes:

¿Cuáles son los procesos de formación autoral que un investigador educativo experimenta durante su trayectoria formativa y profesional, y con qué tipo de prácticas sociales más amplias se relacionan?

¿Cuáles son las prácticas y eventos letrados que los investigadores educativos viven y utilizan en su desarrollo letrado, y cómo se relacionan con la identidad y la diversidad cultural?

¿Cómo son dichas maneras de utilizar la cultura escrita para formarse como investigador educativo? ¿Cómo se apropian y resignifican?

La tesis se compone de cinco capítulos. El primero presenta una serie de antecedentes sobre las principales investigaciones en literacidades que han estudiado la cultura escrita, en contextos universitarios, de y desde la investigación educativa. Es además una propuesta de representación del discurso de la investigación educativa construido por sus propios integrantes para explicar(se) la apropiación de su lenguaje. La serie de videos, reseñas, artículos, libros, entre otros objetos multimodales presentados en este capítulo, obedece a este propósito de representar la diversidad de soportes, géneros y contenidos desplegados para organizar una forma de conocimiento.

El segundo capítulo expone el marco teórico construido para el trabajo de campo. Éste se basa principalmente en los NEL y la educación intercultural. Las definiciones

razonadas y discutidas de conceptos como *sujeto letrado*, *desarrollo letrado*, *literacidad* — entre otros—, se complementan con la Teoría del Actor Red (TAR) y la teoría emergida en los resultados. Las primeras podrían representar una perspectiva *etic*, dado que permiten construir descripciones desde categorías preestablecidas. Se presupone lo que es un autor, por ejemplo, y se busca su correlato en un campo en particular (en la mayoría de la literatura vigente se habla de campo disciplinario). Los datos construidos en campo representan, en contraparte, significados susceptibles de ajustarse a las descripciones *emic*. Es la forma en que los propios investigadores (quienes no necesariamente se definen como autores) se refieren a sus propias prácticas. La labor de investigación ha sido la de mediar entre ambos sentidos y establecer un diálogo, en el que recojo mi experiencia formativa.

El tercer capítulo ofrece el diseño metodológico de la investigación. Contiene el *locus de enunciación* y la descripción de los métodos y técnicas utilizados a lo largo del estudio. Describo las fases de la investigación, la participación de los colaboradores y cocreadores del estudio, y el enfoque etnográfico empleado. Detallo además una serie de propuestas experimentales que refieren transformaciones identitarias, algunas de las cuales se sirven de la postproducción y la edición. En el anexo se incorporan algunas imágenes que complementan dichos métodos experimentales y que profundizan en la aproximación etnográfica a la cultura escrita de los investigadores educativos.

En el cuarto capítulo presento los resultados obtenidos a lo largo del estudio. Éstos se dividen en dos tipos de apartados interrelacionados. El primero expone una propuesta de modelo de formación autoral operativo construido con base en la experiencia en campo y las entrevistas a profundidad. Este modelo se acompaña de amplios catálogos de prácticas y eventos letrados que describen las interacciones y actividades cotidianas con lo escrito. Es un conjunto de resultados que aporta datos sobre lo que un investigador educativo lee y escribe para construir conocimiento especializado. En el segundo, delimito una serie de apartados específicos que describen procesos formativos vinculados al desarrollo letrado de los autores. Con éstos examino su cultura escrita desde diferentes ángulos y por medio de diversos recursos. Así, el capítulo inicia con una problematización sobre las experiencias iniciáticas de literacidad que los investigadores educativos viven y se apropian, y finaliza con el delicado problema de la dictaminación editorial.

Finalmente, en el quinto capítulo planteo una serie de discusiones y conclusiones cuyo objetivo es doble. Por un lado, busco establecer un diálogo con la literatura de investigación que ha estudiado la formación de voz autoral. Debato sobre todo con los trabajos basados en el estudio de géneros discursivos y con los aportes de la didáctica de la escritura académica. Por otro, profundizo en el carácter inacabo y cambiante de la autoría. Añado más elementos sobre la dimensión histórica, política y económica de este fenómeno educativo. Señalo los alcances y las limitaciones del estudio, y recupero algunas de las líneas contemporáneas de investigación en literacidades que comienzan a popularizarse para estudiar la cultura escrita de sujetos académicos. Concluyo con un balance testimonial y generacional sobre el proceso histórico de hacer de la escritura un conocimiento transparentado cada vez más al alcance de la comunidad estudiantil y académica; un proceso sujeto a políticas educativas y científicas disarmónicas, envuelto en lógicas difíciles de conciliar sobre la producción de conocimiento y la formación de investigadores, una tensión fundante entre el modo en que el Estado mexicano ha urdido una diversidad cultural letrada.

Sostengo el planteamiento teórico de que la formación autoral constituye la creación de una red de experiencias de literacidad y prácticas letradas que los autores se apropian y reconstruyen para desarrollar su discurso académico y profesional. Los autores primero acceden y después forman parte de diversas redes simbólicas y materiales de conocimientos, valores y saberes-haceres que transforman en literacidades académicas. La autoría es resultado de una relación social y educativa entre agentes humanos y no humanos, y representa una experiencia dialógica entre diferentes culturas productoras de subjetividades especializadas. Convertirse en un autor profesional implica resignificar una serie de literacidades cuya función y sentido se elucidan en la medida en que éste participa de una cultura escrita que dispone de identidades y posiciones de sujeto susceptibles de ser asumidas. En suma, el discurso autoral requiere de dicha red prácticas para constituirse y manifestarse académicamente.

Como podrá observar el lector, son varios los tipos y tonos de escritura utilizados en este estudio y no todos cabrían en una definición rigurosa de estilo académico. El documento cuenta con varias capas de lectura y análisis, cuyo objetivo es explicitar o *descajanegrizar*

—en términos de Bruno Latour—<sup>3</sup> un discurso especializado al que por lo general accedemos después de varias mediaciones editoriales. A lo largo del documento, presento desarrollos visuales inspirados en la postproducción que tienen como objetivo representar estos diferentes niveles y soportes de escritura, los cuales forman parte de una serie de experiencias formativas tanto simbólicas como materiales. En diferentes apartados del estudio, el lector encontrará un apostillado conformado por paratextos e ilustraciones que representa diferentes usos escriturarios e ideologías sobre la cultura escrita. Cada ilustración o texto lleva una marca distintiva que describe su tipología: nota de campo, diario de investigación, ilustración de espacios o herramientas de trabajo, representaciones letradas. La incorporación de este recurso surge de la necesidad de traducir a otro lenguaje una serie de prácticas y significados difícilmente observables. Algunos de estos objetos se diseñaron como interpretaciones de resultados o argumentos visuales, otros simbolizan búsquedas identitarias; son expresiones de una voluntad, algo semejante al impulso literario.

---

<sup>3</sup> Véase, *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, trad. Gabriel Zadunaisky, Manantial, Buenos Aires, 2008.

*Don't look for the meaning, look for the use.*

L. WITTGENSTEIN

**Ilustración 2.** Captura de pantalla de página de libro digital con epígrafe utilizado por Carlos Scolari en el capítulo 3 de *Hipermediaciones*. Fuente: elaboración del autor

atically happen—social, economic etc.” The ethnographic approach says, “Hang on, look and listen to what literacy practices they’re already engaged in.” And very

**Ilustración 3.** Captura de pantalla de página digital con fragmento de entrevista realizada a Brian Street por Theresa Lillis y Mary R. LEA. Fuente: elaboración del autor

# Capítulo I. Estado del arte sobre el discurso de la investigación educativa en torno a la escritura: textos de análisis y formas de estudio

Toda ciencia es una tarea colectiva en la que unos investigadores se apoyan en los conocimientos a que llegan otros estudiosos y parten de ellos.

JUAN CARLOS MORENO CABRERA

Difícilmente abandona/ lo que cerca del origen mora, el lugar.

FRIEDRICH HÖLDERLIN

*Everything is a copy of a copy of a copy.*

TYLER DURDEN

**paráfrasis.** (Del gr. «paráphrasis»; véase «PARÁ-, FRASE». Fem.; sing.) 1. Parte añadida a un texto, con \*explicaciones o \*aclaraciones. 2 \*Traducción libre en verso de cierto texto.

MARÍA MOLINER

## I. Hacia un estudio de la escritura en la investigación educativa explicada por sí misma: discurso y problemas de clasificación

En este apartado quiero dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué sabemos sobre la relación entre escritura e investigación educativa en México? Para construir este vínculo, me referiré a los estudios que han tomado esta práctica social como su objeto de análisis. Mi propósito es revisar el tipo de investigaciones que se han elaborado en años recientes y valorar sus aportes. Ofrezco para ello una gama de posibilidades interpretativas sobre la generación y apropiación de investigaciones que diferentes estudiosos/os han realizado y que han despertado el interés por la escritura en esta área del conocimiento. No busco resumir artículos o fragmentos de libros sobre esta temática –escasos para el contexto mexicano–, sino analizar el proceso de construcción de datos que se ha llevado a cabo en diferentes aproximaciones y comprender cómo se anuda, teórica y metodológicamente, escritura e investigación educativa en el proceso de convertirse en un autor profesional.



Desde hace varios años, la escritura de los estados del arte se ha visto condicionada por el uso de bases de datos o bibliotecas electrónicas como SciELO, Scopus, EBSCO, CONRYCIT, Web of Science, entre otras.<sup>4</sup> Estos recursos han influido en la estructura y el sentido de este género académico, y su impronta no sólo se aprecia a nivel formal sino epistemológico. Es común, así, encontrarse con párrafos de apertura que señalan haber realizado una revisión bibliográfica dentro de estos repositorios, a la manera de convenciones admitidas e incluso esperadas. Lo no dicho en este fraseo académico es el tipo de ideología subyacente en estas expresiones, la cual valida principalmente una forma de conocimiento expuesta por lo regular bajo criterios homogéneos.<sup>5</sup>

Pese a los grandes y meritorios esfuerzos por tecnificar la producción científica, no basta este tipo de revisión para comprender el fenómeno de la escritura en la investigación educativa; un fenómeno histórico, hipercomplejo, diverso, contextual, contradictorio. Es necesario dar un paso atrás y cuestionarse si esta forma de organizar un tipo de saberes reconoce su polifonía y perspectivismo: ¿la escritura en este campo de conocimientos es homogénea?, ¿toda su comunidad se expresa en los mismos términos y a través de los mismos

---

<sup>4</sup> El Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), coordinado por Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), arroja tan sólo 745 resultados para los valores ‘escritura’ e ‘investigación educativa’. Ninguno de éstos contiene un estado del arte al respecto para el caso de México. Hay sin embargo dos artículos sobre el contexto colombiano que pueden aportar un panorama semejante para el caso de la educación superior: “La investigación sobre la escritura en el posgrado: estado del arte”, de Pilar Chois y Luis Jaramillo, y “La escritura académica universitaria: estado del arte”, de Elsa María Ortiz Casallas. Ambas contribuciones dan cuenta del giro de una investigación enfocada en las dificultades y retos escriturarios de estudiantes al análisis de sus prácticas y procesos formativos.

<sup>5</sup> Aludo aquí al debate todavía contemporáneo sobre el imperialismo cultural del modelo anglosajón de publicaciones. Este modelo del “*English only*”, cuestionado por autores como Enrique Hamel, véase, “El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 2, núm. 52, 2013, pp. 321-384, o Walter Mignolo, *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* [trad. Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís], Akal, Madrid, 2003, configura un esquema monocultural: un género (*paper*), un idioma (inglés), una temporalidad (3-5 años), esto es, un sentido de caducidad epistemológica, una validación (índice de alto impacto) que, sostengo, preestablecen una forma de producir conocimiento escrito que puede limitar, o incluso eliminar en este caso, la diversidad del discurso de la investigación educativa. Federico Navarro, Theresa Lillis, Tiane Donahue, Mary Jane Curry, Natalia Ávila Reyes, Magnus Gustafsson, Virginia Zavala, Daniela Lauría, Annabelle Lukin, Carolyn McKinney, Haiying Feng y Desirée Motta Roth, investigadores de diferentes países, inscritos en una dinámica de colonización-decolonización, en su artículo “Rethinking English as a lingua franca in scientific-academic contexts. A position statement”, actualizan –mediante un género olvidado: el manifiesto–, el debate en el campo de las investigaciones en literacidad y proponen diez principios sobre el uso del inglés que, en suma, apuntan a las posibles dinámicas de exclusión, dominación, monopolización y desigualdad alentadas por esta práctica. No considero que el hecho de haberse publicado esta colaboración en inglés pueda leerse como una *sweet irony*, intuyo un gesto contestatario frente a las lógicas reproductoras de este imaginario, el cual paulatinamente cede espacio a la diversidad lingüística (llama la atención el incremento de publicaciones que utilizan, por ejemplo, el translenguaje). Puede leerse una traducción al español en el perfil de ResearchGate de Federico Navarro: [https://www.researchgate.net/publication/361176858 Manifiesto Reconsideracion del ingles como lengua franca en c contextos\\_cientifico-academicos](https://www.researchgate.net/publication/361176858_Manifiesto_Reconsideracion_del_ingles_como_lengua_franca_en_c contextos_cientifico-academicos).

medios?, ¿leemos y escribimos lo mismo?, ¿qué había antes de su catalogación y medición informáticas?, ¿cómo era el panorama antes de su mercantilización? A lo que estas preguntas apuntan es a la conveniencia de hacer visible un discurso sobre la ciencia perteneciente a un sistema social específico, antes de reproducirlo como un mero formulismo académico. No se trata de anunciar un determinismo tecnológico en la escritura académica, pero el objetivo de este argumento es más bien valorar si la propia lógica y retórica de un tipo de saber son un obstáculo o una herramienta adecuada para dar cuenta de las formas en que una comunidad construye su discurso.

Debo señalar asimismo que la información de la que disponemos para estudiar este tipo de escritura se ha presentado a lo largo del tiempo en diferentes formatos, géneros y espacios. Desde papeles mecanografiados que circularon entre colegas y pasillos, hasta modernos y automatizados cursos de escritura académica que se alojan en plataformas gratuitas,<sup>6</sup> hoy en día las aproximaciones a esta temática se presentan a través de videos, textos impresos o digitales, conversatorios, seminarios, materias optativas, pódcast.<sup>7</sup> Esta diversidad de géneros y de formatos equivale también a una amplificación de experiencias educativas: en espacios laborales y cotidianos, dentro del aula, en un teléfono portátil, por medio de un reloj inteligente, a lo largo de una sesión de 50 minutos o durante horas que pueden acortarse si aceleras la velocidad de reproducción de un video.

En el ecosistema de medios, como explica Carlos Scolari,<sup>8</sup> todo discurso se amplía y se atomiza, se mezcla y se diferencia, se populariza y se reserva; en suma, potencia todas sus posibilidades transformativas. Y, sin embargo, es un conjunto de significados que se aloja, sobre todo, en los cuerpos (no bajo la reciente acepción bourdeana); sino depositado en el

---

<sup>6</sup> Dentro de la amplia oferta de cursos para aprender a escribir artículos científicos, recupero el reciente caso de la Editorial RELE (Red Latinoamericana de Educación, por sus siglas en español), una propuesta ubicada en Perú y Bolivia que ha diseñado un apartado de formación a través de cursos virtuales para la escritura de artículos y libros sobre educación, y la elaboración de revistas. Puede consultarse su oferta formativo-editorial en el siguiente enlace: <https://editorialrele.org>

<sup>7</sup> Como ejemplo de videos y pódcast, consigno el canal de YouTube de Gregorio Hernández Zamora, denominado Cultura Escrita, en el cual este autor aloja presentaciones virtuales o grabadas sobre literacidad: <https://www.youtube.com/c/CulturaEscrita>. Por otro lado, *Escritura y aprendizaje* es un pódcast de Federico Navarro aparecido recientemente en Spotify que cuenta hasta al momento con ocho episodios donde se dan cita expertas y expertos sobre cultura escrita: <https://open.spotify.com/show/1mG3WyMKv1cOin21z3edoP>.

<sup>8</sup> Véase *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Gedisa, Barcelona, 2021, en específico, el capítulo sexto: “Economía política de las hipermediaciones: los textos”, el cual recupera los fenómenos de la hipertextualidad, la interactividad, la digitalización, entre otros, en relación con las transformaciones del consumo del discurso textual y de su uso educativo.

milenario sentido ulterior con el que el cristianismo, como sistema de ideas, entiende el vínculo entre la palabra y el ser humano, *et verbum caro factum est*.

Este corpus llama además la atención porque dentro de su diversidad comporta un posible orden. Es flexible, pero se deja regir por criterios donde prima la subjetividad de ciertas tradiciones intelectuales y de personas específicas. Sostengo la hipótesis de que debido a la ampliación y masificación del campo de la investigación educativa, principalmente a partir de los años noventa, la producción escrita sobre esta temática se diferenció en dos grandes campos: como objeto de estudio: la llamada *investigación de la investigación educativa*, y en esta línea se agrupar el mayor volumen de investigación,<sup>9</sup> y como un saber asociado principalmente con la enseñanza de las primeras generaciones de investigadores e investigadoras, relacionado en mayor medida con el estudio de los métodos de investigación.<sup>10</sup>

En todo estado del arte, realizar un recorrido por diversas teorías, métodos, fuentes, actores y corpus, por muy extenso o exhaustivo que sea, supone fundamentalmente un ejercicio académico de exclusión. Dado el vertiginoso ritmo en el que crece la investigación y se incrementa el número de publicaciones, suele argumentarse que ciertos textos no pudieron incluirse en el estudio y que la bibliografía puede llegar pronto a resultar desactualizada. Como tendré oportunidad de mostrar más adelante, mis criterios de inclusión no fueron estrictamente temporales, sino teórico-metodológicos; rescato de éstos las preguntas de investigación, el paradigma ontoepistemológico, los debates planteados, el diseño de instrumentos, los avatares metodológicos, la construcción y diálogo con los datos, sus resultados y conclusiones. No menos importantes son los espacios de publicación, el tipo de producciones, las tradiciones intelectuales, el lugar de edición, la marca del editor.

---

<sup>9</sup> Me refiero al Área temática 03. Investigación de la investigación educativa, la cual a través del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CONIE), evento del COMIE, ha compilado bianualmente ponencias sobre diversos aspectos del quehacer investigativo; entre éstos: colaboraciones relativas a la formación de investigadores educativos. Las memorias electrónicas disponibles en el sitio del COMIE: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/congreso-nacional-de-investigacion-educativa/>, permiten observar el crecimiento de esta área. 57 fueron las colaboraciones presentadas en el CONIE de 2019.

<sup>10</sup> En el apartado 1.2. La escritura de la investigación educativa como apéndice metodológico, recuperaré dos textos que considero ejemplares para fortalecer este argumento. Me refiero a los dos textos de Felipe Martínez Rizo: *El oficio del investigador educativo* [2ª ed.], Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1997, y a su reciente reformulación: *El nuevo oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2020.

Anuncio así que esta selección fue elaborada de manera paulatina, una vez ensayados diversos ejercicios de clasificación y después de la lectura de uno de los últimos textos de Roberto Calasso, publicado pocos meses antes de su deceso, el cual lleva por título: *Cómo ordenar una biblioteca*. Se trata de una discreta defensa de la subjetividad editorial, entendida como una hermenéutica inversa y heterodoxa: no elegimos los libros que mejor interpretan la realidad, toda selección es una forma plural de alterarla, de reconstruirla y operar sobre ella. Elegir es una forma de intervención: “Todo lector verdadero sigue un hilo, aunque también pueden ser cien hilos a la vez. Cada vez que abre un libro retoma en sus manos ese hilo y lo complica, embrolla, desata, anuda, prolonga”.<sup>11</sup>

De los NEL he seguido el hilo teórico de que todo discurso se encuentra distribuido al interior de un grupo, puesto que éste forma parte de un determinado sistema social, el cual dispone de instituciones, actores, prácticas, géneros y soportes materiales diferentes. Adelanto, por ejemplo, a manera de provocación, que el discurso de la investigación no se encuentra únicamente en posgrados o seminarios (instituciones) o artículos (género); ni que es una cuestión exclusiva de pares académicos (actores). Como también esta perspectiva ha señalado, la investigación cuenta con una expresión textual en la mayoría de los casos, la cual tiene una relevancia específica al mismo tiempo que posibles significados compartidos entre diferentes campos del conocimiento. (Buena parte de la sociología de la ciencia europea de los años ochenta partía del hecho de que los textos filosóficos y matemáticos, por tomar un caso en apariencia distante para aquella época, eran diferentes no sólo por su extensión o género, sino fundamentalmente por el valor epistemológico que adquieren en la construcción de su conocimiento disciplinario. Mientras la solución de un problema matemático puede desarrollarse en media hoja tamaño carta, un planteamiento filosófico puede dedicar tomos enteros a formular una pregunta válida y no necesariamente ocuparse de su respuesta... Aunque lo inverso puede ser igualmente válido: numerosos pizarrones para desarrollar un modelo matemático contrapuestos a un aforismo.)

Presentados estos proteicos y subyacentes problemas de clasificación, estas incertidumbres fraguadas en el cruce de lenguaje y conocimiento, propongo una clasificación sobre lo que podemos conocer acerca del fenómeno por el cual una comunidad distribuye

---

<sup>11</sup> Roberto Calasso, *Cómo ordenar una biblioteca*, Anagrama, Barcelona, 2021, p. 19.

discurso a través de diferentes lenguajes –audiovisuales, corporales, textuales, orales; cada uno de ellos con múltiples tipologías–, para que sus integrantes construyan, enuncien y se apropien de conocimientos de diverso orden. Es una búsqueda que dialoga inductivamente con una comunidad diversa al interior de un género discursivo que por definición demanda una comunicación entre pares, lo cual implica un desafío para un enfoque de investigación que se asume como intercultural. No obstante, los géneros, como lo ha hecho ver Federico Navarro,<sup>12</sup> tienen un espacio de relativa flexibilidad que puede llegar a permitir la emergencia de propuestas para atajar nuevas necesidades educativas y cambios sociales. Apelo a esta flexibilidad para señalar que la escritura en la investigación educativa, al igual que en otros campos, involucra a diversos actores además de especialistas. Pues quienes trabajan cotidianamente en la creación de textos o acompañan su proceso de elaboración, al igual que quienes se abocan a la comprensión de su dimensión formativa o en generar las condiciones para su vida social, componen el ecosistema particular de este discurso.

Desde una perspectiva sociocultural, maestras/os de lengua, librerías/os, bibliotecarias/os, divulgadoras/es de la ciencia, mediadoras/es y promotores de la lectura y de la escritura, autoridades de diferentes sistemas educativos, editoriales, estudiantes de licenciatura o posgrado, investigadoras/es en facultades, institutos o centros de investigación constituyen una semiosfera en donde se reproduce la investigación educativa. El problema de este amplio número de actores es que no todos han sido considerados por la literatura especializada. Esto representa una limitación, porque como tendré oportunidad de demostrar más adelante, el desarrollo letrado de una comunidad se relaciona con el fortalecimiento de la agencia e interconexión de estos elementos, a la manera de prácticas, espacios y significados capitalizados por sus integrantes.

Es por ello que planteo el siguiente esquema expositivo: dado que se trata de un estudio con investigadoras/es educativas/os que laboran en México y que fueron mayormente formados en este país, reseñaré en el cuerpo del texto la investigación sobre la lectura y la escritura que esta comunidad ha realizado. Quiero poner sobre el tapete una diversidad de saberes letrados cuyo *locus* de enunciación surja desde este contexto, con el propósito de

---

<sup>12</sup> Federico Navarro, “Posfacio. ¿Es momento de abandonar los géneros discursivos?”, en Richard Brunel Matias, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Eliane Gouvêa Lousada (orgs.), *Géneros textuales/discursivos: académicos*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2020, pp. 299-300.

transformar sus aportes en un espacio de diálogo y debate entre las diferentes posturas de autores/as que se han ocupado de esta problemática. Ahora bien, para ubicar con mayor claridad la tradición recuperada en diversas investigaciones, consignaré en notas al pie algunas de las lecturas y libros fundacionales que han servido de marcos de referencia para estos trabajos. Esto es una manera de saber desde dónde nos estamos leyendo y sortear la interrogante sobre cuál ha sido nuestra producción epistemológica.

Ahora bien, la mayoría de los trabajos que reúno tiene intereses afines. Todos aluden a diversos aspectos de la escritura en contextos escolares, académicos o de investigación. Pueden diferenciarse por cuestiones teóricas o metodológicas, y variar en las poblaciones de estudio y en sus recortes empíricos; pero convergen en el acuerdo de considerar el desarrollo de la autoría como un fenómeno sociocultural. Es notorio en este punto el distanciamiento que desde la investigación educativa se ha expresado en relación con enfoques exclusivamente lingüísticos, interesados en el código, o psicológicos, enfocados en el aprendizaje; ambos característicos de los años 80 y 90 del siglo pasado.<sup>13</sup>

Así pues, la división que realicé al agrupar estos documentos: 14 libros, 26 artículos, 9 capítulos de libro, 3 conversatorios, 18 videoconferencias, 2 *pódcast*, atiende principalmente a los vínculos que se generan entre campos de conocimiento. El primer grupo de trabajos comprende los estudios que los propios investigadores educativos han llevado a cabo, en la última década, para referirse a la escritura en el posgrado. Éste se titula “1.1. Escrituras académicas, científicas y disciplinarias: escribir en el posgrado”. En estas aproximaciones han colaborado con diferentes comunidades y culturas académicas: filosofía, oceanografía, fisiología, sociología, arquitectura, entre otras. Son trabajos que permiten sintetizar la manera en que la investigación educativa ha teorizado la construcción de autoría en otros campos de conocimiento. Se trata de un ejercicio analítico que va de un campo de conocimiento, la investigación educativa, hacia otras áreas como las ya mencionadas, una operación muy influida por las perspectivas de principios de siglo que introdujeron la revisión

---

<sup>13</sup> El libro clásico es *From Idea to Essay. A Rethoric, Reader, and Handbook*, de McCuen & Winkler. Esta obra se publicó por primera vez en 1977 y cuenta con numerosas ediciones en diferentes sellos editoriales prestigiosos. Temas habituales en cursos de escritura en la universidad, como las fases de la escritura o los tipos de lectura, así como el énfasis en la escritura de ensayos, se refieren directa o indirectamente a esta obra.

disciplinaria como una forma de rebasar las perspectivas universalistas en la enseñanza de la escritura.

En el segundo grupo reúno la bibliografía que examina el propio discurso de la investigación educativa desde la voz de sus propios integrantes. Es un cuerpo de aproximaciones más reciente y experimental. Se caracteriza en líneas generales por dos aspectos: la asunción de una perspectiva multi e interdisciplinaria, cuyos fundamentos residen en la sociología educativa y en la antropología de la educación, y el carácter autorreflexivo, el cual representa enormes ventajas de análisis para estudiar los procesos formativos y los eventos letrados que un investigador vive a lo largo de su trayectoria académica. Este tipo de contenidos ha cobrado generalmente la forma de textos metodológicos, a la manera de reflexiones y orientaciones sobre el oficio de hacer investigación educativa. Titulé dicho apartado de la siguiente manera: “1.2. La escritura de la investigación educativa como apéndice metodológico”.

Consignaré en notas al pie aquellas investigaciones o publicaciones que explican rasgos sobre la construcción de sus objetos de estudio o el porqué de sus marcos teórico-metodológicos. De esta manera, serán 10 los análisis que presento en el cuerpo del texto, realizados sobre colaboraciones que considero modélicas de un corpus más amplio. Este recurso me permitirá suspender una posible neutralidad bibliográfica fundamentada en criterios monoculturales y preestablecidos de investigación científica. Es más importante para esta investigación conocer la apropiación de diferentes paradigmas que las y los investigadores educativos han realizado, que reproducir nuevamente sus planteamientos. En los apartados de discusión presentaré un balance que contribuye a distinguir aquellos datos que confirman la validez y vigencia de teorías de la sociología o retórica de las ciencias, de resultados que discuten sus postulados o de nuevos hallazgos, y volveré a dichas formulaciones generales con datos contruidos de manera colaborativa y a partir de una prolongada estancia en campo.

En el tercer grupo, denominado “1.3. Escritura como autobiografía”, describo una serie de trabajos autobiográficos que analizan la formación autoral a través de la revisión crítica de experiencias académicas singulares y elegidas por los propios especialistas. Son escasos los textos en que un investigador educativo vuelve a su trayectoria de vida —escolar,

laboral, familiar— para construir un “hilo” formativo que aporte datos cualitativos, un conjunto de significados que en buena medida no ha sido reportado por otras investigaciones. El cuarto grupo, “1.4. Investigación educativa y alfabetización académica”, sigue de cerca el surgimiento de propuestas aisladas, como es el caso de la apropiación de la alfabetización académica planteada desde la investigación académica. Este maridaje habla nuevamente de la existencia de una búsqueda constante por repensar y rediseñar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.

El quinto grupo detalla la propuesta más próxima a los objetivos de esta investigación. Lleva por título “1.5. La formación de investigadores educativos y su giro hacia la cultura escrita”, y se compone de dos capítulos de libro elaborados por una investigadora educativa que utiliza los NEL como marco de referencia para estudiar la cultura escrita de una serie de estudiantes de posgrado formados en investigación educativa. Este trabajo, pionero en el contexto mexicano, aporta al estudio un contrapunto valioso en términos metodológicos. El lector podrá apreciar la diferencia en el diseño del estudio (objetivos, preguntas de investigación, problematización, métodos, técnicas e instrumentos) entre dos investigaciones que recurrieron al mismo marco de referencia y trabajaron con poblaciones similares, en ambos casos desde la investigación educativa.

El sexto grupo da cuenta de una línea de investigación emergente en el estudio de la cultura escrita. Se titula “1.6. Perspectivas en literacidad con enfoque decolonial e intercultural” porque esta forma de aproximaciones llama la atención sobre las formas de ver la literacidad. En este apartado consigno trabajos con enfoque decolonial e intercultural, dos vías novedosas que han trastocado algunas de las premisas fundacionales del estudio de la lectura y la escritura. Esta operación se ha relacionado, por un lado, con un reconocimiento crítico y claro de la ideología en el discurso sobre la literacidad y su investigación, y, por otro, con una incorporación crítica del concepto de cultura. La relación entre literacidad e interculturalidad, como señalo en este último apartado, reside en el corazón de los NEL y ha pervivido no sólo por su potencial teórico, sino por el componente político que imprimió a las investigaciones en literacidad.

Es necesario destacar que en México las investigaciones en literacidad, surgidas muy de la mano con el afianzamiento de la propia investigación educativa, se han especializado



vertiginosamente en los últimos años. Campos habituales como el de la didáctica de la escritura o la escritura en la universidad,<sup>14</sup> por mencionar sólo dos de los más socorridos, han sido delimitados de formas cada vez más especializadas y precisas. Influyen en este proceso varios factores, como la creación de posgrados o el establecimiento de nuevas líneas de investigación. Éstos han sido la “ventana” que ha permitido investigar diferentes aspectos de la escritura en el posgrado y que han impulsado en ambos casos a nuevas generaciones de investigadores a construir objetos de estudio diferentes (multimodales, fuera del aula, predominantemente cualitativos, con poblaciones diversas, etc.), en ocasiones contrahegemónicos, y a diseñar otras metodologías (participativas, situadas, horizontales, con perspectiva de género), al mismo tiempo que se revitalizan perspectivas que no habían gozado del mismo prestigio o aceptación, ya sea en investigaciones o diseños curriculares.<sup>15</sup>

La llegada y el afianzamiento de la alfabetización académica en diferentes latitudes de Iberoamérica ha representado también la emergencia de una gran ola de trabajos. Éstos se han centrado principalmente en la educación media superior y superior.<sup>16</sup> Los cambios de paradigma en este campo de estudios han sido reseñados de diferentes maneras. El que se puedan narrar como un viraje en la concepción del quehacer científico, que va de miradas disciplinares a redes transdisciplinares de comprensión, o como el resultado de la llegada de nuevas políticas, de acceso, de democratización o de inclusión, tiene que ver forzosamente con las formas de construir un relato sobre la historia reciente de la alfabetización.

Hemos pasado de pensar que la escritura es un asunto exclusivamente lingüístico, psicológico o literario, patrimonio de sendas disciplinas, a reconocer la necesidad de perspectivas transdisciplinares o transcoloniales.<sup>17</sup> Hemos pasado de preguntarnos cómo

---

<sup>14</sup> El libro de cabecera por años ha sido *Enseñar lengua*, coordinado por Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz. En el contexto iberoamericano, esta obra puede servir de testimonio del afianzamiento del enfoque sociolingüístico en la enseñanza de la lengua, así como de ejemplo de las perspectivas interesadas en atender necesidades escolares.

<sup>15</sup> En este punto es llamativo el trabajo que realiza [The WAC Clearinghouse](#) al traducir o reeditar textos escritos en otras lenguas diferentes al español y presentarlas en acceso abierto de forma digital. La colección *International Exchanges on the Study of Writing*, coordinada por Federico Navarro, Violeta Molina-Natera y Vera Cristovão, da cuenta de una labor editorial que aspira a la igualdad de intercambios académicos. Es una labor de rescate investigativo, al mismo tiempo que de diálogo entre diferentes comunidades académicas.

<sup>16</sup> En 2023 harán 10 años del balance ofrecido por Paula Carlino en el artículo “Alfabetización académica diez años después”. En aquella época, Carlino proponía distinguir entre *alfabetización* y *literacidad*, una diferenciación conceptual que abrió dos grandes líneas de investigación: los trabajos abocados al estudio de las prácticas docentes, trabajos didáctico-educativos, y las indagaciones interesadas en describir prácticas con textos y discursos especializados a través de herramientas lingüísticas y etnográficas.

<sup>17</sup> *Decolonizing Literacy. Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, de Gregorio Hernández Zamora, constituye la obra fundacional que explícitamente aplica algunos de los principales planteamientos de la teoría decolonial al campo de

escribir artículos y tesis de manera más eficiente –con el deseo de que salven procesos de dictaminación–, a preguntarnos si estos discursos siguen teniendo vigencia y razón de ser fuera de espacios académicos.<sup>18</sup> Después de muchas décadas, al cuestionarse la construcción moderna del llamado “analfabetismo académico”,<sup>19</sup> hemos pasado, en suma, de culpar a los estudiantes por su “bajo” rendimiento escolar y su “falta” de comprensión lectora,<sup>20</sup> a preguntarnos por las formas en que esta lógica reproduce formas académicas de desigualdad.

Antes de la publicación de libros o artículos como *Escribir en la plaza*, “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, *Hacia una antropología de los lectores*, *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism* o “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad”, de Judith Kalman, Néstor García Canclini y Gregorio Hernández Zamora, respectivamente, hacer investigación en literacidad equivalía a trabajar con una población estudiantil que aportaba el material empírico (“los informantes”), material que sería teorizado por expertos formados en diversas disciplinas (psicología, lingüística, antropología, sociología, pedagogía) y explicado por teorías elaboradas en universidades de EE. UU., Inglaterra, Francia, Canadá o Australia, cuyas traducciones al español se relacionaban con un vínculo estratégico entre universidades y editoriales iberoamericanas.

---

las investigaciones en literacidad. El primer paso del autor es redefinir la propia noción de *literacidad* a la luz del poder y la colonización. Esta obra parte de la tesis doctoral del autor y se publicó en 2010. Años más tarde, en 2019, Hernández Zamora presentará un estado del arte que propone la existencia de un corpus previo de investigaciones que hoy podría considerarse como decolonial.

<sup>18</sup> No es nueva la representación de la escritura académica como un discurso distorsionado. En el contexto internacional, las críticas de Alan Sokal desarrolladas en *Imposturas intelectuales* representan el ápice de una prolongada reflexión y crítica sobre la escritura académica en particular y, en general, sobre la producción de conocimiento científico.

<sup>19</sup> En el estado del arte mencionado líneas arriba, titulado: “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad”, Gregorio Hernández Zamora se refiere a la construcción de este discurso como una operación característica de la modernidad. Son narrativas del déficit auspiciadas por diferentes organismos e instituciones que representan de una manera específica un fenómeno educativo. Siguiendo a Hernández Zamora, la pregunta clave de la alfabetización académica no es una pregunta por los métodos de enseñanza, sino una pregunta por su finalidad educativa.

<sup>20</sup> Uno de los aportes centrales del pensamiento de Hernández Zamora es la propuesta de discutir ideologías y representaciones sobre la cultura escrita. Frente a la elaboración de investigaciones basadas en pruebas estandarizadas, véase Rosa Obdulia González Robles (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, 2014; el enfoque decolonial, por ejemplo, cuestiona la propia noción de *habilidades lingüísticas* y pone en entredicho su neutralidad y objetividad. Este tipo de pruebas instrumentalizan ideologías que conciben a la lectura y la escritura como habilidades medibles, transferibles y aprendidas dentro del contexto escolar. Con todo, son trabajos que representan los horizontes de investigación de una época, estudios que han dado la pauta para buscar aproximaciones cada vez más situadas.

Esta forma de investigar, interesada en la enseñanza de habilidades fragmentarias y cuestionada desde los trabajos de Gregorio Hernández Zamora y Paula Carlino,<sup>21</sup> no seguía a los Nuevos Estudios de Literacidad y se basaba en una asimetría fundante: los que saben escribir investigan a los que no lo saben o presentan dificultades para hacerlo. El objetivo sería entonces elaborar instrumentos para cuantificar problemas sobre diferentes competencias o habilidades comunicativas, generar después diagnósticos y ofrecer posteriormente recomendaciones. Una característica de esta asimetría es que sus raíces históricas pueden ser leídas —bajo una vigilancia historiográfica— como una forma de colonización propia de las universidades de cuño europeo. Actualmente, la noción de *extractivismo* podría sintetizar buena parte de estas primeras formas de construir conocimiento científico.<sup>22</sup> Con todo, este tipo de investigaciones tiene el mérito de haber llevado la discusión sobre la cultura escrita al plano de la desigualdad social y a la incorporación de otras variables que relacionan la literacidad con otros fenómenos.

Los estados del arte que han preparado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), obras que recogen las principales investigaciones elaboradas en el país, publicadas cada 10 años por especialistas de diferentes campos educativos,<sup>23</sup> u otros investigadores señalan tendencias en los estudios sobre cultura escrita que permiten advertir cambios en los sistemas educativos analizados desde la lingüística aplicada o la investigación educativa.<sup>24</sup> De igual manera, la agenda de gobiernos federales, la incorporación del empresariado como un agente político-educativo o la globalización del campo académico representan instancias y procesos que han favorecido el desarrollo de cierta producción epistemológica al margen en ocasiones de los intereses científicos de ciertas comunidades de investigación.

---

<sup>21</sup> Véanse Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios de literacidad...”, *op. cit.*, y Paula Carlino, “Alfabetización Académica diez años después”, *op. cit.*

<sup>22</sup> Reconozco que esta afirmación se produce décadas después de que este tipo de investigaciones fuesen elaboradas y que la noción de extractivismo pertenece a diferentes campos de estudio, factores que dan cuenta de la paulatina apropiación de conceptos dentro de un discurso especializado.

<sup>23</sup> Disponibles en el siguiente enlace: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>

<sup>24</sup> Recupero dos estados del arte que prestan atención a los cambios en el objeto y el grupo de estudio de las principales investigaciones en literacidad. Véanse Angélica Riquelme y Josefina Quintero, “La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”, *Reflexiones*, vol. 2, núm. 96, 2017, pp. 93-105 y Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla, “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, 2017, pp. 162-178.

Así pues, hay quien parte de la investigación educativa y quien toma a ésta como objeto de estudio. Es llamativo el hecho de que la numerosa proliferación de estudios se haya englobado, operativamente, por medio de ciertas obras clave que funcionan a manera de suma y que presentan una aproximación a los cambios de paradigma. Sobre este punto, la serie de libros digitales de acceso libre: *Lenguaje, Educación e Innovación (LEI)*, coordinada por Alma Carrasco Altamirano, es una de las labores editoriales contemporáneas que ha logrado seguir el vértigo producido entre la política pública, las necesidades sociales y el desarrollo científico.

Tres obras son clave en este punto: *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (2014), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (2016) y *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos* (2021).<sup>25</sup> En su conjunto, dan cuenta del cambio de paradigma sociocultural –interesado en la dimensión epistémica de la lectura y la escritura, así como en los géneros disciplinarios– a un enfoque todavía no denominado, pero que probablemente, siguiendo algunos de los últimos artículos publicados al respecto,<sup>26</sup> terminará por denominarse en español: literacidades para la justicia social. Dentro de este campo, erradicar la violencia o la discriminación, favorecer la inclusión y la sustentabilidad, o adoptar un enfoque intercultural y con perspectiva de género se convierten en el objetivo de la enseñanza.<sup>27</sup>

Una vez reconocidas previamente las aristas políticas, históricas y económicas del discurso de la investigación educativa, me interesa traerlas a cuento para relacionarlas con el aspecto textual del campo científico y educativo. ¿Cómo entender entonces la relación entre escritura e investigación? ¿Qué procesos formativos están involucrados y se reportan en las

---

<sup>25</sup> Disponibles en el siguiente enlace: <https://www.fundacion-sm.org.mx/publicaciones>

<sup>26</sup> Véase Al Harahap, Federico Navarro y Alisa Russell, “Imagining WAC’s Future: Coloniality, Diversity, and Sustainability”, en Megan J. Kelly, Heather M. Falconer, Caleb L. González y Jill Dahlman (ed.). *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50*, University Press of Colorado/The WAC Clearinghouse, Colorado, pp. 253-272.

<sup>27</sup> Para Gregorio Hernández Zamora, éste es el contexto en el que surge una pregunta contemporánea sobre la alfabetización académica, véase, “De los nuevos estudios de literacidad”, *op. cit.* En 2021, Federico Navarro, Martín Álvarez, Daniel Cassany, Claudia Castro, Paula González-Álvarez, Theresa Lillis, Pablo Lovera Falcón, Soledad Montes y Fernanda Uribe Gajardo publican *Escritura e inclusión: herramientas para docentes*. Esta obra, publicada por la Universidad de Chile, aborda diferentes aspectos de la escritura universitaria: desde las tutorías a investigadoras jóvenes hasta la didáctica de la citación; su virtud reside a mantener a lo largo de cada capítulo una conciencia sobre la posibilidades de inclusión (y exclusión) a través de la escritura.

investigaciones? ¿Cómo se explica el desarrollo de la autoría? Éstas son algunas de las preguntas específicas que intentaré responder o problematizar en los siguientes apartados. Puedo adelantar el hecho de que no existe un consenso para tales interrogantes. Son los continuos debates entre diferentes posturas e intereses los que hacen que las explicaciones varíen y los que construyen nuevos desafíos interpretativos.

No sólo la alfabetización académica, como campo consolidado de acción y pensamiento, sino los aportes realizados desde la investigación educativa confirman la necesidad de amplificar el argumento de que la alfabetización, entendida como educación letrada, es asunto de todas y todos.<sup>28</sup> Por lo tanto, propongo como primer paso articular conceptos, métodos y hallazgos sobre la escritura en esta área del conocimiento, antes de realizar críticas apresuradas o presentar lagunas de investigación.

Mis criterios de selección, finalmente, han sido los siguientes: textos elaborados por investigadores educativos que resulten característicos de los principales tipos de investigación que han explorado el sentido de la escritura en relación con la investigación educativa, textos a su vez diferentes entre sí, y cuya diferencia posibilite en consecuencia detallar sus planteamientos teórico-metodológicos y analizar las particularidades de su producción de datos. Reconozco, así, cinco posibles grupos: la literatura de investigación que ha trabajado con experiencias de posgrado, los documentos de carácter metodológico, las aportaciones elaboradas desde la escritura y la autobiografía, una apropiación particular de la alfabetización académica, la cual paulatinamente ha incorporado un enfoque intercultural y decolonial —que recupero en el último grupo—, y los estudios sobre formación de investigadores educativos, de los cuales enfatizo aquellos que se han encaminado hacia su vínculo con la cultura escrita.

Expongo a continuación el primer cuerpo de estudios, he tomado como punto de partida en éste las experiencias de investigación en el posgrado, espacio formativo característico de la investigación educativa. Al final de estos análisis, añado un cuadro comparativo que presenta las principales diferencias cualitativas.

---

<sup>28</sup> Esta idea, ubicada desde los primeros trabajos de Paula Carlino, ha recorrido buena parte de sus investigaciones y cobra cada vez más pujanza en los espacios educativos. A través de este argumento, Carlino abre un espacio recurrente de reflexión para ensayar y reinventar el lugar de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en espacios de educación media superior y superior.

## I.1. Escrituras académicas, científicas y disciplinarias en el posgrado

A diferencia de lo que denomino *primera etapa* de las investigaciones en cultura escrita,<sup>29</sup> interesadas sobre todo en prácticas letradas con la lectura en espacios de educación básica, en la última década los investigadores educativos han explorado otras áreas de conocimiento y aprovechado el paradigma de las llamadas literacidades disciplinares y de los géneros discursivos.<sup>30</sup> (Aunque problemática para aquellos discursos que encuentran en la noción de disciplina una limitante, la idea de una escritura disciplinaria representa un avance frente al problemático y generalizante término de escritura académica o científica.) Tal es el caso de las aproximaciones a los contextos de posgrado, en donde estas prácticas letradas adquieren nuevos sentidos, usos y exigencias que son propias del quehacer científico y no de todas las actividades académicas.

En el número 75 de la revista *Didac*, publicación académica editada por la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México, aparece el artículo “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”, elaborado por cinco autoras adscritas a la BUAP y la UATx, respectivamente: Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Margarita Flor de María Méndez Ochaita, Rocío Brambila Limón, María Teresa Fátima Encinas Prudencio y Verónica Sánchez Hernández.<sup>31</sup> Esta colaboración, resultado de una prolongada investigación en el campo de las ciencias exactas, presenta un marco teórico interdisciplinario que explica inicialmente la formación doctoral como un proceso de enculturación o de construcción de *habitus*.<sup>32</sup> Desde la investigación educativa, esto se

---

<sup>29</sup> Sigo en este punto la propuesta de Daniel Cassany, para quien el estudio y la enseñanza de la escritura pueden subdividirse en términos disciplinares e interdisciplinares: enfoques lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, representan un cambio en la concepción de la cultura escrita y de su enseñanza. Puestas en perspectiva, la lectura y la escritura se teorizan como fenómenos que adquieren una mayor complejidad en la medida en que los planteamientos de diferentes cuerpos de conocimiento sostienen un diálogo, so una necesaria vigilancia epistemológica. Véase, Cassany, Enseñar a leer y escribir hoy en la universidad, Cátedra Alfonso Reyes, Tecnológico de Monterrey, 2014. La conferencia está disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xCOHurJ04fM&t=1093s>

<sup>30</sup> Para una explicación detallada, véase el artículo de Melanie Montes Silva y Guadalupe López Bonilla: “Literacidad y alfabetización disciplinar...” *op. cit.*, pp. 162-178.

<sup>31</sup> Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Margarita Flor de María Méndez Ochaita, Rocío Brambila Limón, María Teresa Fátima Encinas Prudencio y Verónica Sánchez Hernández, “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”, *Didac*, enero-junio, núm. 75, 2020, pp. 32-39.

<sup>32</sup> Las autoras recurren a los trabajos de Robert A. Campbell, Robert K. Merton, Pierre Bourdieu, Tony Becher, Paul R. Trowler y Paul A. Prior. Este último es quien ahonda en la escritura disciplinaria. Véase Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Margarita Flor de María Méndez Ochaita, Rocío Brambila Limón, María Teresa Fátima Encinas Prudencio y Verónica Sánchez Hernández, “Leer y escribir como interpretación de roles...”, *op. cit.* pág. 39.

sustenta en los conceptos de *aprendizaje situado y periférico* de Jean Lave y Etienne Wenger, así como en la noción de *carrera de aprendizaje* de Martin Bloomer y Phil Hodkinson.<sup>33</sup>

Para articular las aproximaciones sociológicas, antropológicas y educativas con la producción escrita de doctorantes, las autoras incorporan la teoría de los géneros desarrollada por Charles Bazerman.<sup>34</sup> Este marco en su conjunto les permite observar la gradual interpretación de roles que los científicos en formación interpretan en su proceso de convertirse en autores reconocidos. Los roles que retoman de Bazerman son los de *autor*, *editor*, *crítico* y *experto local*.

De acuerdo con este planteamiento, reconocer los roles es importante por la serie de actividades de aprendizaje que éstos desencadenan durante la elaboración de un texto científico (en este caso se trata de artículos publicados en inglés). La clave del enfoque reside en identificar las formas de participación *textual* que una comunidad disciplinar dispone para sus integrantes. La diversidad de esta participación resalta los diferentes “ángulos” de abordaje que pueden experimentarse en un proceso de escritura. Desde elaborar gráficos, buscar bibliografía, organizar datos o redactar conclusiones, los roles señalan un proceso de iniciación y de actividades jerarquizadas en función de su complejidad y grado de responsabilidad. Asimismo, la idea de rol plantea una imagen colectiva de autoría.

La serie de entrevistas a profundidad y grupos focales que llevaron a cabo las autoras les permitió elaborar conclusiones de carácter interdisciplinario:

Cuando los profesores invitan a sus estudiantes de doctorado a ayudar en estas tareas, se crea un *mecanismo de socialización* en el que los estudiantes son iniciados en la ciencia como profesión, como actores con una *identidad disciplinaria*, y expresan una *práctica cognitiva* en la ejecución de procedimientos específicos de recolección de datos, análisis, instrumentación y escritura. Al observar a los expertos actuando en diversos roles, los aprendices se inician en la comprensión de las reglas del juego de la ciencia.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Dos son las obras principales en este punto *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011, de Jean Lave y Etienne Wenger; y “Learning Careers: Continuity and Change in Young People’s Dispositions to Learning”, *British Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 5, 2000, pp. 583-597, de Martin Bloomer y Phil Hodkinson.

<sup>34</sup> La obra pionera es *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, University of Wisconsin Press, 1988. Esta obra inclinará las investigaciones en literacidad hacia el análisis de los géneros académicos y posicionará teórica y empíricamente a la escritura como parte de la producción de conocimiento científico, superando su previa clasificación como una fase —por lo general final— de la presentación de resultados de investigación.

<sup>35</sup> Carrasco *et al*, “Leer y escribir como interpretación de roles...”, *op. cit.*, p. 38. Las cursivas son mías.

La socialización, la identidad y la cognición se convierten en la triada explicativa de la autoría científica. Al respecto de la dimensión educativa, las autoras afirman que “el tutor guía el desarrollo progresivo de los estudiantes hacia prácticas de escritura que se utilizan en la comunidad disciplinar. Éstas llevan al tutor y al estudiante a representar una variedad de roles”.<sup>36</sup> Este acompañamiento, precisan, se produce también entre “estudiantes de licenciatura, maestría o doctorado”.<sup>37</sup>

Los testimonios recuperados de estudiantes e investigadores (12 y 6, respectivamente) representan datos verbales sobre su contribución en diferentes etapas de la producción científica, como puede ser la discusión de resultados o la publicación de hallazgos. Ello permite conocer las formas en que la comunidad científica se refiere a sus prácticas de escritura. En mayor medida, es un análisis *procesual* en el que las interacciones entre aprendices y profesionales son presentadas desde diferentes perspectivas y momentos de una trayectoria.

Por estas razones, el análisis de las autoras no se aboca a la estructura interna del artículo, sino a la serie de representaciones y aprendizajes que los estudiantes construyen en su proceso de socialización científica. Finalmente, las conclusiones recuperan algunas de las vetas de investigación que no pudieron ser incorporadas en esta entrega. La estandarización de la publicación científica en inglés es una de éstas,<sup>38</sup> así como la necesidad de observar “otras actividades, como el trabajo de campo, la planificación, las conferencias y la gestión”.<sup>39</sup>

De igual modo, el trabajo de Carrasco, Méndez, Brambila y Encinas ofrece un modelo para establecer comparaciones con otras comunidades de investigación. Pues si bien la sociología de la ciencia había afirmado que cada comunidad científica construye conocimiento de diferentes maneras,<sup>40</sup> este tipo de trabajos presentan datos empíricos sobre

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>38</sup> Karen Englander dedica una obra a este fenómeno histórico en el que el inglés se convierte en *lingua franca* de la escritura científica. Véase *Writing and Publishing Science Research Papers in English: A Global Perspective*. Springer, Holanda, 2013.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>40</sup> Véase Tony Becher, *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, trad. Andrea Menegotto, Madrid, Gedisa, 2009; Dominique Vinck, *Ciencias y sociedad. Sociología del trabajo científico*, trad. César de Vicente Hernando, Madrid, Gedisa, 2015.



el lugar específico de las prácticas de escritura en diferentes disciplinas. Un aporte complementario de este acercamiento es su carácter sincrónico: conocemos actividades contemporáneas en el laboratorio científico y podemos identificar aspectos de esta cultura académica. Un ejemplo son los elementos ideológicos de la escritura relativos a los procesos de dictaminación y publicación en revistas especializadas de los EE. UU y de Francia. Refiriéndose a la revisión por pares, las autoras recuperan el siguiente testimonio:

FISIO H011: Lo primero que hago es mandar un artículo a una revista muy reconocida en Estados Unidos, si la aceptan bien. Pero si no la aceptan es generalmente por asuntos menores, una especie de racismo intelectual es más común en Estados Unidos. Entonces, lo mando a una revista europea y es más fácil que te publiquen ahí porque Europa es pluricultural. No les importa mucho de dónde es uno. He encontrado editores que preguntan dónde está Puebla sin leer el artículo. En otra buena revista es difícil que te publiquen sin una recomendación. Es como una pequeña mafia editorial.<sup>41</sup>

Este tipo de datos da cuenta de los aspectos socioculturales del discurso académico. Recupera aspectos como el poder, la identidad o la discriminación científica. Son datos que, en suma, podrían agruparse dentro de las llamadas malas prácticas editoriales. Así, el tema de la validación y dictaminación de artículos adquiere una connotación cultural que podríamos reformular en los siguientes términos: ¿qué identidades e imaginarios subyacen en las diversas imágenes públicas de la práctica científica?, ¿cómo se posiciona la comunidad científica ante esta problemática?

En un artículo publicado en el mismo año: “Red de géneros discursivos de soporte para la escritura de artículo científico en la Física”,<sup>42</sup> Rocío Brambila Limón amplía sus observaciones en torno a los géneros discursivos y la formación de autores en ciencias. Entiende a éstos en primer lugar en términos de sistemas de acción y no como meras formas textuales, cuyo objetivo es comunicar conocimiento especializado: “construir significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos y contextuales [que] otorgan identidad”.<sup>43</sup> Recupera en líneas generales la importancia de la participación en comunidades disciplinares como un proceso de socialización que propiciará la emergencia de investigadores autónomos. El objetivo de su investigación es principalmente comprensivo: identificar y entender las

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 37. La notación FISIO H011 significa que se trata de un fisiólogo investigador hombre.

<sup>42</sup> Rocío Brambila Limón, “Red de géneros discursivos de soporte para la escritura de artículo científico en la Física”, *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura.*, vol. 5, núm. 2, 2020, pp. 1-33.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 4.

prácticas de escritura que los físicos utilizan para construir conocimiento científico. En el marco teórico, Brambila Limón incorpora la teoría de la actividad (Vigostky, Leontiev y Engeström) al enfoque de los géneros discursivos, utiliza una metodología cualitativa socioantropológica compuesta de entrevistas a profundidad que trabaja con las publicaciones consignadas en el CV de los investigadores.

Una de sus principales conclusiones señala que el desarrollo de la identidad académica entre esta comunidad científica, físicos de un centro de investigación mexicano, es resultado del tránsito y dominio entre diferentes géneros discursivos. De acuerdo con sus resultados, los físicos en formación utilizan el resumen, la ponencia, el cartel y el artículo con la finalidad de “producir y circular conocimiento de frontera para pertenecer a una comunidad disciplinar”.<sup>44</sup> Esta práctica forma parte y es resultado de una red de géneros académicos, definida operativamente como “un sistema de actividad experto organizado, que apoya a la formación doctoral a través de escritura y circulación de hallazgos científicos al interior de una comunidad discursiva”.<sup>45</sup> El trabajo empírico arroja información contextualizada sobre los géneros escritos producidos por esta comunidad: descripciones de gráficos, fórmulas matemáticas, diarios y bitácoras de investigación, además de las ponencias y carteles antes mencionados. La identidad académica o científica de un investigador, concluye Brambila Limón, “depende en gran medida de la suma de las prácticas lectoras y escritoras en que ha participado”.<sup>46</sup> Finalmente, la autora propone, a nivel teórico, analizar la red de géneros discursivos como discursos formativos y no sólo como prácticas sociales de expertos.

Recojo estos artículos como una muestra contemporánea de los estudios sobre autoría científica en México. Representan una investigación que conjuga la sucesiva instalación de cuatro paradigmas distintos para explicar este fenómeno: la antropología educativa, la sociología de la ciencia, la teoría de los géneros y la investigación educativa. Durante la última década del siglo XX y la primera del XXI, estos paradigmas sentaron las bases para

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 17.

la transformación de la enseñanza de la escritura en universidades canadienses, británicas y estadounidenses, cuyo corolario fue la creación de centros de escritura.<sup>47</sup>

¿Por qué es importante este tipo de acercamientos a la escritura científica? Una de las principales razones es la diversidad de actividades relacionadas con un género textual que las autoras detectan, el artículo científico en este caso. Esta identificación es un insumo analítico para reconocer que las diferentes aproximaciones al texto representan parte de un proceso formativo. Los autores profesionales de esta disciplina no sólo leen y comentan textos, como podría suponerse para el caso de otros espacios de aprendizaje (aulas, seminarios, conferencias, cátedras). Llevan a cabo numerosas prácticas, pero con una serie de posturas flexibles, que probablemente pasarían desapercibidas si sólo se estudiase las propiedades formales del género. Al ser abordados con diferentes propósitos, la participación en la elaboración de estos artículos conforma literacidades especializadas.

Al concentrarme posteriormente en el campo de la investigación educativa, tendré oportunidad de contrastar la presencia de este tipo de roles en un contexto diferente. No es mi objetivo confirmar la vigencia explicativa de la teoría de los géneros. Volveré a este trabajo sólo para observar posibles similitudes y diferencias notorias entre comunidades distintas, afrontando el reto de conocer si existen otros aspectos diferentes que expliquen el desarrollo letrado. En la presentación de resultados y en el apartado de discusión, polemizaré nuevamente con este enfoque, uno de los más vigentes y robustos teóricamente, a la luz de un ejercicio colaborativo de reflexividad en el que una comunidad de investigadores educativos explora la constitución de su propia subjetividad.

Es importante destacar la preminencia de esta forma de estudiar la lectura y la escritura en buena parte de las intervenciones e investigaciones educativas en espacios de licenciatura y de posgrado. Muchas de éstas siguen un diseño teórico-metodológico semejante: trabajan con un género en particular: tesis, ensayos, capítulos de libro, artículos, entre otros, para conocer su relación con la construcción de una voz autoral, bajo el entendido

---

<sup>47</sup> Una muestra de estos espacios en México puede encontrarse en la página <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/>.

de que el dominio de estos géneros secundarios –en términos de Gee<sup>48</sup> son formas de acceso a una comunidad científica.

En este artículo no disponemos de mucha información sobre aspectos semánticos o formales de los documentos que elaboran dichas comunidades científicas. Realmente desconocemos, por ejemplo, la temática de los artículos y cuál es su estructura. Las autoras se concentran en interacciones entre los participantes de comunidades académicas particulares y refieren información sobre procesos escriturarios. Es un trabajo más próximo al sujeto y a sus formas de trabajo que a la dimensión textual.

En 2016, María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo publican el artículo “La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado”.<sup>49</sup> Recupero este documento porque el tipo de aproximación de la y el autor puede representar un contrapunto con el trabajo de Carrasco, Méndez, Brambila y Encinas. Es un estilo de investigación que se aboca a las estructuras internas del texto. Analiza asimismo un género académico, pero las herramientas de las que se sirve tienen un componente más sociolingüístico.

Como el título lo señala, Castro y Sánchez analizan la construcción de voz autoral en tesis de doctorado. Siguen a Bazerman, Ken Hyland y a Gee para fundamentar teóricamente los conceptos de *voz propia* y *voz ajena*, los cuales implican para el investigador una toma de “posición sobre la materia o temática que le interesa y sobre la forma en que deja constancia de su propia voz en los productos de la actividad indagatoria”.<sup>50</sup> La categoría de rol, en este caso, se refiere más bien a la identificación del autor dentro de una comunidad de investigación.

El diseño metodológico planteado por los autores es cualitativo y se compone de una muestra pequeña: cuatro tesis doctorales. Lo significativo de esta propuesta es el trabajo analítico con la organización retórica de dicho género. En específico, Castro y Sánchez se

---

<sup>48</sup> James Paul Gee, “Identity as an analytic lens for research in education”, *Review of Research in Education*, vol. 25, 2000, pp. 99-125.

<sup>49</sup> María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo, “La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado”, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 49, supl. 1, pp. 30-51.

<sup>50</sup> María Cristina Castro Azuara y Martín Sánchez Camargo, “La formación de investigadores en el área de humanidades...”, *op. cit.*, p. 29.

preguntan por los mecanismos y estrategias discursivas (las formas de citación, el uso de la primera persona) que el sujeto de la enunciación utiliza para comunicar conocimiento disciplinar.

Los autores concluyen que dichas marcas lingüísticas y procedimientos discursivos configuran una *imagen de autoridad*. Esta imagen es una forma de inscripción que autoriza al tesista para “defender posturas y expresar su punto de vista sobre lo planteado por otras voces (crear perspectiva)”.<sup>51</sup> Por ende, el objetivo de la investigación se enfoca en la identificación y segmentación de unidades retóricas en los textos. Dichas unidades se componen de convenciones, “huellas” y conocimientos disciplinares que conforman una práctica discursiva situada.

La noción de *dialogismo*, acuñada por Bajtín y desarrollada posteriormente por Gee, se convierte en un concepto nodal para entender la producción escrita. Tal y como lo señalan los autores: “Escribir en contextos académicos implica dialogar con los discursos ya existentes en el marco de un reconocimiento identitario”.<sup>52</sup> Este diálogo forma identidad en tres grandes planos: el yo autobiográfico, el yo discursivo y el yo autor. Como resultados, Castro y Sánchez detectan las maneras en que dentro de un campo de conocimiento se busca la objetividad, se construye la atribución del conocimiento o se inscribe la persona en el discurso.

En este proceso de caracterizar los recursos básicos que dan forma a la identidad autoral, Castro y Sánchez ofrecen dos tipos de conclusiones. La primera de ellas identifica una orientación de los autores “a construirse en sus tesis una imagen de especialistas que dominan el contenido disciplinar; sin embargo, son escasos los momentos en los que asumen un rol de autor-investigador que manifiesta un compromiso con la tarea indagatoria”.<sup>53</sup> Esto les permite aseverar que las contribuciones de los tesistas no son destacadas con la misma prominencia que los aportes de otros; aportes que al mismo tiempo conforman, en este proceso formativo, su identidad. Esta imagen de especialistas forma parte de una constitución identitaria y es una expresión que construye, literalmente, *sentidos* de pertenencia.

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 44.

La segunda conclusión de los autores profundiza en el proyecto de instaurar una alfabetización académica y científica en los doctorados del área de humanidades. Bajo esta directriz, analizar la escritura de tesis se convierte en una manera de entender los acuerdos culturales que una comunidad entabla para el desarrollo identitario de investigadores noveles. Estudiar las huellas de la voz disciplinaria se convierte así en una oportunidad para repensar la formación de nuevos autores.

Expongo un fragmento del tipo de análisis que Castro y Sánchez realizan con las tesis de doctorado. Resalto el acercamiento textual a este género como una forma de construir datos e interpretaciones a partir de textos previamente validados. Así, refiriéndose a los usos de la persona que los doctorandos utilizan, por ejemplo, estos autores afirman que:

...en las tres secciones de las tesis domina el uso genérico de un ‘nosotros’ que coloca a los doctorandos como parte de un colectivo, la comunidad filosófica. Con este recurso, imprimen autoridad a su voz al exhibir una legitimidad compartida. Lingüísticamente, se manifiesta a través de las formas posesivas ‘nuestro(a)’/‘nuestro(os)’; ‘nosotros’ reflejado en el morfema verbal; ‘nos’ pronombre con función de objeto del verbo y nos como pronombre reflexivo:

- (1) El nuestro es un acercamiento filosófico escéptico ...
- (2) Tenemos que reconocer que el restablecimiento del cristianismo...
- (3) Desde esta mirada kantiana, buscamos la respuesta que nos permita...
- (4) Por eso, desde este escenario, vemos nuestro hacer como la práctica...

Estos datos concuerdan con lo observado por Venegas, Meza y Martínez (2013) en tesis de maestría en la misma área disciplinar. Estos autores observaron que los tesisistas no arriesgan ni comprometen su imagen personal, sino que se incorporan a un grupo en busca de apoyo y legitimación por parte de los expertos.<sup>54</sup>

Al igual que con el artículo sobre la interpretación de roles, este extracto visibiliza la construcción de datos específicos sobre el discurso propio de una disciplina. La interpretación, sin embargo, va en sentido opuesto. Son los textos los que contienen el material empírico para tipificar la escritura de una disciplina. La importancia de esta tipificación reside en su carácter modélico. Se reconocen formas concretas que pueden servir de ejemplo para dar a conocer qué es lo que se espera de una tesis doctoral. Son trabajos primordialmente descriptivos que facilitarían además las indicaciones en el tipo de tutorías y

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 39.

que evitarían la reproducción de esquemas normativos o universalistas relacionados con el uso de la escritura.

Entre el discurso de los autores que hablan de sus prácticas letradas en contextos específicos y la descripción analítica de aspectos disciplinarios de un género, como las marcas de persona y de atribución, existe una dimensión intermedia interesada en las concepciones de la lectura y la escritura. Estas formas de indagar son herederas de la psicología del aprendizaje y asumen, por lo tanto, un vínculo estrecho entre creencia y algo que podría llamarse *calidad textual*. De este modo, las creencias que se tengan de la escritura serán decisivas porque diferenciarán a escritores profesionales de escritores aprendices.

Bajo esta línea, aparece en 2021 la tesis *Concepciones de lectura y escritura en posgrado. Un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica: el caso de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana*,<sup>55</sup> escrita por Jéssica Franco. Fundamentado en una lectura crítica de la alfabetización académica, este trabajo apunta hacia una reinención de la enseñanza de la lectura y la escritura en el posgrado. El grupo de estudio elegido por la autora se compone de 12 estudiantes y 8 docentes de una maestría en arquitectura. El proceso de construcción de datos es plurimetodológico y, durante dos etapas de desarrollo y elaboración de instrumentos, se aplicaron cuestionarios y realizaron entrevistas semiestructuradas.

En este planteamiento, se asume que las concepciones transaccionales (profundas, transformadoras), en oposición a las transmisivas (superficiales, reproductivas), conllevan una producción escrita adecuada con los criterios académicos o profesionales. Aquellos estudiantes que poseen concepciones que definen la lectura o la escritura como construir conocimiento (escritura epistémica) cuentan con más herramientas de simbolización que los que simplemente entienden estas prácticas de manera transmisiva. Los primeros transforman el conocimiento, mientras que los segundos se limitan a decirlo. Por lo tanto, cambiar las concepciones de lectura y escritura significaría uno de los primeros pasos para hacer de éstas

---

<sup>55</sup> Jéssica Franco, “Concepciones de lectura y escritura en posgrado. Un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica: el caso de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana”, tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2021.

un objeto de aprendizaje. Siguiendo algunas de las principales guías de la alfabetización académica, desde esta aproximación se lee y se escribe para aprender.<sup>56</sup>

En 2016, Luz Eugenia Aguilar y Gilberto Fregoso publicaron *El reto de la escritura académica en posgrado*.<sup>57</sup> Este libro tiene la ventaja de trabajar directamente con la producción textual de un grupo de posgrado profesionalizante en educación. La obra cuenta con cuatro capítulos y toma como género discursivo de análisis el estado de conocimiento. El corpus elaborado se compone de 80 documentos de posgrado, dividido en tesis y textos elaborados por los estudiantes durante su proceso formativo.

Al presentar algunos de sus resultados sobre las exigencias e intereses del profesorado, los autores reconocen inicialmente las ambigüedades y posibles contradicciones entre, por ejemplo, hacer investigación educativa e investigar sobre la propia práctica educativa. Atribuyen esta circunstancia a la ausencia de un acuerdo generalizado de la comunidad académica sobre los diversos intereses entre posgrados de investigación y de profesionalización.

Como referente teórico, Aguilar y Fregoso parten de los planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad. Siguiendo a Barton y Street,<sup>58</sup> definen a ésta última como “un conjunto de prácticas sociales mediadas por textos escritos asociados a la vida de las personas. Desde esta visión, las prácticas de literacidad tienen una dimensión histórica, se producen a la sombra de las instituciones sociales y están marcadas por diferentes relaciones de poder”.<sup>59</sup> Con esta conceptualización, los autores se distancian de los modelos basados en las habilidades y en la socialización académica, para enfocarse en la epistemología e ideología del aprendizaje y la escritura.

Estos autores conceptualizan el acto de escribir bajo la noción de *escritura problematizada*. Ésta comprende un componente cognitivo, desde el cual se asume que

---

<sup>56</sup> Una muestra latinoamericana relativa a diferentes ciencias de la educación se encuentra en el trabajo de Mari Mar Boillos Pereira y Ángel Freddy Rodríguez Torres, “La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado”, *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 27, núm. 2, 2022, pp. 312-331.

<sup>57</sup> Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta, *El reto de la escritura académica en posgrado*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2016.

<sup>58</sup> Los autores recuperan dos obras clave que precisan diversos aspectos de la literatura fundacional de los NEL: “Academic literacies approaches to Genre?”, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 10, núm. 2, pp. 347-361, 2010, de Brian Street; y *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell Publishers, Hong Kong, 2009, de David Barton.

<sup>59</sup> Aguilar González y Fregoso Peralta, *El reto de la escritura...*, *op. cit.*, p. 14.



“durante el proceso de escritura se está aprehendiendo la realidad, se está organizando y estructurando”.<sup>60</sup> Y lo que fundamentalmente se aprende, señalan Aguilar y Fregoso, es un proceso de investigación para construir conocimiento científico, el cual encontraría algunos de sus principales beneficios en el desarrollo de la originalidad en los escritos de estudiantes y en el incremento de sus capacidades de abstracción, crítica y autocorrección.

La metodología de los autores aprovecha los conceptos de súper, macro y microestructura de Teun A. Van Dijk. Con éstos, y una vez identificados los géneros educativos que se escriben en dicho posgrado en educación, Aguilar y Fregoso analizan y tipifican problemas de escritura que pueden ir desde una oración hasta los apartados de un estado del conocimiento. El análisis, el comentario y la presentación de las glosas constituye un aporte valioso para observar usos concretos de la escritura elaborados por estudiantes de posgrado. Esta forma de trabajo permite clarificar y explicitar aquellas estructuras y dimensiones del lenguaje de un tipo de discurso educativo. Con esto, la mirada normativa de *cómo debería ser* la escritura académica se reemplaza por ejemplos descriptivos sobre *cómo es*.

#### Ejemplo 1:

2. Las redes sociales y su uso como técnica de aprendizaje. De Claudia Islas Torres, María del Rocío Carranza Alcántar y Edith Gpe. Baltasar Díaz. México junio 2012.

Este estudio se realizó con la finalidad de conocer el uso que dan a las redes sociales y si estas pueden ser consideradas como una técnica de aprendizaje; entre los resultados más destacados se encuentra que un 71% de los encuestados afirmó utilizar estas herramientas para actividades escolares; el 45% para estudiar y el 42% para jugar, de estos y otros resultados puede demostrarse la importancia y fuerza que las redes sociales están tomando en los procesos educativos.

[Es un resumen sobre el tema, el párrafo inicia con un número, lo que indica que es una enumeración de los textos consultados. Se aprecia la brevedad de los párrafos y la poca jerarquización de ideas].

Fragmento de análisis de una pieza textual tomado de la versión digital del documento. Entre corchetes se desarrollan las observaciones de Aguilar González y Fregoso Peralta. *El reto de escribir en el posgrado*. 2016, p. 88.

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 9.

A partir de este análisis, los autores presentan una serie de resultados que pueden fungir como diagnóstico de los diferentes avatares que una comunidad de estudiosos de la educación atraviesa a lo largo del posgrado. Detectan, por ejemplo, que

Los estudiantes de este posgrado en educación están envueltos en una vorágine que les exige adquirir un discurso teórico, el cual es nuevo para ellos, además de que nunca se han enfrentado a la realización de un texto escrito para titularse, o bien no han tenido la retroalimentación necesaria para desarrollar las competencias escriturales.<sup>61</sup>

Este hallazgo es relevante porque la construcción de un discurso educativo se entiende como un problema curricular; ya no se trata únicamente de teorizar los géneros de una disciplina, sino de reconocer la exigencia de textos específicos en diferentes programas educativos. En este caso, los autores reconocen la ausencia de prácticas letradas específicas, sustanciales para la formación de los estudiantes. Profundizan en este aspecto para resignificar las cualidades de su discurso:

Es notoria la preocupación por identificarse con el discurso educativo y como parte de la comunidad académica del área educativa. Entonces, realizan ciertas prácticas que podemos llamar de supervivencia académica, en las cuales copian discursos académicos que no les pertenecen, lo que, a su vez, lleva a situaciones de riesgo tales como bloquear la creatividad, las ideas propias y el desarrollo de habilidades que pueden ser muy útiles en su práctica profesional.<sup>62</sup>

Esto constituye una “vuelta de tuerca” para interpretar las prácticas de escritura de una comunidad. El sentido de pertenencia figura de nuevo como una constante, los estudiantes buscan ser reconocidos en esta área educativa; pero al anteponer la idea de supervivencia académica a la de copia, este fenómeno adquiere una connotación que exhibe la complejidad de la escritura en los contextos de posgrado. Así, la relación entre escritura y currículum que surge en el libro de Aguilar y Fregoso anticipa ya una dimensión de mayor espectro ligada con el diseño e implementación de políticas educativas. Las investigaciones que presentan resultados basados en el análisis de estos documentos rectores son aún escasas. Ésta es sin duda una de las principales lagunas de investigación.

El desarrollo teórico es otro de los principales vacíos explicativos en este campo. En el 2014, Elena Anatolievna Zhizhko publicó un artículo teórico al respecto, cuyos

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>62</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

destinatarios fueron específicamente los futuros investigadores educativos.<sup>63</sup> En su análisis teórico, esta autora busca combinar la hermenéutica crítica de Gadamer con el estructuralismo lingüístico –revisa a Saussure y Benveniste–, y la teoría de los géneros discursivos, en la línea de Bajtín.

Sin embargo, desde su perspectiva, el lenguaje científico, considerado una herramienta de trabajo (un rasgo pragmático que desde el pensamiento gadameriano se pone en entredicho) es sencillamente una variante funcional estilística de la lengua y su apropiación se limita al aprendizaje “de los mecanismos gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten construir textos (en especial, académicos y científicos) útiles para entender la realidad y operar en ella”.<sup>64</sup> Su recorrido teórico, además, persigue el desarrollo de una metodología que coadyuve “al mejoramiento de la lectoescritura de textos académicos de los estudiantes de posgrado”, por lo que en realidad no ofrece un aporte teórico, sino algunos elementos de interés para la enseñanza.

Anatolievna Zhizhko entiende, por ejemplo, la diversidad/desigualdad de los estudiantes en términos de edad, formación, estatus social, rasgos psicológicos, entre otros aspectos, como variables identitarias que deben ser tomadas en cuenta para contextualizar histórica y socialmente la apropiación de un discurso por parte de la comunidad estudiantil. Actualmente, estos elementos formarían parte de una perspectiva interseccional útil para conceptualizar a las nuevas generaciones de investigadores educativos. En su apartado de resultados, esta autora apuesta por la elaboración de textos didácticos y concluye con algunas sugerencias de carácter prescriptivo sobre las responsabilidades del futuro investigador educativo.

---

<sup>63</sup> Elena Anatolievna Zhizhko, “La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 65, 2014, pp. 99-113. El artículo apareció en un número monográfico destinado a los procesos de escritura para la investigación y argumentación. En el editorial, Alejandro J. Gallard se pregunta por las necesidades del actual sistema educativo “para crear una cultura de la escritura académica que tenga un sentido social y sea de libre de acceso”, *op. cit.*, p. 7. Esto lo lleva a deslizar una crítica sobre la hegemonía y a dos prejuicios universitarios específicos que existen en el contexto universitario: la preeminencia de la publicación en inglés y la escasa atención prestada al discurso docente de educación básica y media superior, los cuales constituyen desde su punto de vista un nuevo colonialismo. Véase “Editorial”, *op. cit.*, pp. 7-9.

<sup>64</sup> Zhizhko, “La enseñanza de la escritura...”, *op. cit.*, p. 99.

En 2021, Alejandra Navarrete Quezada presenta la tesis doctoral “Experiencias de tesistas de posgrado. Una escritura entre murmullos”.<sup>65</sup> Al igual que en los estudios revisados anteriormente, esta investigación utiliza como referente empírico el género de la tesis, en este caso de maestría. La metáfora del murmullo que da título al trabajo es una poderosa analogía influida por el pensamiento de Mijaíl Bajtín y su concepto de *heteroglosia*.<sup>66</sup> A partir de ésta, la autora conceptualiza la apropiación de la escritura académica como un proceso de diálogo con diferentes voces (*voces provenientes del conocimiento, de los lectores que regulan el escrito y del contexto sociocultural de quien escribe el texto*), en el que el tesista transforma su identidad y atraviesa por tres retos específicos: la apropiación de la escritura académica, el dominio de herramientas de investigación y la superación de problemas afectivos. Una diferencia teórica y metodológica importante en esta investigación es el uso de los conceptos de *experiencia* y *narración*, marco de referencia para construir un acercamiento, por medio del relato, a la subjetividad de cuatro estudiantes de una maestría en investigación educativa.

Asimismo, Navarrete Quezada construye una serie de relatos elaborados de forma colaborativa junto con los tesistas. Éstos le permiten organizar una serie de experiencias de escritura, para después identificar aquellos episodios vinculados con lo afectivo y lo social. Es en este punto que la autora reconoce transformaciones (*metamorfosis* identitarias desde la perspectiva *emic*) en el perfil de dichos estudiantes: profesores de educación básica, media superior y superior.

Basada en los planteamientos sobre el relato de Daniel Bertaux, Navarrete Quezada construye una serie de datos cualitativamente valiosos, puesto que nombran las experiencias de escribir una tesis a través de categorías emergentes que dan luz sobre las maneras personales de comprender un género y una experiencia formativa dentro de un contexto contemporáneo. De igual manera, esta investigación profundiza en la dimensión afectiva del proceso escriturario de un género, un aspecto por lo general obviado o descrito superficialmente.

---

<sup>65</sup> Alejandra Navarrete Quezada, “Experiencias de tesistas de posgrado. Una escritura entre murmullos”, tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 2021.

<sup>66</sup> Para profundizar en la aplicación del dialogismo bajtiniano en las investigaciones en literacidad, veáse, Gregorio Hernández Zamora, “Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, en Sandra Espino y Concepción Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, UNAM-IISUE, México, 2017, pp. 35-60.

Como demuestra Navarrete Quezada, al ingresar al campo de la investigación educativa, los profesores resignifican paulatinamente su práctica docente. Durante este proceso, la escritura de la tesis comporta una sensación de extravío, una ausencia o falta de reconocimiento en sus escritos. De acuerdo con esta autora, dicho fenómeno representa para los tesisistas un proceso doloroso de inestabilidad vinculado “al acatamiento que deben tener a las distintas voces de autoridad que encarnan los lectores”.<sup>67</sup> A través de comparaciones con obras literarias, como *La metamorfosis* de Kafka, en esta investigación se detalla la presencia de la frustración, el desgaste emocional, el estrés, el fastidio, entre otros afectos, presentes a lo largo de la elaboración del trabajo recepcional. Esta investigación, finalmente, propone una serie de conceptos emergentes para comprender —en términos de la autora—, el pedregoso terreno de la tesis, a la luz de los estudiantes, vista como un medio, un fin o un proceso.

Había barajado líneas antes el argumento de que la escasez de producción teórica de las investigaciones en literacidad era un trasunto de la colonización epistémica: “se escribe teoría en el Norte, se cita en el Sur”. Fueron precisamente las investigaciones con enfoque decolonial quienes anotaron esta vacuidad. Pero existe otro factor interno de por medio que ha hecho de la escritura una actividad ambiguamente reconocida en la producción de conocimiento, y son las aportaciones metodológicas.

## **1.2. La escritura de la investigación educativa como apéndice metodológico**

Cuando la escritura en la investigación educativa se convierte en objeto de estudio, al igual que en otros campos de las ciencias sociales y de las humanidades, los textos elaborados tienden a interesarse en la formación de nuevos investigadores y a adoptar un carácter metodológico enfocado en la escritura de tesis y de artículos. Abundan en este punto los manuales de metodología para la investigación: los “cómo redactar” y “cómo se escribe”; las listas de pasos a seguir, formuladas generalmente a manera de instrucciones: 1) Entable una buena relación con su director... 10) Consiga un editor; los *tips* y recomendaciones: “escriba claramente”, “utilice oraciones cortas”. Etcétera.

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 110.

La primera versión de *El oficio del investigador educativo*,<sup>68</sup> cuya segunda edición fue publicada en 1997, reúne buena parte de esta serie de consideraciones generales sobre la redacción de textos académicos. Su autor, Felipe Martínez Rizo, recomienda claridad al sentarse a escribir, valorar el avance de la escritura por su calidad y no por su cantidad, observar un estilo coherente y sencillo, así como leer y escribir constantemente: “Y de nuevo leer y escribir, pensar y escribir; si no somos capaces de escribir difícilmente avanzaremos”.<sup>69</sup> Destina además un breve apartado titulado “2.13 Capacidad de redactar correctamente un reporte de investigación”, en el que, con una lógica discursiva cuestionable, se afirma: “Como la capacidad de redacción no se obtiene por decreto, es una habilidad que tenemos que ejercer, someter a corrección constante y avanzar”. La mayoría de los trabajos sobre escritura en contextos universitarios, publicada durante las últimas tres décadas en inglés, español o portugués, surge precisamente para discutir esta noción elemental (la escritura como competencia básica) de la escritura académica y del quehacer científico, entendida como uno de los principales obstáculos para el acceso al lenguaje de la educación superior.

En 2020 Martínez Rizo publica *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*.<sup>70</sup> En el primer capítulo, se añade un apartado sobre la redacción de referentes teóricos, el cual amplía algunas de las ideas de la obra anterior. No hay realmente en estas páginas un concepto novedoso sobre el vínculo entre teoría y escritura. Apoyado en uno de los primeros manuales sobre la lectura, titulado: *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, de Mortimer J. Adler y Charles Van Doren, publicado originalmente por Simon & Schuster en 1940, Martínez Rizo recupera sus famosas “reglas” para interpretar el contenido de un libro y para criticarlo: “Llegar a acuerdo con el autor interpretando las palabras clave [...] Máximas de etiqueta intelectual: no decir que se está de acuerdo o no, ni suspender el juicio, hasta poder decir “lo comprendo”; no disentir por puro afán de polémica”;<sup>71</sup> el apartado finaliza con algunas sugerencias para la elaboración de fichas bibliográficas y fichas de trabajo.

---

<sup>68</sup> Felipe Martínez Rizo, *El oficio del investigador educativo* [2ª ed.], Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1997.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 241.

<sup>70</sup> Felipe Martínez Rizo, *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2020.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 51.

Hacia el final de esta obra, el autor presenta un apartado intitulado “Cómo mejorar la formación de los futuros investigadores”. Dentro de éste, se alude a la capacidad de investigación esperada en las nuevas generaciones. La lectura y la expresión oral y escrita se vuelven a presentar como una capacidad para redactar de manera estructura artículos especializados, obras monográficas o textos de divulgación. Según el autor, a diferencia de las capacidades intelectuales, donde: “Aplica el viejo dicho de que lo que la naturaleza no dio no lo presta Salamanca”,<sup>72</sup> las capacidades de leer y de expresión oral y escrita

[...] sí pueden desarrollarse sistemáticamente y no implican enfoques sofisticados, sino constancia en el esfuerzo y un proceso de correcciones y retroalimentaciones constantes, para que la interiorización de esas prácticas las vuelva *hábitos*. Los programas que pretendan formar investigadores de alto nivel deberán hacer que sus alumnos lean y escriban mucho, con los mecanismos de retroalimentación necesarios para que la calidad de la lectura y la redacción alcance niveles que correspondan a una formación de posgrado.<sup>73</sup>

En buena medida, las investigaciones en literacidad desarrolladas en Latinoamérica a partir de la alfabetización académica y la educación intercultural proponen combatir esta suerte de darwinismo académico. Persiguen en su lugar una transformación curricular de los programas educativos y no concuerdan con la idea de que leer y escribir sean hábitos (el hábito no hace al investigador; a lo sumo, el *habitus* sí). La idea de que leer y escribir mucho es una clave para el desarrollo de investigadores de “alto impacto” es una fórmula corriente heredada de los primeros discursos de la promoción lectora. No se trata de una afirmación falsa o verdadera. Leyendo y escribiendo mucho se puede llegar a ser un ensayista, un caricaturista, un novelista, un cronista, una abogada, una poeta, una guionista, una columnista, etc. Toda labor profesional que requiera de leer y escribir supone la apropiación de una cantidad considerable de referentes, y aunque la calidad sólo se presenta como cantidad, siguiendo a Kant, ésta tiene que ver con la especie: ¿escribir mucho qué?, ¿leer mucho qué?, ¿de qué forma?, ¿en qué momentos?, ¿con qué objetivo?, ¿bajo qué paradigma? Al ser ya esta frase un convencionalismo, puede no carecer de verosimilitud afirmar que leer y escribir cumplan con la pretensión de “formar investigadores de alto nivel”;<sup>74</sup> lo que se

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 362.

<sup>73</sup> *Id.*

<sup>74</sup> *Id.*

echa de menos en ésta es su discreción y reduccionismo. Por eso algunos autores encuentran inconveniente el hablar de la lectura o la escritura en abstracto.<sup>75</sup>

Es necesario también aclarar que cuando en los textos metodológicos se habla de otros procesos, como el diseño de la investigación o la definición del objeto de estudio, la lectura o la escritura académicas se convierten en prácticas implícitas. Con todo, dentro de los diferentes *oficios* que componen esta literatura de trabajo y de formación, el campo de la investigación educativa aguarda por una honda conceptualización acerca de la escritura. En el oficio tocante a la antropología, Michel de Certeau expresa:

La cuestión de la escritura no es ni accesoria ni periférica. Radica en el corazón de la disciplina antropológica. Al escribir, el antropólogo presenta ante otros la realidad que describe; la transforma en un objeto antropológico que expone para una discusión y que propone para la comparación. [...] Cuanto mayor es el compromiso del antropólogo como autor, más “escribe” en definitiva (quiero decir: más puede uno percibir, dentro de su escritura, el eco de su tono y su subjetividad), y mayor es la seguridad de que escapa a los reveses de la rutina y el etnocentrismo estereotipado.<sup>76</sup>

Quiero presentar ahora una serie de textos y materiales que hablan de la lectura y la escritura en la investigación educativa en primera persona, a la manera de reflexiones autobiográficas. Tengo para mí que la literatura metodológica que acabo de abordar podría entenderse como una aproximación en segunda persona: ¡haz esto!, ¡considera esto!, ¡conoce a los autores “clave”! Más adelante me remitiré al enfoque en tercera persona, en el que desde una perspectiva externa se marca una distancia descriptiva y analítica para observar las prácticas discursivas de una comunidad.

### **1.3. Escritura como autobiografía**

En 2020, Rosa María Quesada Mejía y Gregorio Hernández Zamora publican el artículo “La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento”.<sup>77</sup> Esta colaboración plantea que la lectura y la escritura universitarias requieren de una interacción pedagógica para convertirse en prácticas transformadoras y emancipatorias capaces de generar pensamiento crítico. En palabras de ambos autores:

---

<sup>75</sup> El desarrollo de esta sutil pero trascendental observación se encuentra en Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad académica*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016, p. 45.

<sup>76</sup> Marc Augé, *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad* [trad. Iñaki Ogallar], Gedisa, Barcelona, 2007, pp. 51-55.

<sup>77</sup> Rosa María Quesada Mejía y Gregorio Hernández Zamora, “La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento”, *Didac*, enero-junio, núm. 75, 2020, pp. 40-47.



el papel de la educación letrada (literacidad académica o *pensamiento mediado por lo escrito*) es justo formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo profesional (medicina, ingeniería, derecho, sociología), no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas.<sup>78</sup>

Este objetivo conlleva la tarea de cambiar la subjetividad de los estudiantes que ingresan a la universidad, quienes, en términos generales, “requieren pasar de un pensamiento ingenuo, desinformado, reproductivo y cerrado, a un pensamiento escéptico, informado, inquisitivo y abierto”.<sup>79</sup>

Quesada Mejía y Hernández Zamora encuentran en la universidad un espacio privilegiado para propiciar la construcción de estos seres comunicativos y transformadores de su contexto. Es por ello que acuden a relatos autobiográficos que ilustran el “tipo de posibilidades que la experiencia universitaria ofrece (con mayor o menor eficacia) como espacio para transformar el pensamiento de los estudiantes”.<sup>80</sup> Este recurso narrativo se convierte, así, en una dimensión reflexiva de la que emergen para su análisis prácticas y eventos letrados, y actores específicos involucrados en la formación de lectores y escritores críticos. Extraigo el fragmento presentado por Quesada Mejía:

Mi transformación más importante sucedió cuando estudiaba mi primera carrera técnica. Aún no terminaba la preparatoria y ya me estaba formando como maestra de inglés. La maestra de literatura nos enseñó maneras distintas de entender las historias, de leer entre líneas y de conectar textos. Uno de los grandes hallazgos que tuve en esa clase fue el contacto con libros de texto de literatura norteamericana, que incluyen al final preguntas estructuradas para pensar y comprender la obra en cuestión. Después de llevar dos cursos seguidos de análisis de literatura con este método, ya no pude volver a ver los textos con una mirada inocente. Mis comentarios se transformaron de un “qué bonito, me hizo llorar” a “es impresionante cómo esta historia individual puede expresar tanto del dolor que significa tener que salir huyendo de un hogar, ¿qué podemos hacer para ayudar a personas que viven estos eventos?”. Contrasto esta experiencia con la de muchos cursos que tomé posteriormente en la carrera de Pedagogía en una universidad grande y prestigiosa, pero en donde los maestros no parecían mostrar una pasión ni métodos adecuados de enseñanza-aprendizaje. En esta segunda experiencia universitaria, tuve educación más bien memorística y reproductiva, lo que no me llevó sino a contrastarla con aquella gran experiencia de aprender a ver a través de las palabras con mi antigua maestra, en una escuela mucho más modesta, lo cual demuestra una vez más que la clase universitaria no necesariamente significa pensar de manera crítica, ni leer/escribir en la universidad son en sí experiencias transformadoras del pensamiento. Eso hay que crearlo.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> *Ibid.* p. 41.

<sup>79</sup> *Id.*

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>81</sup> *Id.*

Este relato se organiza desde un presente formativo que explica sus cambios y transformaciones a la hora de utilizar determinadas literacidades. Figuran actores específicos (la maestra de literatura), estrategias intertextuales de enseñanza-aprendizaje (leer entre líneas y conectar textos), bibliografía especializada (literatura norteamericana comentada), instituciones (centros de especialización y universidades de prestigio); todo lo cual se encuentra articulado en el proceso de cambiar el tipo de apreciación y comentario de una obra.

Las perspectivas económicas no han recibido la atención necesaria para construir una interpretación de la escritura en la investigación educativa que reconozca contextos laborales y brechas en las posibilidades de acceso, brechas que representan espacios de formación. En suma, no existe una política ni una economía de la escritura en educación superior. No hay todavía un interés por comprender que la búsqueda de una alfabetización científica se ha gestado en México bajo el signo de la colonización epistémica. La vinculación entre modelos económicos y modelos de alfabetización aguarda nuevas y urgentes investigaciones.

Reunir las políticas de profesionalización docente, de elaboración de perfiles, de cambios de planes educativos, de contrataciones, etc., propias de los profesores de escritura académica; e interpretarlas con las políticas de publicación e investigación, es una tarea que ampliaría la comprensión de la escritura en la universidad. Sobre todo, es una labor que sentaría las bases para trazar historias de ideologías e imaginarios letrados, comprender prácticas del presente y, siguiendo a san Agustín, sembrar el polen del futuro.

#### **1.4. Investigación educativa y alfabetización académica**

La alfabetización académica entra en el contexto mexicano por diversos medios y con diferentes grados de profundidad. Hoy en día, la mayoría de los programas de estudio de las materias que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en contextos universitarios ha admitido las principales premisas de los planteamientos que Paula Carlino comenzara a dar a conocer a inicios de siglo, los cuales se reunieron por primera vez

en *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*.<sup>82</sup>

La conexión entre algunos de los puntos principales de la alfabetización académica y la investigación educativa en México puede encontrarse en una breve ponencia recogida en las memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, titulada “Investigación educativa y lectoescritura académica”.<sup>83</sup> Su autora, Irma Ramírez Ruedas, profesora normalista de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), introduce los planteamientos de Carlino para argumentar la necesidad incorporar la práctica escrituraria en el currículo universitario, lo cual la lleva a recuperar la tesis de que la enseñanza de la escritura requiere de la aplicación de estrategias propicias para “participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”.<sup>84</sup> La acción formativa clave en este planteamiento es la *participación*, un significado distinto al de divulgación, difusión o apropiación social del conocimiento.

Participar implica reconocer, en primer lugar, la diversidad de “modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos– [y reconocer] que no son iguales en todos los ámbitos”.<sup>85</sup> De ahí que uno de los principales objetivos reincidenta en el objetivo de transparentar o explicitar estos modos, hacer visible su estructura, sus significados y sus usos contextuales. Este proceso de identificación constituye un paso hacia la inclusión educativa. De allí que para este enfoque registrar los modos escriturarios de una pedagoga o de un historiador de la educación no es valioso en sí mismo si no se convierte en una oportunidad para que nuevas generaciones de estudiantes transformen sus prácticas de escritura, prácticas que desarrollarían directamente su sentido de pertenencia dentro de una comunidad y cuyo desconocimiento podría dar pie a un particular tipo de exclusión.

---

<sup>82</sup> Una curiosa y necesaria edición de esta obra —a sabiendas de las múltiples versiones escaneadas disponibles en internet— aparece en 2021 y se encuentra en acceso abierto en el siguiente enlace: <https://wac.colostate.edu/books/international/la/leer/>

<sup>83</sup> Irma Ramírez Ruedas, “Investigación educativa y lectoescritura académica”, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, 18-22 de noviembre, 2013, pp. 1-11.

<sup>84</sup> Ramírez Ruedas, “Investigación educativa...”, *op. cit.*, p. 4. En 2014, el programa ENLACE invitó a dicha autora para conversar sobre esta propuesta. El video de la charla se encuentra disponible en el canal de la UPN-Ajusco en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=dXqtYtYB4HU>

<sup>85</sup> *Id.*

Ramírez Ruedas encuentra en el concepto de *currículum como proceso*<sup>86</sup> una llave para convertir a éste en un espacio que utiliza la investigación como experiencia formativa. Su planteamiento es entonces volver partícipes a los estudiantes en la planeación y desarrollo de su propio aprendizaje. Son ellos quienes habrían de elaborar entonces su calendario de trabajo, sus actividades, y quienes definirían los géneros académicos a revisar y sus formas de evaluación. Esto detonaría agencias para cambiar el concepto escolar de lectoescritura: no se leería ya por obligación sino por consenso, no se utilizaría la escritura para evaluar sino para formar, no se planificaría la oralidad como un incentivo sino como parte de una apropiación de conocimiento, no se fomentaría la escucha pasiva, como podría suponer la asistencia a una cátedra, la escucha atenta se entendería en su lugar como el inicio del diálogo.

Si la implantación de la alfabetización académica en la educación superior continúa siendo una tarea inacabada, esto abre la posibilidad de conocer sus diferentes adaptaciones. La particular forma de apropiación de la alfabetización académica dentro del normalismo mexicano es un caso excepcional dadas sus implicaciones educativas y pedagógicas. Se produce en un contexto particular sobre el que ahora no ahondo, pero que tendré oportunidad de retomar en la presentación de los resultados. Considero por el momento que se trata de un fenómeno aislado de innovación educativa que no ha recibido la atención necesaria si se toma en cuenta que la enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica se encuentra a cargo de dicho profesorado. Por lo tanto, la adopción de sus principios podría convertirse en una oportunidad de propiciar vínculos entre diferentes sistemas educativos y de reducir el característico interregno originado durante el ingreso al bachillerato o a la universidad.

### **1.5. Formación de investigadores educativos y cultura escrita**

¿Cómo se ha analizado, desde los estudios de trayectorias de investigadores educativos, el proceso de llegar a convertirse en un autor en este campo del conocimiento? Sostengo que de manera tangencial: con un claro reconocimiento de la relevancia de la cultura escrita en este proceso, pero con un escaso interés por sus formas y proceso específicos. En México,

---

<sup>86</sup> Véase “¿Qué significa el currículum?”, *Sinéctica*, núm. 34, 2010. La versión editada por esta revista es un adelanto de la obra que José Gimeno Sacristán se encontraba preparando en aquel año, titulada posteriormente *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, aparecida en Morata.

los numerosos trabajos de sociología educativa que componen este conjunto de saberes giran en torno al pensamiento de Pierre Bourdieu, Tony Becher y Dominique Vinck, entre otros autores. Desde este enfoque, la autoría forma parte en términos generales de un *habitus* científico o académico. Representa el resultado de un proceso de socialización secundaria y es una práctica social asociada a una distribución desigual del capital cultural vuelto capital simbólico. A grandes rasgos, la escritura adquiere fundamentalmente una connotación de poder y de distinción de clase. Es una expresión histórica de élites cultivadas y su reproducción encuentra como principal mecanismo la herencia.

A más de una década de su publicación, el libro coordinado por Rocío Grediaga Kuri: *Socialización de la nueva generación de investigadores en México* sigue resultando una obra vigente y ejemplar para conocer un análisis desde la noción de *trayectoria*.<sup>87</sup> En seis capítulos, esta obra se ocupa de la formación de investigadores mexicanos en varios campos del conocimiento, entre los cuales se incluye las ciencias sociales, la educación y las humanidades. El espacio que se dedica al estudio de los doctorados es amplio en su conceptualización y se nutre principalmente de la sociología de las ciencias.

Recupero de este libro tres capítulos que me permitirán exponer cuál es el significado que se le atribuye a las prácticas letradas durante este proceso de socialización. En el primero de éstos: “Evolución del posgrado y formación de recursos humanos de alto nivel en el país”, Grediaga Kuri, Padilla González y Rodríguez Jiménez presentan una amplia data en torno al número de programas doctorales en el país. El marco general de su documentación se basa en un recorrido por los principales documentos rectores que en materia educativa se han establecido a lo largo de las últimas cuatro décadas: políticas públicas, planes de desarrollo y programas, iniciativas de ley, reformas estatales, documentos de evaluación e indicadores. Son documentos que operan como resultado de tendencias económicas, incrementos de matrícula o movimientos magisteriales, en donde se perfilan actores institucionales específicos.

Las autoras sitúan el año de 1990 como una fecha clave para comprender la formación del llamado *capital humano de alto nivel*. Al surgimiento en esta fecha del Padrón de

---

<sup>87</sup> Rocío Grediaga Kuri, *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, México, 2012.

Posgrados de Excelencia (PPE), añaden los programas del Supera, auspiciado por ANUIES, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), creado por la Subsecretaría de Educación Superior. De la siguiente década, citan el Programa Integral de Fomento Institucional (PIFI) y el Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP). Cierran este conjunto con el programa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Apoyo a la Investigación Científica (PACIME).

Desde este enfoque, la escritura se entiende como parte de un engranaje más amplio y se refiere sobre todo desde una de sus expresiones más sofisticadas: la publicación y la citación. Es importante señalar que las autoras recuperan algunas de las principales críticas a la forma en que se gestionó este esquema de formación; señalan por ejemplo:

Otros autores cuestionan que se haya asociado las evaluaciones de desempeño a la asignación de recompensas económicas como procedimiento para inducir la formación de recursos humanos del país, porque esto se tradujo en un fortalecimiento del *credencialismo*, ya que valoró el grado por encima de la pertinencia y calidad de la formación efectivamente adquirida por medio de los posgrados.<sup>88</sup>

Estas observaciones ya anticipan algunos de los valores sociales que la publicación y la citación pueden adquirir. La idea de publicar en revistas o editoriales de prestigio, por ejemplo, equivaldrá al impacto de la producción científica: número de artículos publicados y citas por quinquenio; y formará parte de todo un sistema de prácticas y significados que responden al fenómeno de su interés: las trayectorias de los nuevos investigadores en México.

En el segundo capítulo, concentrado en exponer el diseño de la investigación, la construcción del marco teórico y la ruta metodológica, la hipótesis general de las autoras señala que: “en la formación de las nuevas generaciones de científicos los grupos académicos se juegan la reproducción y ampliación de sus respectivas comunidades, además de fortalecer su consolidación”.<sup>89</sup> Su hipótesis se fundamenta en la revisión de perspectivas sociológicas, politológicas y económicas, sobre todo en los trabajos de Laudel y Gläser. A partir de esta revisión proponen un recorte en su objeto de estudio y argumentan que analizar doctorados representa una oportunidad para comprender dicha reproducción:

---

<sup>88</sup> Rocío Grediaga Kuri, Laura Elena Padilla González y José Raúl Rodríguez, “Capítulo 1. Evolución del posgrado y algunos resultados de la formación de recursos humanos de alto nivel en el país”, *ibid.*, p. 19.

<sup>89</sup> Rocío Grediaga Kuri, Mery Hamui Sutton y Laura Macías Velasco, “Capítulo 2. Perspectiva teórica y estrategia metodológica del estudio”, *ibid.*, p. 82.

El objetivo de estudiar doctorados es reconstruir textos, mecanismos de regulación institucional y formas de organización, mediante las cuales se logra que las nuevas generaciones adquieran el conocimiento acumulado y las herramientas básicas del campo, se identifiquen y asimilen los principios que rigen la producción científica y se inserten dentro de las comunidades de referencia. Desde la perspectiva del equipo de investigación, esto se logra por medio de los procesos de interacción cotidiana y las formas típicas de presentación y discusión de avances en los programas doctorales.<sup>90</sup>

Dos son los conceptos clave a los que Grediaga Kuri, Hamui Sutton y Macías Velasco recurrirán para esto: socialización y trayectorias. Del primero, las autoras distinguen inicialmente la dimensión formal de la informal. Siguen a Robert Campbell en este punto para plantear que es en la interacción con la comunidad estudiantil y académica, así como en sus actividades habituales, donde se genera un aprendizaje de mayor trascendencia que difiere del contenido curricular y a la enseñanza formal. Esto no las llevará a dejar en segundo término el proceso de consolidación de los doctorados y de los grupos académicos. Para ello disponen de una profunda caracterización de cada uno de los programas analizados (10 doctorados clasificados por cuatro categorías: su reconocimiento PNPC, su área de conocimiento, el tipo de institución y el sector de pertenencia). Sin embargo, es en la convergencia entre el conocimiento de los marcos regulatorios y los testimonios de experiencias formativas donde podrán reconstruir dichas trayectorias. Es su confluencia la que permitirá valorar, por ejemplo, el impacto de políticas internacionales en la formación de nuevos doctorantes.

Basadas en Weidman, Twale y Stain, Merton y Bragg, las autoras definen socialización “como el proceso por el cual una persona adquiere el conocimiento, habilidades y disposiciones que lo convierten en un miembro más o menos efectivo de su sociedad [...] Un proceso bidireccional, en el que se modifican de manera simultánea el nuevo miembro y la agrupación social que lo acoge y en la que pretende integrarse”.<sup>91</sup> Atendiendo el contexto laboral y científico de México, las autoras discuten con Tierney y Bensimon los conceptos de socialización anticipatoria y organizacional para entender este “proceso constitutivo de identidad [e] interiorización de valores y pautas de interacción”, el cual se extiende a lo largo de toda una trayectoria (las autoras mencionan el azar), para acuñar dos categorías:

---

<sup>90</sup> Rocío Grediaga *et al.*, “Capítulo 2...”, *op. cit.*, pp. 82-83.

<sup>91</sup> *Ibid.*, pp. 91-92.

socialización formativa y socialización profesional, etapas que pueden convivir de manera traslapada y que no necesariamente se refieren a las experiencias escolares y laborales.

La trayectoria, señalan las autoras, “implica movimiento, fases, decisiones, contextos y oportunidades; es decir, la posibilidad del individuo de ponderar, armonizar y valorar las exigencias y condiciones externas como guías de su acción”.<sup>92</sup> En su propuesta, ésta se compone de cinco principios: 1) es un proceso de cambios experimentado durante prolongados espacios de tiempo, compuesto de hitos y de un “encadenamiento causal acumulativo”; 2) se relaciona con la capacidad de decisión y actuación de los actores dentro de un contexto específico y vinculada a movimientos sociales; 3) entran en juego las oportunidades y restricciones que dicho contexto ofrece; 4) por lo tanto, cada evento significativo se produce en un momento oportuno (*timing*), un ejemplo es precisamente el ingreso a los estudios doctorales; y 5) la trayectoria implica una vinculación de las vidas (*linked lives*), las redes y relaciones sociales suponen un proceso de interdependencia y permiten observar la influencia de procesos sociohistóricos.

A estos principios las autoras agregan cuatro grandes etapas: 1) la formación especializada; 2) la transición de aprendiz a autor e investigador autónomo (ésta es una etapa donde las autoras aluden constantemente a la publicación); 3) el convertirse en maestro, en el sentido de formar a nuevas generaciones; y 4) la integración a la élite. Así pues, definen las trayectorias científicas como:

la forma específica en que académicos o investigadores en otros sectores del mercado laboral (tanto como individuos o en su papel de integrantes de grupos o redes de colaboración), según sus capacidades, intereses y preferencias, realizan sus recorridos por las rutas cognitiva, disciplinaria y organizacional.<sup>93</sup>

Observarán estas trayectorias precisamente siguiendo en su análisis dichas rutas; la primera obedece al conocimiento *per se*, al dominio de conocimientos y habilidades dentro de un campo de conocimiento, diferente a la disciplinaria, referida a la jerarquía y el reconocimiento necesarios dentro de una comunidad académica; la organizacional, por su parte, apunta a la gestión y obtención de recursos. Dentro de los niveles de análisis que componen los ejes de su matriz, añaden la dimensión simbólica (enfocada en el prestigio

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 98.



principalmente) y la normativa, atinente a marcos regulatorios. La formación de un investigador se explicará desde dicho marco y les permitirá afirmar que este actor:

Emerge cuando adquiere perspectivas e identidades que reflejan sistemas de significados establecidos por los miembros de la tribu o del campo de conocimiento en el contexto institucional (Becher, 2001), en las vivencias del día a día, en su interacción con sus pares, en el lugar donde se desarrollan las actividades académicas y entre los grupos de referencia en los otros niveles de análisis.<sup>94</sup>

Desde este modelo, el proceso de adquisición es además paulatino y se da en cada una las fases de la trayectoria, “deriva de interiorizar principios, reglas y valores que orientan y justifican la acción”;<sup>95</sup> su afianzamiento, finalmente, se traduce en autoridad académica.

En el capítulo cinco: “El delicado problema de la formación de doctores”,<sup>96</sup> Mery Hamui Sutton y Leonardo Jiménez Loza presentan numerosos testimonios basados en este instrumento. Recojo algunos ejemplos que presentan información de doctorantes en ciencias de la educación, basados en este caso en un programa de competencia internacional ubicado en la zona metropolitana. En la mayoría de estos estudios, cuando se explora las experiencias de escritura o de lectura, los procesos referidos son la elaboración de la tesis y la publicación. Ambos conciernen a las primeras dos etapas delimitadas previamente.

En el entramado teórico de Hamui y Jiménez figuran los conceptos de *sujeto epistémico o científico* y de *identidad académica* como denominaciones para definir la emergencia del espíritu científico y el desarrollo de autonomía en los nuevos investigadores de México durante una fase concreta: la formación doctoral. Con el objetivo de “reconstruir los aspectos de la interacción que llevaban a cabo para elaborar sus tesis doctorales, así como las expectativas cambiantes en sus trayectorias escolares”,<sup>97</sup> se analizan relatos de estudiantes, investigadores y coordinadores de los programas antes mencionados. Las fases propuestas para este proceso responden a una doble ruta trazada por los doctorados (cognitiva y del investigador). Ésta va de la elaboración del proyecto de investigación a la obtención del grado y la posible experiencia postdoctoral.

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>96</sup> Mery Hamui Sutton y Leonardo Jiménez Loza, “Capítulo 5. El delicado problema de la formación de doctores”, *op. cit.*, pp. 287-347.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 287.

La lectura del estado del arte se reconoce como una primera fase de la ruta cognitiva que permite a los doctorantes conocer y dominar la “ciencia normal” –en términos de Kuhn– en sus campos de conocimiento. La autora y el autor entienden este proceso de socialización como parte de una primera interpretación de roles en donde los estudiantes “ven los textos como contenedores del conocimiento establecido y como recetas para orientar su propio trabajo”.<sup>98</sup> Vendría después un cambio en esta disposición para ahora cuestionar dicho conocimiento y formular uno nuevo.

A lo largo de este capítulo, Hamui y Jiménez comparan testimonios de diferentes comunidades y campos disciplinarios, cuyo objetivo es analizar sus semejanzas y diferencias. Su ruta metodológica les permitirá continuar con la reconstrucción de esta trayectoria, de la cual darán testimonio a partir de la incorporación de diferentes voces. Como ejemplo de su forma analítica, expongo los siguientes fragmentos de experiencias en Ciencias Físicas y en Educación y Ciencias Sociales, seguido de su respectiva interpretación:

Quando estaba en el proceso de inicio de la investigación, pues lo primero que hacía era revisar los programas en la computadora; revisar referencias, *revisar la literatura*. Además, tenía mi sesión, aunque no era todos los días, iba con mi director. Allí intercambiamos opiniones, le mostraba los resultados que estaba teniendo. Eso por la mañana. Por la tarde regresaba, pero más dedicado a revisar los materiales, *a escribir algunas cosas*. Esa era la dinámica (CFP2GH39). [...]

En el doctorado me *la pasé leyendo muchísimo*, tanto que mi asesora me decía “ya no leas tanto”. Dividí mi tiempo entre la búsqueda de información de temas específicos para ir trabajando por temas; *iba leyendo y escribiendo*. Estuve trabajando sobre fuentes, *iba escribiendo sobre libros*, los artículos y los pasaba a fichas. *Mientras hacía las fichas iba elaborando los textos*. Fui mucho a bibliotecas (EyHP2EM39).

Como se puede observar, los académicos utilizaban diversas estrategias para inducir a los estudiantes en la investigación; en Ciencias Computacionales, Física y Biología los profesores iniciaron a sus estudiantes en tareas concretas, en prácticas de investigación. Mientras que en Ciencias Sociales, Educación y Humanidades los introducían por medio de la elaboración de estados del conocimiento y la escritura de reportes o fichas. Estas diferencias parten de la cultura y la epistemología propia de las disciplinas, pues cada una tiene sus particularidades.<sup>99</sup>

Escribir y leer se reconocen como estrategias y prácticas de investigación para introducir a los estudiantes a la cultura disciplinaria. Formarán parte de un andamiaje construido por elementos normativos y cognitivos guiados por una lógica de investigación. En este punto se

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 320.

<sup>99</sup> *Ibid.*, pp. 321-322. Las cursivas son mías.

comenzará a generar un debate en torno al lugar y al sentido de la lectura y la escritura en la investigación, pues considero que en este análisis no se detalla la recuperada serie de usos, dado que ésta se engloba en categorías más amplias: la investigación y la socialización formativa. Es llamativo el caso del segundo testimonio, porque en él se refieren prácticas concretas de autoría (incluso en el capítulo 2 se cita específicamente un texto de Carrasco y Kent), pero sin profundizar en su sentido ulterior, sino conectadas con la construcción de este andamiaje. Con el siguiente testimonio, el cual relata la relación entre un estudiante y un profesor del doctorado en Educación y Humanidades, amplió este argumento:

Yo creo que se requiere que [el asesor] sea estricto en el sentido de que uno se dé cuenta cuándo se está desviando o cuándo se están haciendo cosas que no son productivas, sin que uno pierda la dirección de lo que está haciendo. Pero al mismo tiempo, muy flexible para que uno se dé oportunidad de hacer su propia búsqueda, lo cual a veces puede ser difícil. En mi caso sentí que mi asesora me dio suficiente libertad, me decía: “tienes que leer esto y esto, y no te sales de ahí”. Al mismo tiempo, cuando yo entregaba algo me decía: “fíjate, aquí estás usando esto, si te vas por este lado ya no lo puedes conectar con estas cosas”. Era estricta en términos de una cierta lógica de elaboración del producto de la investigación para que sea coherente, que tenga calidad (EyHP2GH42).<sup>100</sup>

Más que como una práctica de lectura, esta interacción se categoriza como un proceso de iniciación entre un experto y un novato. El análisis continúa presentando experiencias de socialización que refuerzan el concepto de andamiaje durante posteriores fases, a la par que caracterizaciones sobre sus diferentes formas de producir conocimiento. Es en este punto que se representa una relación entre escritura y campo de conocimiento:

Para avanzar en su proyecto, los primeros [físicos] necesitan la colaboración del grupo, compartir programas, instrumentos, reactivos y datos. Para los de Sociales lo importante es plasmar sus ideas en textos, reflejar su forma de ver e interpretar el mundo que los rodea, cuestionar y plantear distancia respecto a los modos que otros tienen de explicar el mundo en la disciplina.<sup>101</sup>

La recuperación de testimonios sobre las dificultades durante la formación doctoral se expresa en contadas pero precisas ocasiones. En el siguiente fragmento, por ejemplo, se señala una dimensión personal específicamente relacionada con la lectura:

Como que todo lo que se tiene que hacer en el doctorado golpea la situación de la familia. Y uno se pone a pensar qué tanto vale la pena sacrificar la relación con la esposa, con los hijos [...] pero bueno, tengo que llevar adelante un proyecto que quiero consolidar, pero estoy dejando de lado a la familia, a los hijos [...] Eso se ha visto mermado y lo resienten

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 324.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 330.

ellos y me lo hacen saber, mi hijo me dice: “oye, papá, quiero jugar contigo” y le digo “no, tengo que leer” (CSP3EH57).<sup>102</sup>

Estos extractos son escasos vistos desde una perspectiva de conjunto si se comparan con el espacio destinado a la presentación de avances, la escritura de la tesis y la publicación de artículos. Así, mientras los primeros se entenderán como una actividad propia del andamiaje, circunscrita a los procesos de tutoría, la publicación del artículo se valorará principalmente desde su aspecto social. La escritura de la tesis equivaldrá a la concreción de un proceso formativo y representará un rito de paso. Publicar, por su parte, se leerá como un signo de estatus académico, de preparación para la vida social de la producción científica y de éxito en los casos en que facilite la obtención de recursos y financiamiento.

Asociada entonces con la calidad y la publicación, leer y escribir académicamente en estos estudios de trayectorias es un bien que incrementa su valor hasta traducirse en un alto índice de productividad, medible por su número de citación e impacto. En el caso de las ciencias sociales y la educación, la tesis y el artículo se reconocen como los documentos más relevantes, géneros constitutivos de un modelo preestablecido en torno a la figura del investigador y requisitos para la obtención de credenciales.

El paso de este conjunto de aproximaciones sobre la formación de investigadores educativos a un estudio que las vincule con sus respectivas prácticas letradas se encuentra en el capítulo de libro “La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”, documento pionero de Reinalda Soriano Peña.<sup>103</sup> El libro *Lengua y Cultura Escrita*, coordinado por esta autora y publicado cuatro años más tarde, continúa en esta línea y presenta sus primeros resultados y hallazgos.<sup>104</sup>

Inicialmente, Soriano Peña se pregunta por la manera en que la cultura escrita interviene en el *estar siendo* investigador educativo, cuyo objetivo es “comprender cómo viven su proceso de formación, sus formas de aprender y ser” en relación con sus prácticas

---

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 333.

<sup>103</sup> Reinalda Soriano Peña, “La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”, en Ernesto Treviño, Reinalda Soriano y Juan Carlos Valdés Godines, *La formación para la investigación educativa. Tres emplazamientos para su análisis*, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México, 2013, pp. 21-48.

<sup>104</sup> Reinalda Soriano Peña (coord.), *Lengua y Cultura Escrita*, Newton/UNAM, Ciudad de México, 2017.

letradas.<sup>105</sup> La justificación de estas preguntas tiene como marco el extendido problema de la diversidad de perfiles y formaciones previas en las nuevas generaciones de investigadores educativos que ingresan al posgrado, y busca asimismo entender las condiciones que propician el desarrollo de voz autoral en esta comunidad.

Soriano Peña pasa revista en primer lugar a las investigaciones que se han ocupado de estudiar la formación de investigadores educativos. Reconoce el marco general que ha orientado el estudio de la formación en posgrados de este campo de conocimiento y dedica un apartado específico a los trabajos de María Guadalupe Moreno Bayardo y Ricardo Sánchez Puentes.<sup>106</sup> La teoría sociocultural que fundamenta su trabajo se basa sobre todo en los planteamientos de Gregorio Hernández Zamora y Judith Kalman. Como punto de partida, el concepto de formación que recupera es el siguiente:

Es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.<sup>107</sup>

Hay una triada recurrente que se desprende de esta perspectiva y es buscar en las experiencias de aprendizaje, la tutoría y las formas de interacción los elementos definitorios para comprender la formación doctoral. No obstante, como hemos visto en trabajos anteriores de este jaez, escribir y leer se considera una herramienta y una habilidad básica.

El capítulo de Soriano Peña rebasa esta mera representación instrumental para hacer un posterior recorrido teórico que va de perspectivas psicolingüísticas a socioculturales. Su objetivo es, por lo tanto, doble: la investigación se ve desde su dimensión discursiva y las literacidades adquieren una connotación situada y crítica. Cita a continuación los trabajos de Alicia Vázquez, Daniel Cassany y Paula Carlino para polemizar el lugar de la enseñanza de

---

<sup>105</sup> Soriano Peña, “La formación...”, *op. cit.*, p. 22. El *estar siendo* parte de una conceptualización de la identidad antiesencialista, en constante cambio en su devenir.

<sup>106</sup> Véase María Guadalupe Moreno Bayardo, “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, 2007, pp. 561-580; y Ricardo Sánchez Puentes, *Enseñar a investigar: una didáctica nueva en ciencias sociales y humanidades*, México, UNAM/IIISUE, 2014.

<sup>107</sup> Patricia Ducoing, *Sujetos, actores y procesos de formación*, volumen 8, col., La Investigación Educativa en México, 1992-2002, COMIE, México, 2003, p. 53; en Soriano Peña, “La formación...”, *op. cit.*, p. 25.

la escritura en contextos universitarios y subrayar un necesario cambio en su concepción que tiene como vínculo principal la relación entre *escritura y aprendizaje*:

Las relaciones entre escritura y aprendizaje no son directas, lineales y simples, por lo que se requieren acciones educativas, crear contextos que posibiliten a los estudiantes aprender a escribir y al mismo tiempo, contar con una intencionalidad y sentido de la escritura.<sup>108</sup>

A este tipo de investigaciones, características de la primera década del siglo XXI, le debemos el surgimiento de trabajos que se ocuparon de pensar en una didáctica de la lengua española y de dotar de más significados a los conceptos de lectura y escritura; sobre todo, de restituirles su valor político y epistemológico. Desde la literacidad crítica, por ejemplo, esta autora afirma que:

Leer y escribir cambian a lo largo del tiempo y del espacio, ya que se reconoce que actualmente se desarrollan prácticas letradas que no existían hace algunos años, que son fundamentales para la vida cotidiana y el ejercicio de la ciudadanía y que plantean [*sic*] retos de aprendizaje y educación.<sup>109</sup>

De allí que su mirada analítica se interese por identificar nuevas prácticas letradas en comunidades de investigación educativa: “¿Para qué leer y escribir en un posgrado de investigación educativa? ¿Cuáles son las características de los textos que es necesario escribir?”,<sup>110</sup> su respuesta requerirá observar cómo es que se construye conocimiento al escribir y cómo es que éste empodera a los estudiantes de posgrado (en específico, los estudiantes de la Especialización en Investigación Educativa del CIIDET).

De Freire, Soriano Peña recupera la caracterización de la lectura como acto político y como constructora de subjetividades. El enlace con las nociones de Foucault y Hernández sobre la autoría vendrán muy bien a cuento porque le permitirán pensar al autor no sólo como un agente que conoce las reglas del juego académico y domina sus géneros, sino como un actor social que lee e interviene en su contexto, que piensa, actúa y ejerce su poder dentro de una comunidad a través del conocimiento. Finalmente, a la pregunta formulada en sus inicios

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 41.

por Kalman: “¿Cómo aprendemos a articular la palabra propia?”,<sup>111</sup> Soriano Peña agregará: “¿Cómo aprendemos a construir la palabra propia en la Investigación Educativa?”.<sup>112</sup>

En el capítulo “Escritura académica en el posgrado en Investigación Educativa del CIIDET”<sup>113</sup> se precisa ambas preguntas y se delimita una población específica: ocho estudiantes de la Especialización en Investigación Educativa de dicho programa. Soriano Peña se plantea las dos siguientes interrogantes: “¿Cómo se llega a ser investigador educativo? ¿Cuáles son las significaciones que construyen los sujetos educativos con relación a la escritura académica en su estar siendo investigador educativo?”.<sup>114</sup> El marco teórico se nutre de la perspectiva sociocultural y del Análisis Político del Discurso (APD). Como metodología, la autora realiza un trabajo cualitativo, interpretativo y exploratorio. Diseña dos cuestionarios con preguntas abiertas aplicados en dos momentos diferentes del proceso formativo: al inicio del primer y segundo semestre, respectivamente. Las dos categorías de análisis son *significaciones y escritura académica*, y *acceso y disponibilidad*.

En la primera fase, Soriano Peña interroga los gustos lectores y escriturarios de los estudiantes. Reconoce con ello la dificultad de generalizar estas experiencias y decide en cambio subrayar la diversidad de significaciones involucrada en estos procesos. Uno de sus primeros resultados preliminares confirma la influencia de la formación previa y de las necesidades laborales en los modos y usos letrados. A partir de estos testimonios, la autora presenta un análisis en donde dialoga constantemente con su marco teórico:

No es lo mismo ser lector y autor (Cassany: 2009: 9), el rol que se asuma nos van [*sic*] a situar en la comunidad académica a la que pretendemos incorporarnos, y contribuye a construir una identidad. [...] Algunos estudiantes señalan que les gusta más leer, pero les gustaría también escribir. [...] Lo que interesa destacar es no ver únicamente lo que los estudiantes escriben, sino también lo que hacen en relación con otras personas, en donde hay negociaciones e interacciones con otros (docentes, alumnos). Los estudiantes construyen estrategias para atender las demandas de escritura académica y al mismo tiempo construyen su identidad académica (Colombo, 2009).<sup>115</sup>

---

<sup>111</sup> Judith Kalman, “El origen social de la palabra propia”, en *Lecturas sobre lecturas*, núm. 14, CONACULTA, México, 2005; en Soriano Peña, “La formación...”, *op. cit.*, p. 39.

<sup>112</sup> *Id.*

<sup>113</sup> Reinalda Soriano Peña, “Escritura académica en el posgrado en Investigación Educativa del CIIDET”, en Reinalda Soriano Peña (coord.), *Lengua y Cultura Escrita*, Newton/UNAM, Ciudad de México, 2017, pp. 21-40.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>115</sup> *Ibid.*, pp. 27-29.

Las preguntas del segundo cuestionario se diseñaron para explorar las *vivencias* del proceso de escritura académica. Es un apartado que ofrece un punto de comparación con el perfil de ingreso y que se enriquece con diversos datos. Soriano Peña anota información sobre algunos de los textos más demandados en el posgrado (resúmenes y ensayos), reconoce estrategias y tácticas desplegadas en la elaboración de textos académicos, ahonda en expectativas y retos particulares de los estudiantes sobre su proceso formativo, identifica interacciones discursivas desarrolladas entre la comunidad docente y estudiantil, y refiere algunos aspectos afectivos involucrados, como el reconocimiento y el trato académicos. El análisis continúa interpretando estas experiencias a la luz de la teoría:

La escritura abordada como un proceso social, [*sic*] implica una interacción interpersonal y analizar “*en [sic] lo que la gente hace con estos textos*” (Zavala, 2009: 23) y lo que significan para ellos, por ello, interesa analizar las prácticas letradas que se desarrollan. Por ejemplo, durante el proceso de escritura, habrá necesidad de elaborar diversos borradores y la necesidad de contar con la asesoría [*sic*] ya sea por académicos o por sus propios compañeros. Al respecto, se da un conflicto que enfrentan los estudiantes entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto que es leído por los docentes del programa de este posgrado.<sup>116</sup>

Este tipo de resultados le permiten a la autora organizar dos tipos de conclusiones diferentes a las formuladas en su primer capítulo. Soriano Peña reafirma la importancia de utilizar un concepto flexible de identidad y de conceptualizar las experiencias académicas de los estudiantes como discurso, en la línea de Laclau, Mouffe y Buenfil.<sup>117</sup> Después de esta investigación, la autora concluye, por un lado, que la transformación identitaria se presenta de igual manera entre los actores más experimentados de la comunidad académica. Aunque no se explicita en este capítulo, esta observación contribuirá a reconocer el hecho de que más que una subjetividad, lo que se transforma y reconstituye es un grupo y su discurso. Por otro lado, el enfoque del APD le permite a Soriano Peña desedimentar supuestas normalidades del espacio educativo. Se alude en este caso a la creencia de que los estudiantes de nuevo ingreso

---

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 31. Las cursivas son de la autora.

<sup>117</sup> La autora sigue la obra clásica de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1987. De Rosa Nidia Buenfil, consigna tres obras que componen un entramado discursivo, teórico y aplicado, a saber: *Análisis de discurso y educación*, Documento DIE núm. 26, DIE-Cinvestav, Distrito Federal, 1993; *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, Distrito Federal, DIE-Cinvestav-Conacyt, 1994; “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en *Los usos de la teoría en la investigación educativa*, México, Plaza y Valdés/Seminario de Análisis de Discurso Educativo, 2002, pp.37-59. En 2019, Rosa Nidia Buenfil publica *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*, Buenos Aires, CLACSO/Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.



dominan los géneros académicos, una observación compartida y recurrente desde la alfabetización académica.

## **1.6. Perspectivas en literacidad con enfoque decolonial e intercultural**

En un artículo de reciente aparición: “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en las investigaciones sobre literacidad”, Gregorio Hernández Zamora reúne extensa muestra de investigaciones y productos culturales (música, teatro, poesía, ensayo) con perspectiva decolonial, buena parte de ellas realizadas desde la investigación educativa.<sup>118</sup> El denominador común que las identifica es la asunción de la literacidad como una práctica social mediada culturalmente, una práctica de y con poder, y el carácter interrogador ante narrativas y discursos de poder. La ideología, la historia o la dominación representan tres dimensiones clave para estudiar a diferentes comunidades interactuando en torno a la lectura y la escritura. El artículo se divide en cuatro grandes apartados y sostiene la tesis de que los Nuevos Estudios de Literacidad y el pensamiento decolonial comparten similitudes en su proyecto político, puesto que ambos cuestionan políticas y discursos que “niegan o inferiorizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindicán sus saberes, voces, identidades y prácticas”.<sup>119</sup>

Una primera crítica formulada desde el “giro” decolonial se dirige a los enfoques psicolingüísticos que conceptualizan la apropiación de literacidades como el aprendizaje de convenciones discursivas o habilidades cognitivas neutras. Las prácticas letradas son prácticas de y con poder. Facilitan el acceso a comunidades de prestigio, al mismo tiempo que pueden limitarlo; requieren de una dimensión histórica de largo plazo y de una mirada sistémico-global:

analizan, por tanto, cómo la escritura ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien utilizada para cuestionar discursos y prácticas educativas dominantes en las sociedades que fueron colonizadas y dominadas por la expansión europea en los siglos XV y XVI.<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en las investigaciones sobre literacidad”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, 2019, pp. 363-386.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 363.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 369.

Una cualidad valiosa y distintiva de estas aproximaciones es que toman como objeto de estudio ideologías, discursos y narrativas históricamente desarrolladas por grupos de poder (el clero, el Estado, la academia, los sistemas educativos, entre otros). Por ello, en uno de sus primeros apartados, Hernández Zamora cuestiona las narrativas del déficit en torno a la cultura escrita, sobre todo las representaciones del analfabetismo en México (“malos lectores”, “gente de pocas palabras”) o un extendido discurso sobre promoción cultural:

Dada la descomposición social que se vive hoy en el mundo, y especialmente en nuestros países excoloniales (ascenso de la narcopolítica, feminicidios, desplazamientos y migraciones forzadas, desconfianza en la política y el estado, corrupción rampante, fracaso de la educación como vía de movilidad social, destrucción ambiental, concentración brutal de la riqueza, etc.), es comprensible que mucho del trabajo de promoción cultural se enfoque desde una ingenuidad bienintencionada que fetichiza el libro y la lectura, atribuyéndoles una supuesta superioridad moral y cultural (Hernández, 2006a, 2006b) ante la urgencia de sobrevivir a la desesperanza de estos tiempos. Por ello, una multitud de microacciones se llevan a cabo en barrios marginales, urbanos y rurales, para reconstruir el tejido social mediante espacios de socialidad y diálogo alrededor de las bibliotecas, los libros, la lectura, la oralidad, y la corporalidad (Petit, 2018). Se ha recurrido a este medio con el fin de escapar del hoyo negro del sinsentido, y propiciar espacios y momentos de refugio, convivencia, ensoñación, poesía y relajación, que aporten una mínima sensación de libertad, tranquilidad y, quizás, felicidad.<sup>121</sup>

En su rastreo histórico por la literatura fundacional de los NEL (Sylvia Scribner y Michael Cole, Shirley Heath, James Paul Gee, David Barton, Mary Hamilton, Brian Street), este autor sintetiza los principales debates planteados a inicios de los años ochenta: la hipótesis de la gran división oralidad-escritura y la hipótesis de las grandes consecuencias de la alfabetización. Acude a los trabajos etnográficos de Scribner y Cole, y de Heath para ofrecer nueva evidencia empírica sobre las relaciones constantes entre oralidad y escritura en el grupo de los vai, y sobre los efectos de la escolarización en comunidades de diferente clase social y etnia en los Estados Unidos. Hernández Zamora propone dividir a las investigaciones en literacidad en dos grupos, aquellos trabajos que detallan prácticas y eventos letrados, frente a estudios que interrogan las dinámicas de poder y dominación ejercidas a través de la cultura escrita. Recupero esta segunda forma de análisis que el autor elige a partir de una revisión de los trabajos de Elsie Rockwell:

Tras estudiar la historia de los pueblos mayas de Chiapas y de los nahuas en el centro de México, Rockwell concluye que el analfabetismo lejos de ser un estado de subdesarrollo educativo, es de hecho “un logro histórico”, producto de la dominación colonial que

---

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 365.

destruyó primero la escritura precolombina y prohibió o limitó después la escritura alfabética y las lenguas nativas entre los pueblos nativos. Así, las prácticas letradas no son solo copias o imposiciones de los modelos de elite, sino armas usadas contra el poder colonial y poscolonial.<sup>122</sup>

Esta serie de calas a investigaciones con perspectiva decolonial (explícita o implícitamente presentados como tales) continúa con la recuperación de los propios trabajos de Hernández Zamora, los cuales se han construido a partir de historias de literacidad y de aprendizaje de sujetos marginados. La pregunta de investigación que ha orientado estos trabajos recupera la exclusión histórica de dichos de grupos sociales; es decir, se interroga por las formas en que, a pesar de estar sujetos a dinámicas de supervivencia, estos grupos llevan a cabo dinámicas de resistencia y desarrollan literacidades para hacer frente a discursos hegemónicos. El punto de inflexión en esta perspectiva es nuevamente el giro interpretativo para observar la reproducción de exclusiones y desigualdades:

Por ello, más que caracterizarlas como “analfabetas” (definidos por su relación cognitiva con la literacidad), “sin competencias” (definidos por su relación con la escolaridad), o “sin hábitos y gustos de lectura” (definidos por su relación distante con la cultura letrada de la clase media), la perspectiva decolonial ve a las mayorías como miembros de *grupos sin voz*, cuya posición en el actual sistema económico es sumamente precaria, y cuyas vidas giran alrededor de la sobrevivencia inmediata. No se trata tanto de individuos analfabetas, incompetentes o sin hábitos de lectura, sino de grupos sociales históricamente alienados, silenciados, excluidos y autoexcluidos de la economía, el conocimiento y la educación de la era global.<sup>123</sup>

Discursos coloniales serán precisamente aquellos que naturalicen estas narrativas del déficit para ofrecer a través de políticas y programas educativos posibilidades de “superación” y movilidad social. Dentro de este proceso de naturalización, lo que está en juego es una disputa por la representación del otro que ve en la educación un espacio para “producir identidades y personalidades deformadas y alienadas”.<sup>124</sup> La dos siguientes tesis que Hernández Zamora recupera combinan el enfoque decolonial y la educación intercultural. Ambas son una interpretación de las prácticas letradas dominantes y colonizadoras en espacios de fomento y promoción de la lectura. La primera de ellas se titula *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*; su autora, Aída Jiménez da cuenta de la presencia de literacidades dominantes en talleres de lectura:

---

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 371.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 382.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 377.

(les gusta hablar mucho y hablar primero que los demás, tienen la iniciativa de expresar opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados) y niños lejanos a la literacidad dominante (viven situaciones de agresión en su casa o en la escuela y ello los torna invisibles). Estos niños vuelven objeto de su atención a los compañeros cercanos a la literacidad dominante, quienes parecen tener “algo” que los convierte valiosos a sus ojos y que ellos no tienen: posibilidad de viajar, un carácter distinto al propio, su ascendencia europea, o el dominio de habilidades cognitivas superiores a las propias.<sup>125</sup>

Estas observaciones le permitirán a la autora analizar la forma en que se reproducen y naturalizan desigualdades bajo un modelo autónomo de lectura, una forma en apariencia desinteresada y neutral desde la que ya no se discute el carácter ideológico y político aplicado por dichas formas de colonización de saberes, imaginarios y lenguajes. En su revisión de la tesis: Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha, Hernández Zamora recupera los dilemas de pérdida de identidad en esta comunidad indígena observados por Ayora Vázquez. En búsqueda de una perspectiva que incorporara la dimensión política y cultural, esta investigadora señala las metodologías y prácticas “colonizadoras del ser y del saber [...] que siguen desplazando la lengua original, las cosmovisiones implícitas en ella, y el valor del saber cognitivo propio de la cultura oral, en el afán de promover bondades que se le adjudican únicamente al lenguaje escrito”.<sup>126</sup> Elementos como el prestigio social asociado a la escritura en español, relacionado con motivaciones utilitarias para acceder al sistema educativo, o la tendencia a promover la lectura con criterios y estrategias universalistas, son algunos de los resultados que Hernández Zamora recupera antes de dar paso a sus objetivos y finalidades de este tipo de investigaciones:

En consecuencia, en nuestras sociedades excoloniales (o neocoloniales) nuestro reto como investigadores y educadores del lenguaje es preguntarnos qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia; qué tipo de intervención y mediación les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su sabiduría nativa, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa, y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros.<sup>127</sup>

Encuentro estos desafíos como líneas de acción y de pensamiento apropiadas no sólo para investigaciones decoloniales o interculturales. Pueden ser incluso válidas y deseables en

---

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 374.

<sup>126</sup> Gialuanna Enkra Ayora Vázquez, Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha, tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, Instituto de Investigaciones en Educación, 2012, p. 223; en Hernández Zamora, “De los nuevos...”, *op. cit.*, p. 375.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 382.

contextos colonizadores, pues éstos no son ajenos a procesos y dinámicas internas de dominación y exclusión de sus minorías y diversidades.

Ahora bien, la mayoría de las investigaciones educativas que utilizan un enfoque intercultural para estudiar diversos aspectos de la cultura escrita se han desarrollado con diferentes poblaciones y grupos étnicos. El artículo: “El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural”, de Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas Casillas, reporta experiencias con estudiantes mayas en una universidad privada del occidente mexicano.<sup>128</sup> Le continúa una investigación publicada el siguiente año, la cual lleva por título “Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas”.<sup>129</sup> Existe una continuidad entre ambas colaboraciones, así como un fortalecimiento en el marco teórico y la ruta metodológica. El primer artículo presenta una investigación llevada a cabo con 10 estudiantes indígenas de primeros semestres. Consistió en un acompañamiento solicitado por la comunidad estudiantil, del cual se recuperaron 68 evidencias (actividades de aprendizaje y material fotográfico). El segundo presenta un estudio de caso realizado con un solo estudiante maya.

Interesadas principalmente en la comprensión lectora, ambas contribuciones llegan a la conclusión de que la enseñanza de textos disciplinares requiere de una mediación que ponga en diálogo los saberes académicos universitarios con los saberes tradicionales y comunitarios. Sobre el primer artículo, señalan los autores:

Un elemento clave para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita fue una estrategia de tres pasos que consistió en: 1) elaboración de textos en solitario (el alumno), 2) revisión en conjunto de las ideas y la expresión de las mismas (facilitadora y alumno) y 3) reelaboración en conjunto buscando las formas de expresar lo pensado (facilitadora y alumno). El acompañamiento tutorial se puede asumir entonces como un espacio que favorece el diálogo entre los saberes académicos universitarios y la tradición oral de su comunidad de origen. En esta práctica, el alumno narra y pone en perspectiva los saberes de su cultura, para posteriormente buscar la manera de manifestarlos de acuerdo con la tradición académica escrita científica-escolástica.<sup>130</sup>

Este diálogo de saberes se fundamenta teóricamente en la perspectiva sociocultural de los NEL, pero abreva de los trabajos de sus principales exponentes latinoamericanos: Gregorio

---

<sup>128</sup> Karla Susana Lombardi González y Juan Carlos Silas-Casillas, “El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural”, *Didac*, julio-diciembre, núm. 76, 2020, pp. 7-13.

<sup>129</sup> Juan Carlos Silas-Casillas y Karla Susana Lombardi González, “Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 12, núm. 23, 2021, pp. 1-28.

<sup>130</sup> Lombardi González y Silas-Casillas, “El acompañamiento...”, *op. cit.*, p. 11.

Hernández Zamora, Virginia Zavala y Patricia Ames. Leer, escribir, hablar y escuchar son entonces actividades contextuales “ligadas a prácticas sociales amplias, vinculadas con una clara dimensión comunitaria y el papel del entorno”.<sup>131</sup> La relación intercultural, así, tendrá como primera condición no suprimir la diferencia cultural y evitar el epistemicidio. El aprendizaje de la escritura se entenderá, sobre todo, como el resultado de una construcción conjunta de significados para “resignificar y negociar sus razonamientos, identidad, percepciones y representaciones frente al texto académico”.<sup>132</sup> La lectura es entonces una práctica intercultural de fusión de horizontes y mundos de vida, representa un proceso intersubjetivo producido a través del lenguaje.

En el segundo artículo, Silas-Casillas y Lombardi González incorporan el modelo de Crisanto Salazar González, compuesto por tres dimensiones de seguimiento para observar el desarrollo de la literacidad: lingüística, cognitiva y sociocultural. Suman a ello el concepto de artefacto cultural, el cual no sólo equivale a todo el material escriturario (artículos, libros, cuadernos, plumas, diccionarios, páginas web, pizarrones), sino que representa una mediación con la cultura, la memoria, las creencias y lo afectivo en donde el sujeto, en este caso, “actúa frente al mundo, dialoga con los conocimientos y desarrolla acciones en el marco de los efectos de las estructuras académicas”.<sup>133</sup> La metodología es cualitativa y ofrece una explicación del desarrollo de la literacidad siguiendo los usos de dichos artefactos culturales. Utilizaron como técnicas de obtención de información la entrevista semiestructurada y la observación y análisis de trabajos solicitados en diferentes asignaturas. El seguimiento de la facilitación del acompañamiento duró dos semestres, fue en la mayoría de las ocasiones individual, y requirió de la planeación de intervenciones específicas diseñadas a partir de un diagnóstico previo.

Los resultados fueron satisfactorios y redundaron en el descubrimiento por parte del estudiante de categorías lingüísticas y la identificación de formas básicas para organizar y planear escritos. Los autores reafirmaron de igual manera la pertinencia de aprender desde las vivencias y los referentes culturales de los contextos comunitarios. Reconocieron que el conocimiento de distintas culturas escritas se relaciona directamente con el empleo de los

---

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>133</sup> Silas-Casillas y Lombardi González, “Artefactos culturales...”, *op. cit.*, p. 10.

objetos culturales, los cuales combinan la cultura letrada universitaria con la memoria y las narraciones orales del estudiante indígena. Finalmente, destacan las prácticas mediadoras de mayor utilidad en las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural.

En el artículo de María Cristina Castro Azuara, Laura Aurora Hernández Ramírez y Refugio Nava Nava, “Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe”, las autoras y el autor destacan también la importancia de desarrollar literacidades con estudiantes indígenas que tomen como punto de partida el relato.<sup>134</sup> Recurren asimismo al enfoque de los NEL y a la pedagogía de los géneros discursivos. Desde este marco, el recuento es una experiencia discursivizada que “ofrece oportunidades de aprendizaje que la enseñanza tradicional hace a un lado”.<sup>135</sup>

Una de las principales diferencias de esta propuesta con la anterior radica en los objetivos lingüísticos y educativos. Para las autoras y el autor, lo que se busca es fortalecer un bilingüismo equilibrado e impulsar la agencia de los estudiantes para “el mantenimiento y crecimiento de la comunidad en la que ellos son los actores principales”.<sup>136</sup> Desde su punto de vista, la consolidación y reafirmación de los valores socioculturales pueden encontrar en el desarrollo de procesos de literacidad una vía para alcanzar la calidad, la inclusión y la pertinencia cultural solicitadas para los espacios educativos.

Surgida de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina Fundamentada en la Lectura y la Escritura, con subsede en la Universidad de Guanajuato, *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura* es una posible obra equidistante frente a los trabajos que investigan el contacto entre lenguas indígenas y lenguas producto de los estados-nación.<sup>137</sup> Dos de sus cuatro artículos: “The power of storytelling strategy for developing writing and critical reflexivity”, de Ileri Armenta-Delgado,<sup>138</sup> y “A process of mediation: Translating writing when the mother tongue

---

<sup>134</sup> María Cristina Castro Azuara, Laura Aurora Hernández Ramírez y Refugio Nava Nava, “Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe”, *Folios*, núm. 55, 2022, pp. 185-198.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>136</sup> *Id.*

<sup>137</sup> Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*, Universidad de Guanajuato, serie Pensamiento y Ciencias Sociales, col., Akademia, México, 2021.

<sup>138</sup> Ileri Armenta-Delgado, “The power of storytelling strategy for developing writing and critical reflexivity”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad...*, *op. cit.*, pp. 19-49.

is not the academic L1”, de Amanda Wilson,<sup>139</sup> investigan la relación entre el inglés académico y el español como lengua materna, o el rol problemático de la cultura patriarcal en el desarrollo de una escritura crítica y reflexiva que utilice como estrategia el relato.

El capítulo “Discusiones teóricas sobre la escritura creativa como desestabilizante de las visiones estáticas del lenguaje”, de Juan Antonio García Páramo, suma a sendos estudios una revisión de los principales modelos de escritura, en un recorrido que explica los pioneros trabajos de Linda Flower y John R. Hayes, sus modificaciones y reformulaciones por parte de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, ejemplos de enfoques cognitivos que se complementan con los trabajos de Paula Carlino y Daniel Cassany, ambos construido bajo el enfoque sociocultural. Llama la atención el capítulo de cierre, “La lectura crítica de documentos para descubrir contextos sociohistóricos: el conflicto cultural de la ‘vida común’”, puesto que es una investigación de archivo sobre musicología que identifica problemas interculturales y de género durante las postrimerías del Virreinato de la Nueva España.<sup>140</sup> De esta manera, la obra cierra con un ensayo que expone una serie de prácticas de lectura propias de un historiador.

Son varios los conceptos de cultura e interculturalidad que pueden reconocerse en este libro, ninguno de ellos propiamente definido, sino puesto en práctica de forma tácita como categoría analítica para realizar ya sea una aproximación histórica a la cultura letrada del México novohispano o para investigar el translenguajeo entre estudiantes de licenciatura que comienzan su formación como traductores profesionales.

Los trabajos de Miguel Figueroa Saavedra, Daisy Bernal Lorenzo y Rafael Nava Vite son una propuesta que desafía las perspectivas bilingües convencionales de la educación superior intercultural. El artículo “In tlakhuilolyotl ken se nawatlahtolchikawalistli ipan weyitlamachtilyan: se tlachiwalistli tlen moneki axkan mochiwa” es una muestra de un trabajo de revitalización de la lengua y cultura nahuas, al mismo tiempo que uno de los primeros documentos académicos elaborados y editados desde y en esta lengua.<sup>141</sup> La colaboración reporta dos estrategias innovadoras relacionadas directamente con el desarrollo

---

<sup>139</sup> Amanda Wilson, “A process of mediation: Translating writing when the mother tongue is not the academic L1”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad...*, op. cit., pp. 75-100.

<sup>140</sup> John Swadley, “La lectura crítica de documentos para descubrir contextos sociohistóricos: El conflicto cultural de la ‘vida común’”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad...*, op. cit., pp. 101-121.

<sup>141</sup> Miguel Figueroa Saavedra, Daisy Bernal Lorenzo y Rafael Nava Vite, “In tlakhuilolyotl ken se nawatlahtolchikawalistli ipan weyitlamachtilyan: se tlachiwalistli tlen moneki axkan mochiwa”, *CPU-e*, julio-diciembre, núm. 35, 2022, pp. 90-120.



de literacidades académicas. La primera de éstas es la realización de un proyecto de publicaciones en náhuatl; la segunda, un taller de paleografía.

Desde un enfoque intercultural crítico, el ensayo de Jéssica Roxana Franco: “Escritura académica, construcción de identidades e interculturalidad”, se pregunta por el papel de la escritura científica en vínculo con la construcción de la identidad académica.<sup>142</sup> Su propuesta se enmarca en las epistemologías del Sur –sigue sobre todo el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos y de Gunther Dietz–, y propone una lectura multifactorial para ubicar una serie de retos en la formación de nuevos investigadores.

El poder, la dominación, la diversidad y la desigualdad, son los principales conceptos de esta autora para delinear un panorama sujeto a tensiones de homo y heterogeneización epistemológicas, de formas estandarizadas de producir conocimiento frente a discursos de resistencia.

La formación de una identidad académica, una categoría más abarcadora que la de voz autoral, pero necesariamente vinculada con ésta, se explica a través de los trabajos de Theresa Lillis, Étienne Wenger y Rosalind Ivanić. La relación entre los planteamientos de estos autores es llamativa porque permite observar un cambio en el rol del contexto y de la cultura en sus propuestas teóricas, sujeto en dichos casos a las transformaciones del concepto de ciencias. Esta exploración de la dimensión cultural es la que al final de su colaboración le permita conceptualizar las prácticas letradas como prácticas interculturales.

Siguiendo a Wenger, señala inicialmente Franco: “las identidades se construyen y negocian a través de las prácticas que realizamos en diversas comunidades y del intercambio que ello implica”.<sup>143</sup> Esta construcción es resultado de la participación en comunidades “que modelan no solo lo que hacemos o decimos, sino también quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos”.<sup>144</sup> Partiendo de Lillis, Franco relaciona este planteamiento con el contexto académico, afirma entonces que la lectura, la escritura y la investigación son prácticas con un valor ritual que regulan precisamente la participación de los integrantes de

---

<sup>142</sup> Jéssica Roxana Franco, “Escritura académica, construcción de identidades e interculturalidad”, *Literacidades. Revista de Cultura Escrita*, vol. 1, núm. 1, 2023, pp. 47-62.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 49.

dichas comunidades. Los procesos de escritura, por lo tanto, son mecanismos de legitimación.

Ahora bien, este proceso de conformación identitaria, observa Franco, se produce en un contexto histórico preestablecido que define de antemano la lengua de “la ciencia” (el inglés) y que cuenta con un sistema para producir, evaluar y difundir conocimiento (universidades, editoriales, revistas). Es en este punto que el enfoque intercultural le permite identificar la verticalización de este modelo globalizado, fenómeno que incrementa “las desigualdades en todos los terrenos y supone consecuencias negativas para el desarrollo del pensamiento, las ciencias y otros campos del saber”.<sup>145</sup>

El enfoque intercultural entonces atiende no sólo la formación identitaria como parte de la reproducción de la clase académica, sino que observa los procesos de resistencia efectuados ante una forma que estructuralmente suprime diversidades relacionadas con la construcción y expresión de conocimientos. Este hilo argumentativo recupera asimismo observaciones sobre el aspecto mercantil de la producción de conocimientos. El epistemicidio se transforma en desigualdad de oportunidades y de acceso. Franco piensa en este punto, desde Karen Bennet, el proceso de depredación discursiva:

Los conocimientos que se basan en una ideología radicalmente diferente de la dominante serán, en general, silenciados por completo. Se les privará de financiación si el poder hegemónico controla ese aspecto; permanecerán sin publicar, ya que su propia forma será irreconocible para los editores de revistas y libros de texto; y no podrán ser enseñados en las escuelas y universidades, asegurando así su rápida caída en el olvido.<sup>146</sup>

La construcción identitaria se debate, así, entre tensiones y poderes relacionados con un imperialismo cultural. La identidad no representa un fenómeno aislado o exclusivamente textual, involucra procesos sociales más amplios, como la internacionalización y la globalización del mundo académico. Sobre este punto, Franco concluye que

El proceso de construcción de identidad en el contexto académico (en especial de aquellos en formación) se desarrolla en comunidades heterogéneas en cuanto a intereses, valores, creencias y prácticas, donde el conjunto de convenciones discursivas se diversifica y las pautas de privilegio mutan.<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 59.

De esta suerte, la heterogeneidad y la diversificación son dos elementos clave que se sumarán a la discusión teórica sobre las explicaciones en torno a la formación de escritoras y escritores académicos. Heterogeneidad que significa reconocer una pluralidad de saberes y de posicionamientos en torno a la cultura escrita, de utilizar la investigación en literacidades para hacer visibles asimetrías epistemológicas y prácticas de extractivismo; y diversificación que apunta hacia la apropiación y producción de discurso.

Tabla 1. Cuadro comparativo de las investigaciones en literacidad realizadas desde la investigación educativa y sobre la investigación educativa

Tabla 1. Cuadro comparativo de las investigaciones en literacidad realizadas desde la investigación educativa y sobre la investigación educativa					
Tipos de estudios		Publicaciones	Campos de conocimiento	Enfoques teóricos	Metodologías, técnicas e instrumentos
Desde la IE	Escrituras académicas, científicas y disciplinarias en el posgrado	<p>“Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”</p> <p>“Red de géneros discursivos de soporte para la escritura de artículo científico en la Física”</p> <p>“La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado”</p> <p><i>El reto de la escritura académica en el posgrado</i></p> <p>“La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos”</p> <p>“Experiencias de tesis de posgrado. Una escritura entre murmullos”</p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Estudios del discurso</p> <p>Antropología</p> <p>Sociología</p> <p>Ciencias de la Educación</p> <p>Lingüística</p> <p>Psicología</p> <p>Psicolingüística</p>	<p>Nuevos Estudios de Literacidad</p> <p>Interpretación de roles</p> <p>Carreras de aprendizaje</p> <p>Géneros discursivos</p> <p>Teoría de la actividad</p> <p>Alfabetización académica</p> <p>Súper, macro y microestructuras</p> <p>Hermenéutica crítica</p> <p>Estudios narrativos</p>	<p><i>Cualitativas</i></p> <p>Entrevistas a profundidad, grupos focales</p> <p>Análisis retórico</p> <p>Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios</p> <p>Análisis de relatos de experiencias de escritura</p>
Sobre la IE	La escritura de la investigación educativa como apéndice metodológico	<p><i>El oficio del investigador educativo</i></p> <p><i>El nuevo oficio del investigador educativo</i></p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Sociología educativa</p> <p>Estadística</p>	<p>Hermenéutica crítica</p>	<p><i>Cualitativas y cuantitativas (el autor revisa ambas y sus respectivos métodos y técnicas)</i></p>
Sobre la IE	Escritura como autobiografía	<p>La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento</p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Pedagogía</p> <p>Lingüística</p> <p>Semiótica</p> <p>Sociología</p>	<p>Nuevos Estudios de Literacidad</p> <p>Pedagogía crítica</p> <p>Teoría de los campos</p>	<p><i>Cualitativas</i></p> <p>Autobiografías</p> <p>Diseños pedagógicos</p>
Sobre la IE	Investigación educativa y alfabetización académica	<p>Investigación educativa y lectoescritura académica</p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Pedagogía</p> <p>Lingüística</p>	<p>Nuevos Estudios de Literacidad</p> <p>Alfabetización académica</p> <p>Didáctica de la lectura y escritura</p> <p>Teoría y desarrollo del currículum</p>	<p><i>Cualitativas</i></p> <p>Análisis de contenido</p> <p>Observación de aula</p>
Sobre la IE	Formación de investigadores educativos y cultura escrita	<p><i>Socialización de la nueva generación de investigadores en México</i></p> <p>“La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”</p> <p>“Escritura académica en el posgrado en Investigación Educativa del CIIDET”</p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Ciencias políticas</p> <p>Economía</p> <p>Sociología de la ciencia</p>	<p>Estudios de trayectorias</p> <p>Nuevos Estudios de Literacidad</p> <p>Alfabetización académica</p> <p>Análisis Político del Discurso</p>	<p><i>Cualitativas</i></p> <p>Entrevistas semiestructuradas</p> <p>Análisis de contenido</p>
Desde la IE	Investigaciones con enfoque decolonial e intercultural	<p>“De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en las investigaciones sobre literacidad”</p> <p>“Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural”</p> <p>“Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha”</p> <p>“El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural”</p> <p>“Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe”</p> <p><i>La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura</i></p> <p>“In tlahkuilolyotl ken se nawatahtolchikawalistli ipan weyidamachtiloyan: se tlachiwalistli tlen moneki axkan mochiwa”</p> <p>“Escritura académica, construcción de identidades e interculturalidad”</p>	<p>Investigación educativa</p> <p>Historiografía</p> <p>Filosofía</p> <p>Ciencias políticas</p> <p>Antropología educativa</p> <p>Educación intercultural</p>	<p>Nuevos Estudios de Literacidad</p> <p>Teoría decolonial</p> <p>Géneros discursivos</p> <p>Etnografía</p>	<p><i>Cualitativas</i></p> <p>Análisis de contenido</p> <p>Grupos focales</p> <p>Crítica de fuentes</p> <p>Observación participante</p>

## Capítulo 2. Marco teórico: literacidades, discursos y apropiación

[...] cuando ya hemos adquirido una lengua no elegida, esta lengua llega a nosotros atravesada de hechos, implicaciones y comportamientos sociales más complejos que la gramática misma.

YÁSNAYA AGUILAR

La ciencia ha sido dominio de la razón, de su cálculo y definición, pero no por completo; todo investigador requiere en su oficio del impulso de la pasión para llegar un poco más de lo previsto, se conmueve con el sentimiento solidario del beneficio para todos, se contrae y extravía en los interiores de sí mismo.

LUIS JESÚS GALINDO CÁCERES

En todo caso, es fundamental reconocer que las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores los que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa; más o menos rígida, más o menos flexible.

ROSA NIDIA BUENFIL

¡Espada del Augurio, muéstrame más allá de lo evidente!

LEÓN-0, SEÑOR DE LOS THUNDERCATS

### 2.1. Aspectos teóricos previos

En el presente capítulo desarrollo los planteamientos teóricos que han guiado esta investigación. Mi propósito es presentar una serie de conceptos y teorías que fueron útiles para poner en marcha los objetivos descritos en la introducción. La elección teórica obedeció a dos causas principales y estuvo sujeta a cambios a lo largo del desarrollo del proyecto. La primera causa se relaciona con la adopción de un enfoque intercultural para investigar literacidades. La interculturalidad es un espacio desestabilizador de saberes y conocimientos que no da por sentado el sentido común académico. Por tal motivo, un estudio intercultural sobre la escritura académica requiere de una problematización previa sobre la ideología del

discurso científico. A ello destino un apartado especial que toma como punto de partida la obra fundacional de Virginia Zavala: *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*.

Siguiendo los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), escribe Zavala:

no hay una manera “esencial” o “natural” de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos [...] el tipo de literacidad que se enseña en las escuelas, o –mejor dicho–, el conjunto de prácticas discursivas que se asocian con la palabra escrita en el dominio escolar, representa solo un tipo de literacidad que –por razones de luchas de poder dentro de la sociedad– ha terminado por convertirse en la forma hegemónica y más valorada.<sup>148</sup>

El discurso teórico, de este modo, se encuentra también mediado por la cultura y la historia, y forma parte de una serie de luchas por el poder (académico, político, económico) que busco hacer visibles al desarrollar los referentes teóricos que utilicé para interpretar diferentes experiencias formativas relacionadas con el proceso de convertirse en un autor profesional.

La segunda causa obedece a mi lugar como investigador en este estudio. A la par de las teorías que utilicé en principio, fundamentalmente los NEL y la interculturalidad crítica, investigué un fenómeno educativo que pude experimentar personalmente. Esta posición, privilegiada y problemática al mismo tiempo, me exigió desarrollar un proceso particular de extrañamiento etnográfico y de reflexividad, para lo cual recurrí a diversas culturas letradas, como la postproducción, el periodismo cultural o la literatura.

Esto ha sido, por utilizar una metáfora, un proceso de espejos en el que se desarrollaron diferentes “juegos” con la alteridad. Por un lado, he utilizado recursos de mi trayectoria profesional para comprender los postulados teóricos de los NEL. Es decir, intenté dar respuesta a mi condición de sujeto letrado a través de este modelo, con lo cual elaboré el *locus* de enunciación que aparece en el capítulo metodológico. Reconocí como primordial este ejercicio de *autoteorización* como una estrategia necesaria para aproximarme a la otredad. Participé de la idea de que era necesario exteriorizar mi subjetividad y el sistema de creencias que he adoptado a lo largo de una trayectoria, organizada en este caso en torno a prácticas y eventos letrados.

---

<sup>148</sup> Virginia Zavala, *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel-Lima, p. 17.

Este recurso *autópsico* se fundamenta en una de las principales aspiraciones de la investigación en literacidad: transparentar las prácticas letradas, volver explícitos los usos escriturarios, señalar las motivaciones y los significados discursivos; mostrar, en suma, la apropiación de diferentes conocimientos que hacen posible la producción de un discurso socialmente reconocido como válido.

En su estudio sobre la construcción discursiva de la postura autoral en investigadores mexicanos, Laura Aurora Hernández Ramírez retoma la justificación de Ken Hyland para señalar la pertinencia de estudiar comunidades especializadas. Ésta se divide en tres aspectos:

- **el educativo:** comprender los diversos medios para “hacer ciencia” a través del lenguaje, es decir, reconocer más claramente las características del registro académico para formar participantes más conscientes y estratégicos en ellas;
- **el epistemológico,** para indagar en la naturaleza discursiva del conocimiento;
- **el sociológico,** para analizar los fenómenos de literacidad en los que se funda la reputación y el sistema de recompensas de la comunidad, interés que equipara al trabajo de Merton (1977, citado en Orozco y Chavarro, 2007) desde la sociología de las ciencias.<sup>149</sup>

A través de la educación intercultural, he buscado transitar de un enfoque comprensivo hacia uno transformador. No comparto la caracterización del lenguaje científico como registro académico. Entiendo el lenguaje de las ciencias como la dimensión simbólica de un tipo especial de conocimiento, el cual puede ser expresado por diferentes medios y soportes. Asimismo, propongo en la dimensión epistemológica la posibilidad de compartir una serie de usos escriturarios para construir conocimiento a través del discurso, hacer de la indagación un proceso reflexivo que vincule epistemología y cultura letrada.

Federico Navarro propone un modelo de cinco funciones para la escritura académica que dialoga de manera directa con los aspectos recuperados por Hernández Ramírez. En el artículo, “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior”,<sup>150</sup> Navarro se refiere a la función epistémica, retórica, habilitante, crítica y

---

<sup>149</sup>Laura Aurora Hernández Ramírez, “La construcción discursiva de la postura autoral en las conclusiones del artículo de investigación de investigadores mexicanos”, tesis de doctorado, BUAP, 2018, pp. 26-27. La obra citada de Hyland es *Academic Discourse*, Continuum, Nueva York, 2009..

<sup>150</sup> Federico Navarro, “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior”, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, núm. 9, 2021, pp. 38-56.

expresiva. Con la función epistémica se busca crear y transformar conocimientos en diferentes campos del saber. La función retórica atiende a la comunicación de patrones discursivos de dichos campos. La función habilitante podría emparentarse con el aspecto educativo de Hyland, puesto que ambas se interesan por la valoración de la trayectoria estudiantil. Con la función crítica, Navarro recupera elementos sociológicos como la agencia y el posicionamiento propio. Finalmente, la función expresiva es una novedosa propuesta relacionada con la construcción identitaria que apuesta por la creatividad y el vínculo con escrituras vernáculas.

Como señalé en la introducción, he buscado radicalizar estas funciones en la medida de lo éticamente posible, aprovechando la pluralidad de experiencias compartidas por una comunidad, al mismo tiempo que reconociendo mis límites interpretativos. Así como existen argumentos sólidos para construir conocimiento que vuelva más accesible el lenguaje académico para diferentes grupos, también hay razones de peso para reservar cierto tipo de información sin llegar a caer en prácticas excluyentes.

Por otro lado, debo señalar que fue más decisiva la interpelación de la comunidad para comprender algo más que la teoría. Aunque a esta altura de la discusión académica, de la *gran conversación* enunciada por Charles Bazerman,<sup>151</sup> es casi un axioma la tesis de que todo campo de conocimiento entiende sus prácticas letradas de una manera específica, la mayoría de las investigaciones han destinado sus esfuerzos explicativos a la producción de una data fundamentalmente descriptiva. Es así como paulatinamente hemos podido disponer de información sobre los usos especializados de autores que escriben física, historia, filosofía, ingeniería, antropología, entre otras disciplinas. Sin embargo, lo que no se reconoce es que estas áreas de conocimiento poseen también teorías y conceptos para explicar su desarrollo autoral. El problema reside en que esta teoría no está formalizada o en que su identificación requiere de otro tipo de métodos. Llegar a ser investigador en el proceso mismo de explicarlo

---

<sup>151</sup> Escribe Bazerman: “Al leer y escribir filosofía, el filósofo profesional se une a la *gran conversación* sobre la filosofía en un lugar imaginario situado por encima y más allá de cualquier aula de seminario, libre del tiempo real, pero manteniendo la cronología de las autorías”. En “La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody”, trad. Marianne Peronard, *Signos*, vol. 41, núm. 68, 2008, p. 365. (Las cursivas son mías). Son varios los momentos en que Bazerman ha mencionado esta idea, que retoma de Cheryl Geisler, quien en *Literacy and the Nature of Expertise: Reading, Writing, and Knowing in Academic Philosophy*, al estudiar la escritura filosófica académica, propuso la tesis de que el conocimiento académico representaba una transformación del conocimiento indígena, una idea a la que regresaré más adelante.



ha constituido una estrategia para hacer visible esta teoría preexistente pero no contemplada, que ha surgido del esfuerzo colaborativo de estudiar la cultura escrita de una comunidad de investigadores educativos.

Ahora bien, ¿con cuál de las dos teorías interpreté finalmente la formación autoral de esta comunidad? ¿Qué tanto seguí los postulados de los NEL y qué tanto utilicé las formas propias de este grupo? Para dar respuesta a esto, decidí dividir el capítulo teórico en dos partes. Expongo la primera de éstas en los siguientes apartados y desarrollo la segunda a manera de contribución teórica dentro de los resultados.

Desarrollo a continuación un apartado donde propongo una posible relectura de los NEL en clave intercultural. Presento después una serie de conceptos provenientes de este enfoque: sujeto letrado, prácticas letradas, literacidad, literacidad académica y disciplinar, apropiación, autoría, voz autoral e identidad discursiva. Fue a partir de éstos que inicié una primera descripción sobre la formación autoral de una comunidad de investigadores educativos.

## **2.2. La dimensión intercultural de los NEL**

Defiendo la idea de que los NEL son una teoría que podríamos definir actualmente como intercultural. En 1983, Shirley Brice Heath publica *Ways with words. Language, Life and Work in communities and classrooms*, una obra fundacional para la etnografía de las literacidades. La relectura de este estudio da cuenta de la presencia de la diversidad, la desigualdad y la diferencia como elementos subyacentes y continuos en su aproximación a la comunicación y al lenguaje de las clases trabajadoras y rurales del sureste de los EE. UU. Las diferencias entre blancos y negros, urbanitas y rurales, con “problemas de aprendizaje” y éxito escolar, propiciaron un contraste para que la etnografía llamase la atención sobre la dimensión cultural que cada grupo construye en sus interacciones con la lectura, la escritura, el trabajo o la escolaridad.

*The Psychology of Literacy* (1981) de Silvia Scribner y Michael Cole, otra de las obras fundacionales de los NEL, reafirma las ventajas de un trabajo empírico dentro de una cultura diferente, en este caso con los Vai en Liberia. Los ejemplos pueden proliferar, pero coinciden en el reconocimiento de la presencia de la diversidad cultural como elemento

proteico para el desarrollo de formulaciones teóricas que hoy se engloban bajo la etiqueta del enfoque sociocultural.

Es llamativo, por lo tanto, que conceptos como eventos letrados (*literacy events*), prácticas letradas (*literacy practices*), desarrollo letrado (*literacy development*), entre otros, provengan del contacto con la otredad, con formas desiguales, diferentes y diversas de utilizar la escritura o lectura. Esto, sin embargo, no ha impedido que se genere un proceso asimétrico entre los espacios de producción conceptual –generalmente reducidos, en lenguas hegemónicas–, y los espacios de su aplicación, en buena medida globalizados y dependientes de estrategias editoriales.

Ante el surgimiento de nuevas epistemologías acompañadas de movimientos sociales de resistencia, elaboradas principalmente desde el Sur Global, Suresh Canagarajah ha demandado mayor atención para el contexto de la escritura y la publicación académicas. Escribe este autor: “Without transforming the conventions and practices of academic publishing, it is difficult to change knowledge paradigms. Diversifying knowledge paradigms must contend with the dominant epistemological and cultural discourses that inform the conventions of academic writing and publishing”.<sup>152</sup> La transformación involucra, así, un problema de cultura y discurso.

Previamente, con el afianzamiento de estudios con perspectiva decolonial y las primeras críticas a la alfabetización académica se llamó la atención sobre la posible dependencia teórica en la investigación latinoamericana. Inspirados en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, cobró mayor fuerza la idea de que el Norte es teoría; y el Sur, data. Estos reclamos surgieron como parte de una revolución intelectual, el “Giro decolonial”, y del impulso de movimientos sociales que continúan pugnando por una transformación de las epistemes. En este contexto, habría para el enfoque intercultural en literacidades por lo menos dos caminos posibles.

Por una parte, se encuentran aquellas investigaciones que abrazan una interculturalidad crítica interesada en cuestionar la homogeneización y estandarización de la escritura académica. Éstas comienzan a crear las condiciones para repensar la expresión de

---

<sup>152</sup> Suresh Canagarajah, “Language diversity in academic writing: toward decolonizing scholarly publishing”, *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 17, núm. 2, 2022, p. 108.

una diversidad de saberes. Así, una primera coincidencia entre la interculturalidad crítica y los NEL reside en su crítica al monoculturalismo académico. Desde de los NEL, este planteamiento, formulado inicialmente por Barton, puede ubicarse en términos de una alternativa al llamado modelo autónomo, desde el cual la lectura o la escritura se entienden como habilidades cognitivas y neutrales, susceptibles de ser medidas y transferidas, válidas en todos los contextos. Barton propone en respuesta un modelo ideológico, el cual, según Hernández Zamora:

cuestiona el etnocentrismo que contempla un único tipo de tecnología letrada (la escritura alfabética), un único género de escritura (el ensayo), un único uso social (escolar o académico), y un único contexto cultural (Europa y Norteamérica).<sup>153</sup>

La interculturalidad crítica ha realizado un llamado de atención semejante. Profundiza en esta lectura del etnocentrismo para dar cuenta de un carácter no sólo contemplativo, sino epistemicida. La idea de una ausencia de producción teórica en el contexto latinoamericano, entonces, puede admitir una segunda lectura que tome como punto de partida la monopolización y legitimación de un cierto tipo de conocimiento.

El enfoque intercultural crítico ha privilegiado también la descripción por sobre la prescripción. Esto puede constituir una ventaja para el trabajo etnográfico —incluso una condición—, puesto que se realizan aproximaciones comprensivas hacia los usos letrados y se reduce la serie de recomendaciones de escritura. Se investiga *lo que una comunidad hace* y no lo que debería hacer. Ahondando en esta línea, Néstor García Canclini ha señalado que un enfoque intercultural permitiría

conocer a los lectores más que la fortuna de los libros, observar los vínculos entre las prácticas y los imaginarios que los acompañan, reconocer la diversidad y entender las relaciones interculturales entre quienes leen. En este caso, diversidad e interculturalidad se refieren a cómo leen lectores de distintas sociedades, edades y formaciones —en diferentes soportes: papel o digital— y cómo interactúan entre ellos en la escuela, en el trabajo o en la comunicación cotidiana. Cómo se organizan distintos lectores en las visitas a librerías y bibliotecas o ante las pantallas para conocer y comunicarse las novedades editoriales, de los sitios de Internet o las redes sociales.<sup>154</sup>

En busca de estas interacciones y vínculos referidos por García Canclini, recuperaré una serie de conceptos que permitan reconocer experiencias y procesos formativos. En buena medida,

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 367.

<sup>154</sup> Néstor García Canclini, Eduardo Nivón Bolán, Carmen Pérez Camacho, Rosalía Winocur Iparraguirre, *Hacia una antropología de los lectores*, Fundación Telefónica/UAM-Iztapalapa/Ariel, Distrito Federal, 2015, p. XVIII.

el enfoque sociocultural establece una relación formativa entre identidad y lenguaje. Entiendo este último como “una capacidad crucial que nos hace humanos: nos habilita para la introspección y la expresión, el razonamiento y la sensibilidad, la cognición y la comunicación”.<sup>155</sup> El lenguaje es además un sistema de signos, una práctica social y una actividad de la inteligencia.<sup>156</sup> Recojo este concepto del lenguaje para subrayar su dimensión formativa, “como un medio y una práctica fundamental de constitución de sujetos”.<sup>157</sup>

### **2.3. Conceptos clave de los NEL: sujeto letrado, prácticas letradas, literacidad, apropiación, autoría**

#### *Sujeto letrado*

La teoría sociocultural encuentra en la noción de *sujeto letrado* una categoría teórica y analítica para nombrar la condición que un individuo posee “de construir significados eficazmente por medio de la escritura en mundos especializados”.<sup>158</sup> Esta categoría es una respuesta a los modelos psicologicistas que definían al lector o escritor como un decodificador del sistema de escritura. También representa una denominación que restituye el valor cultural de dicha construcción de significados.

El concepto de *sujeto letrado* ha sido una elaboración multidisciplinaria, pero se deriva principalmente del pensamiento bajtiniano. Es por ello que el sentido de diálogo con la alteridad emerge en sus múltiples definiciones. Retomo una de éstas que pone especial énfasis en la relación dialógica del sujeto con la palabra ajena:

lejos de la idea dominante de que un lector-escritor es alguien que posee una habilidad (la habilidad de de/codificar un sistema de escritura) y un hábito cultural supuestamente “superior” (el hábito de leer libros: muchos, “buenos” y por placer), un sujeto letrado es alguien que *se apropia del lenguaje de otros* para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo.<sup>159</sup>

La apropiación es entonces para el sujeto letrado una cualidad identitaria que involucra enunciación y acción. Puede leerse en este segundo elemento una diferencia con enfoques exclusivamente psicolingüísticos. Para el enfoque sociocultural, llegar a convertirse en un

---

<sup>155</sup> Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad académica*, *op. cit.*, p. 189.

<sup>156</sup> *Id.*

<sup>157</sup> Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios...”, *op. cit.*, 2019, p. 376.

<sup>158</sup> Laura Aurora Hernández Ramírez, La construcción discursiva de la postura autoral..., *op. cit.*, p. 11.

<sup>159</sup> Hernández Zamora, “De los nuevos estudios...”, *op. cit.*, p. 376. Las cursivas son mías.

autor, un “proceso de desarrollo gradual del potencial de significación del hablante”, implica la constitución de un sujeto político. Se trata de un actor que posee una identidad que ha sido el resultado de un proceso de apropiación de “lenguajes sociales dentro de discursos”.<sup>160</sup> Por ello, más que excluir la dimensión lingüística o cognitiva, esta postura busca incorporar elementos identitarios y culturales que forman parte de fenómenos sociales:

Ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos (Gee, 2004), por ejemplo, discursos de género, nacionalidad, religión, ideología, política, profesión, clase social, etnicidad, escolaridad, etc.<sup>161</sup>

De este modo, el enfoque teórico presta atención a los imaginarios y representaciones sociales de los sujetos letrados, los cuales, desde este modelo, se expresan a través de sistemas constructores de realidad. Dichos sistemas pertenecen a instituciones y grupos sociales. Inspirado en las relaciones entre poder, cultura y discurso planteadas por Michel Foucault, Gregorio Hernández Zamora señala que los discursos conviven de manera conflictiva, dado que

En la vida social hay una lucha sobre cómo deben entenderse las cosas (incluyendo personas, objetos, palabras y textos), por lo que se diseñan y diseminan políticas de representación o construcción de discursos que no reflejan la realidad como si fuesen espejos, sino que son artefactos de lenguaje mediante los cuales se construye la realidad que declaran reflejar (por ejemplo, los discursos sobre el analfabetismo, sobre la lectura, o sobre el inglés como la única lengua franca).<sup>162</sup>

Acorde con este planteamiento, el sujeto letrado sería un agente constructor de realidad al participar de la mencionada lucha por las representaciones. En este punto, el carácter público de su voz cobra importancia debido a que la experiencia social es simultáneamente el fin y el medio del proyecto formativo. Sujeto letrado es aquel que hace uso de la voz pública, aquel que “expande su repertorio de habilidades y prácticas sociales para participar de manera más efectiva en diversos mundos socioculturales, señaladamente los mundos del trabajo, la educación, la ciudadanía, el conocimiento y el cuidado personal”.<sup>163</sup> Esta expansión, un rasgo de su desarrollo letrado, ha sido teorizada de dos formas principales.

---

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 367.

<sup>161</sup> *Id.*

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>163</sup> Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad académica, op. cit.*, p. 22.

Aquellas que toman como punto de partida la dimensión lingüística señalan que el sujeto letrado “inserto en su contexto social tendrá que irse apropiando —de manera natural y/o institucional— de los recursos semántico discursivos y lexicogramaticales para construir situada y adecuadamente el significado”.<sup>164</sup> Lo que se desarrolla es una capacidad de simbolización y un repertorio comunicativo que posibilita la formación de subjetividades. La lengua y el discurso se entienden entonces como formas de “devenir sujeto”.<sup>165</sup>

Como se aprecia líneas arriba, el planteamiento de Hernández Zamora incorpora la esfera sociocultural para dar cuenta de que la apropiación involucra más elementos que los semántico discursivos y lexicogramaticales. Por ejemplo, desde este enfoque, el sujeto letrado también se ha definido como aquel que domina el lenguaje de un grupo dominante.<sup>166</sup> Los discursos representan múltiples expresiones de poder. En el modelo de este autor, el poder alude en un primer momento a esta construcción de realidad social, para después delinear, siguiendo un orden de ideas foucaulteano y freireano, la necesidad de un sentido de resistencia “en situaciones donde el poder tiende a inhibir, censurar o incluso reprimir la expresión de los grupos e individuos históricamente silenciados”.<sup>167</sup> El sujeto letrado, entonces, sostiene esta relación con el poder en términos de expresión, hace uso de lenguajes dominantes que evidencian su pertenencia a grupos e instituciones que lo detentan. Sin embargo, el uso de este lenguaje puede tener al mismo tiempo un potencial emancipatorio. De esta manera, al estudiar la formación del sujeto letrado, lo que se observará es una multiplicidad de usos con diversas formas del lenguaje.

### *Prácticas letradas*

El concepto de práctica letrada se refiere a las actividades que la gente lleva a cabo con la lectura y la escritura. Tomando prestado el título del artículo ya clásico de Virginia Zavala, una práctica letrada es *lo que la gente hace con la lectura y la escritura* en un sentido amplio.

---

<sup>164</sup> Laura Aurora Hernández Ramírez, “La construcción discursiva...”, *op. cit.*, p. 11.

<sup>165</sup> Hernández Zamora y Sánchez Camargo coinciden en que la formación de sujetos letrados representa una posibilidad de llegar a convertirse en sujeto, en autor y actor dentro de un mundo de vida; véase Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad académica*, *op. cit.*; Martín Sánchez Camargo, “El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México”, en Lucía Natale y Daniela Stagnaro (ed.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, UNGS, Buenos Aires, 2016, pp. 47-74.

<sup>166</sup> Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios”, *op. cit.*

<sup>167</sup> *Ibid.*, p. 377.

Para Judith Kalman, las prácticas letradas se requieren entender en su contexto de uso. Involucran propósitos, públicos y tradiciones que pueden determinar, por ejemplo, la producción de textos, así como la forma de leerlos y de escribirlos, de socializarlos en términos generales. Son prácticas sociales relacionadas con una multitud de factores articulados (condiciones sociales, espacios, artefactos, arreglos institucionales). Dicha forma hace de éstas una actividad situada; de allí que convenga estudiar sus formas de producción y de consumo, así como la organización social en que surgen y se significan.

Basado en la noción de *cultura* de Clifford Geertz, Hernández Zamora ha propuesto ver en las prácticas letradas la “parte de la red de significados compartidos” que construye la *cultura escrita*. Leer, escribir, escuchar, hablar, pensar, se convierten en prácticas letradas en tanto que se reconocen como formas de “actuar *alrededor de la escritura y los textos*”.<sup>168</sup> Para este autor, leer o escribir no representan únicamente un proceso cognitivo o una habilidad lingüística. Son prácticas inscritas dentro de sistemas sociales de significado, de tal manera que al llevarlas a cabo los sujetos letrados adquieren una posición dentro de dicho sistema.

María de los Ángeles Galindo-Ruiz de Chávez establece una serie de precisiones relevantes sobre el concepto de prácticas letradas. Partiendo de los trabajos seminales de David Barton y Mary Hamilton, esta autora las define como “aquellas formas culturales generales en que la gente utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas [...] es lo que las personas hacen con la lectura y la escritura”. Menciona que estas formas generales legitiman los valores atribuidos a los textos utilizados y producidos en ciertos contextos. Para entender su socialización, recurre a un modelo comunicativo de cuatro etapas (producción, acceso, uso y distribución), el cual remite directamente a la propuesta del *encode-decode* de Stuart Hall.

A esta formalización abstracta de las prácticas letradas como regulaciones culturales, Galindo-Ruiz de Chávez añade un punto clave en términos analíticos, pues apunta que éstas “se manifiestan en hechos observables situados y concretos a los que se denomina

---

<sup>168</sup> Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad Académica, op. cit.*, p. 56.

*acontecimiento letrado o escrito*, acciones equivalentes a los actos de habla”.<sup>169</sup> De esta manera, las prácticas letradas se convierten en un concepto para referirse a esta realización y a la serie de procesos culturales de regulación y legitimación. La equiparación con el concepto de Austin le otorga a esta noción una posibilidad de reconocer en los usos escriturarios acciones que desbordan su componente lingüístico o comunicativo. En palabras de Zavala, finalmente, la práctica letrada es lo que “crea el puente entre las actividades y los textos”.<sup>170</sup>

### *Literacidad, literacidad académica y disciplinar*

Gee llama *literacidad* al “conjunto de prácticas discursivas, es decir... formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura”.<sup>171</sup> La idea de *conjunto* en esta primera definición es primordial porque desde los NEL se asume que no hay una sola literacidad que podríamos denominar como universal y transferible. Es decir, no existe una sola de forma de escritura o de lectura presente en todos los contextos y a lo largo de la historia. Literacidad será más bien un concepto útil para reconocer la diversidad de usos y de sentidos que estas prácticas adquieren en lo que Barton define como una ecología de prácticas socioculturales. Al respecto, Hernández Zamora anota:

Los NEL plantean, ciertamente, que no hay una literacidad sino una pluralidad de literacidades, situadas siempre en una ecología de prácticas socioculturales (Barton, 1994), pero es ingenuo pensar que todas las literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado simbólico, el poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo.<sup>172</sup>

La literacidad, así, no sólo es diversa sino desigual. Su valor y su significado se encuentran socialmente diferenciados. Leer o escribir en una lengua indígena, por ejemplo, tendrá un

---

<sup>169</sup> María de los Ángeles Galindo-Ruiz de Chávez, “Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 31, 2014, p. 18. A lo largo de la tesis, utilicé la traducción de *literacy event* como evento letrado para referirme a lo que esta autora llama *acontecimiento letrado o escrito*.

<sup>170</sup> Virginia Zavala, “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”, en Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Paidós, col., Paidós Educador, Barcelona, 2009, pp. 24.

<sup>171</sup> Cita Gregorio Hernández Zamora un capítulo del libro de James Paul Gee que profundiza en la tesis del aprendizaje de un discurso como un fenómeno social entre discursos, una experiencia fundamentalmente intercultural, dado que cada discurso obedece a cuerpos de saberes, prácticas y creencias pertenecientes a un grupo social situado históricamente; a saber: James Paul Gee, “Learning language as a matter of learning social languages within discourses”. En Margaret R. Hawkins (ed.), *Language learning and teacher education: A social approach*, Multilingual Matters, Bristol 2004, pp. 13-34; véase “De los nuevos estudios...”, *op. cit.*

<sup>172</sup> “De lo nuevos estudios”, *op. cit.*, p. 368.



valor distinto dentro de una comunidad que dentro de un espacio académico. Su significado será diferente en un contexto político que en los medios de comunicación. Plantear una relación entre interculturalidad y literacidad supondrá, entonces, reconocer en primer lugar la ecología de prácticas socioculturales en donde estos usos se sitúan.

Al incorporar el concepto de género discursivo al enfoque de los NEL, Gee definió también literacidad como el “dominio de discursos secundarios”.<sup>173</sup> El discurso secundario, siguiendo a Bajtín, representará todas aquellas enunciaciones realizadas fuera del seno familiar, lugar donde este pensador ubica al discurso primario. El discurso escolar, académico, profesional, político, etc., son vistos desde este modelo como discursos secundarios en tanto que no organizan el lenguaje de la vida privada o cotidiana.

Otra distinción relevante entre ambos géneros es su forma de aprendizaje. Mientras que el discurso primario se adquiere a través de la socialización familiar, los secundarios llegan a dominarse sobre todo en espacios sociales e instituciones fuera de la familia. Los procesos formativos clave de la teoría sociocultural del aprendizaje: la participación en actividades, la adopción de identidades, la apropiación de significados y la pertenencia a comunidades, se reproducen en ambos casos, dentro de los cuales existen particularidades que, para su conocimiento, requieren de un análisis detallado.

Es por ello que los NEL subrayan reiteradamente la importancia de la participación en diferentes prácticas sociales como la educación, el trabajo, la iglesia, los medios de comunicación; esto es, el acceso a prácticas de instituciones o comunidades letradas que poseen un lenguaje con propósitos e intereses sociales. Sobre este punto, Hernández Zamora recupera de Heath una observación clave:

A menos que vaya acompañada de conocimiento cultural, iniciativa personal, motivación política, u oportunidad económica, la literacidad no conduce al escritor a dar el salto esencial entre ser alfabetizado y ser letrado [*from literacy to being literate*] [...] La transformación de las habilidades de lectoescritura en comportamientos y formas de pensar letrados depende de una comunidad de hablantes que hace que el texto signifique algo. Históricamente, tales comunidades han sido grupos de elite que mantienen su conocimiento y poder, y a sí mismos, separados de las masas.<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> *Id.* p. 367.

<sup>174</sup> *Ibid.*, pp. 367-368. La obra citada de Brice Heath es *1985 Butt lecture civic education, pluralism and literacy*, Syracuse University, AESA/Center for the Studies of Citizenship and Public Affairs, Nueva York, 1986.

Para Heath, ser letrado es un proceso social de interacciones con y dentro de estas comunidades. Llegar a ser letrado puede explicarse como una trayectoria exitosa en el proceso de acceder a este conocimiento, el cual es preservado por un grupo. De centrarse en el individuo o en sus procesos cognitivos, las explicaciones que se realizan desde el enfoque sociocultural privilegian una mirada al colectivo y al acceso a mundos sociales amplios y diversos.<sup>175</sup>

Hernández Zamora afirma que este planteamiento de Heath marca una división importante entre investigaciones que documentan prácticas de escritura y aquellas que las cuestionan o interrogan. Como señalé en el capítulo anterior, sumo a esta división trabajos que toman el género discursivo privilegiando su textualidad, frente a aquellos que prestan atención a las relaciones sociales establecidas con una comunidad, en la que puede estar incluido su autor, sus lectores, sus divulgadores, entre otras figuras que la componen.

En el caso de estudios sobre literacidades académicas, los trabajos en el contexto latinoamericano han analizado géneros disciplinarios (principalmente el ensayo, el artículo y la tesis). Sin embargo, aunque buena parte de éstos entienden la literacidad como “una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e inscrita en significados y prácticas culturales específicas”,<sup>176</sup> los resultados son de carácter textual y descriptivo. Conocemos las características textuales internas de un discurso (estrategias retóricas, usos de la persona, formas de citación, etc.) sin problematizar las maneras “de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social y específico”,<sup>177</sup> o sus fines sociales.

Sobre este punto, Zavala presenta dos argumentos que perfilan el enfoque sociocultural:

Cuando pensamos en el uso de la literacidad en un contexto específico y para un propósito particular, ya no podemos reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente. No podemos, por tanto, quedarnos solamente con una perspectiva cognitiva del estudio de la literacidad. Por otro lado, no podemos decir que la lectura y la escritura sólo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en

---

<sup>175</sup> Elsie Rockwell expresa: “El conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales”, *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 39.

<sup>176</sup> La traducción a la definición acuñada por Brian V. Street en su *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Routledge, Nueva York, 2014, es de Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla, “Literacidad y alfabetización disciplinar...”, *op. cit.*, p. 164.

<sup>177</sup> Virginia Zavala, “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”, *op. cit.*, p. 23.

forma de textos para ser analizadas. Entonces, tampoco podemos estudiar la literacidad desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y descodificación de símbolos gráficos.<sup>178</sup>

Estudiar la literacidad será por tanto estudiar una serie de prácticas sociales más amplias en donde las maneras de usar la lectura o la escritura adquieren un valor y un significado en particular. Zavala desarrolla varios ejemplos de literacidades relacionados con la crianza, la escolarización y la formación espiritual. Analiza la lectura de cuentos infantiles, la escritura de ensayos y la lectura de la Biblia en contextos familiares. Estos análisis dan cuenta de los diferentes usos y sentidos sociales de la lectura. Por ejemplo, la lectura de cuentos infantiles responde a una práctica social más amplia relacionada con el aprendizaje y la socialización inicial. Leer la Biblia es por su parte una práctica donde entra en juego una comprensión del valor de la familia, el hogar o del sentido de la vida.

Un aspecto importante de la literacidad es que los contextos de uso no agotan su significado, tal y como señala Zavala: “cada una de estas literacidades (la literacidad escolar, la literacidad familiar u otra) no está claramente delimitada, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen ‘migrar’ a otros contextos y ‘reescribirse’ desde nuevos ámbitos”.<sup>179</sup> En el caso de la literacidad académica, Zavala se refiere a la literacidad como una serie de prácticas necesarias para el desarrollo y proyección identitarios. El dominio de literacidades académicas expresa, además, un sentido de pertenencia a un grupo y se relaciona con un posicionamiento dentro de dichos espacios.

Para Zavala, la mirada analítica a la diversidad de posibles literacidades debe apuntar a aquellas prácticas sociales donde se emplea una serie específica de “objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos”.<sup>180</sup> Las formas de utilizar el lenguaje, las interacciones y los valores, así como las creencias y experiencias, son los elementos que el análisis requiere conectar para interpretar sus significado y usos sociales.

Antes de presentar las definiciones operativas de literacidad académica que incorporé en el estudio, recupero a manera de síntesis los seis principios de la literacidad con los que Galindo Ruiz de Chávez sintetiza las aportaciones teóricas de los NEL:

---

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 30.

a) Las prácticas sociales pueden ser inferidas a través de los documentos escritos; b) Las literacidades están vinculadas a los dominios de vida; c) Las instituciones sociales y las relaciones de poder normalizan las prácticas letradas; d) Las prácticas de literacidad están orientadas a un fin y están ubicadas en prácticas culturales y sociales más amplias; e) Algunas prácticas de literacidad son adquiridas por medio de mecanismos informales de aprendizaje y de construcción de sentido, mientras otras sólo se transforman; f) La literacidad está socialmente situada.<sup>181</sup>

Apoyado en los dos primeros principios, presento a lo largo del estudio un conjunto de documentos escritos para aproximarme a una serie de prácticas que teóricamente se consideran imperceptibles. Por su parte, la formación autoral ha sido un concepto para dialogar con los principios c, d y e, orientadas al poder y al aprendizaje. Finalmente, en las conclusiones busco reflexionar sobre el papel de la literacidad en la universidad y la sociedad contemporáneas.

Buena parte de las definiciones de *literacidad académica* actualizan el potencial identitario y transformador de pensar este conjunto de prácticas letradas como una forma de constituir una subjetividad. Se asume en términos generales que la lectura o la escritura se relacionan con un proceso más complejo que la mera adquisición de habilidades comunicativas o el conocimiento de un registro en particular. Literacidad académica, dice Hernández Zamora, “es apropiarte de un lenguaje distinto para pensar distinto y para ser alguien distinto”.<sup>182</sup>

A partir de los años noventa, la lectura y la escritura se establecieron en contextos de educación superior en términos de competencias básicas. En mayor medida, estas competencias tenían un carácter remedial, su propósito era “regularizar” a los estudiantes a través de cursos iniciales donde se enseñaban técnicas de lectura y estrategias de redacción. El concepto de literacidad académica, establecido sobre todo a finales de la primera década del siglo XXI, ofrecía una oportunidad de rebasar esa primera concepción deficitaria para proponer una enseñanza en y desde las disciplinas. La literacidad académica produciría, entonces, ya no sólo un sujeto letrado, sino un sujeto académico. En esa línea, Hernández Zamora define la literacidad académica:

como las *prácticas discursivas propias de la educación superior*. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer,

---

<sup>181</sup> María de los Ángeles Galindo-Ruiz de Chávez, “Las prácticas letradas de alumnos...”, *op. cit.*, p. 18.

<sup>182</sup> Gregorio Hernández Zamora, *Literacidad académica*, *op. cit.*, p. 38.

escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas.<sup>183</sup>

En esta definición comienza a perfilarse que la voz pública y el lenguaje de poder mencionados anteriormente se refieren ahora a una voz disciplinaria o académica, al lenguaje con el cual se socializa su cultura y conocimientos. En el ámbito lingüístico, se reconoce la presencia innegable del lenguaje humano en los actos realizados por estas comunidades. En el ámbito cognitivo, Hernández Zamora ubica las teorías, conceptos y narrativas que permiten conocer, explicar, describir y nombrar una serie de fenómenos, bajo el argumento de que “nuestra cognición se desarrolla conforme ampliamos y refinamos nuestro lenguaje”.<sup>184</sup> Finalmente, se trata de prácticas retóricas porque existe un componente persuasivo de por medio relacionado con las formas de construir conocimiento.<sup>185</sup>

Existe una sutil pero valiosa distinción entre lo académico y lo disciplinario para nombrar la literacidad en contextos de educación superior. En el recorrido teórico que Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla realizan para diferenciar conceptos como *literacidad*, *literacidad disciplinar* y *alfabetización disciplinar*, estas autoras recogen ya una definición que reemplaza lo académico por lo disciplinar. Elaborada por Zhihui Fang, la *literacidad disciplinar*:

Se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquéllas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. Se basa en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no sólo difieren en el contenido, sino también en la forma en que ese contenido es producido, comunicado y criticado.<sup>186</sup>

Fang agrupa la dimensión retórica y lingüística de Hernández Zamora en la práctica semiótica y añade en su lugar las prácticas sociales. Recupera además elementos del modelo comunicativo de Hall. Como señalé previamente, la idea de que la escritura o la lectura forman parte de las disciplinas es heredera de los trabajos seminales de la sociología y

---

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>184</sup> *Id.*

<sup>185</sup> Esta sería la conclusión de David Locke en *La ciencia como escritura*: el discurso científico no utiliza recursos retóricos para mostrarse persuasivo o transparente, ni recurre a figuras de dicción o pensamiento como ornato; el discurso científico constituye un discurso figurado, es retórico y su dimensión escrita forma parte de la producción de conocimiento.

<sup>186</sup> Sigo la traducción de Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla, en “Literacidad y alfabetización disciplinar...”, *op. cit.*, p. 165, al artículo de Zhihui Fang, “Language Correlates of Disciplinary Literacy”, *Topics in Language Disorders*, vol. 32, núm. 1, 2012, pp. 19-34.

retórica de las ciencias. De ambas definiciones, planteo una serie de precisiones que el estudio de la investigación educativa demanda para estudiar su cultura escrita.

Ambas definiciones de literacidad, académica o especializada, llevan a la caracterización del sujeto académico como un individuo letrado en su disciplina. El problema al que orilla esta definición es que actualmente numerosos campos de conocimiento ven con extrañeza la idea de disciplina para referirse a la producción de su conocimiento. El hecho de que todavía se hable de disciplinas se explica sobre todo por el origen de estos conceptos y por la estructura curricular de un grupo específico de universidades.

En este estudio, la categoría *disciplina* representa una limitante para comprender la forma en que la investigación educativa se ha construido como área de conocimientos. En el apartado siguiente, presentaré diferentes definiciones de investigación educativa que, en efecto, recurren a una perspectiva multi, inter o transdisciplinaria para definir sus objetos de estudios, métodos y marcos teóricos. Existen asimismo otras definiciones de investigación educativa que surgen de una reflexión epistemológica que cuestiona esta visión disciplinaria y que ofrecen un panorama dinámico, procesual, flexible y sujeto a constantes revisiones sobre sus horizontes.

Utilizaré el concepto de *literacidad especializada* para referirme al conjunto de prácticas discursivas que una comunidad de investigación educativa utiliza para desarrollar la formación autoral. Esto implica también que existe una diferencia entre lo académico y lo especializado. Adelantando algunos de los resultados, señalo que es posible distinguir literacidades académicas de literacidades especializadas. Así como no todas las literacidades académicas son especializadas —precisamente desde los enfoques psicologistas se creó un estándar sobre la lectura o la escritura académicas—, lo más relevante es afirmar que no todas las literacidades especializadas son académicas. Es precisamente en ese punto intermedio que propondré el concepto de *literacidad intercultural*.

### *Apropiación*

Como he podido dar cuenta en las definiciones presentadas, un concepto clave para comprender el desarrollo letrado y sus prácticas es el de *apropiación*. La apropiación no suele ser definida con tanta nitidez por numerosos teóricos que explican el llegar a convertirse en un autor profesional. Su presencia, además, se extiende en investigaciones con objetos de

estudio disímiles. En los trabajos sobre escritura académica, se utiliza en ciertas ocasiones de forma general para referirse al aprendizaje de la escritura o de la lectura, sobre todo en los que adoptan un enfoque sociocultural. Este emparentamiento entre aprendizaje y apropiación puede encontrarse en las siguientes afirmaciones, basadas principalmente en ambos conceptos:

un lector es alguien que se *apropia del lenguaje de otros* para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo. *Apropiarse del lenguaje* implica aprender a manipularlo en forma deliberada, pero *esta apropiación* no se da, de manera primordial, leyendo, ni ocurre sólo en el contexto familiar. Así como un pintor no se forma mirando cuadros sino pintando los suyos, un lector no se forma leyendo los textos de otros, sino escribiendo los suyos. Aprender a escribir implica *apropiarse de las palabras y las ideas de otros*, encontrar la voz propia, y hacerse escuchar en conversaciones sociales que sólo tienen lugar fuera del espacio íntimo del individuo y su familia.<sup>187</sup>

Este primer planteamiento, basado en la idea de manipulación, da una idea panorámica sobre el proceso de apropiación de un lenguaje. Una cita textual, una paráfrasis, un epígrafe, una glosa, una reseña, una exposición, un resumen, una traducción, un plagio, una falsificación, entre múltiples usos más, son apropiaciones en diferentes niveles —toda vez que se presenta una implicación intelectual y una expresión de las propias intenciones— en tanto que existe un proceso de trabajo material e intelectual con una expresión discursiva. En estos casos mencionados —todos ellos textuales—, el lenguaje se fragmenta, amplifica, combina, valora, sintetiza, se “vuelva” en otro o se usurpa. Pero la parte más significativa de la apropiación no es su catálogo de posibles intertextualidades, sino el problemático componente identitario que involucra. Volviendo a Bajtín, Theresa Lillis recuerda que “tanto la apropiación de fragmentos de lenguaje como la representación de identidad(es) implica una lucha constante y siempre es parte de un proceso de transformación (*becoming*)”.<sup>188</sup> Ser autor y ser actor son entonces dos procesos entrelazados de manera conflictiva en este proceso de apropiación.

Para los enfoques decoloniales, este conflicto se agrava en primer lugar porque “implica procesos de cambio, pérdida o alienación cultural, lingüística e identitaria”.<sup>189</sup> Así,

---

<sup>187</sup> Gregorio Hernández Zamora, “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita?”, *Entre Maestr@s*, vol. 16, no. 56, 2016, p. 57.

<sup>188</sup> “El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia” [trad. Laura Eisner], *Enunciación*, vol. 26, 2021, p. 58.

<sup>189</sup> Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios...”, *op. cit.*, p. 370.

el proceso de apropiarse de ideologías, géneros, tonos y normas, entre otros aspectos, se produce en un contexto de desigualdades y procesos naturalizados de exclusión o autoexclusión que atribuye mayor valor a ciertos grupos, lenguas y prácticas letradas.

Para Roger Chartier, los usos que he mencionado anteriormente representarían diferentes tipos de apropiaciones con sentidos igualmente diversos. Éstos cambian con el tiempo y adquieren diferentes valores en contextos específicos. La apropiación, dice Chartier, “siempre transforma, reformula y excede lo que recibe”.<sup>190</sup> En una defensa por el estudio de la diversidad de los usos sociales de la lengua escrita frente a la diversidad lingüística, Elsie Rockwell dialoga con Chartier al respecto de este concepto. Expresa Rockwell:

Quisiera reparar un momento en la idea de apropiación, utilizada por Roger Chartier en conexión a la lectura, ya que permite –más que otros conceptos, como difusión, socialización, o adquisición– insistir en dos cuestiones. Primero, acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos.<sup>191</sup>

Este rol activo de los sujetos es una de las condiciones fundamentales para reconocer comunidades que se organizan en torno a la lectura o la escritura a través de diferentes modalidades y en contextos específicos. Con ello, se pone en entredicho el abstraccionismo textual y las perspectivas universalizadoras sobre el aprendizaje y el significado de estas prácticas.

En este planteamiento, la dimensión material de la escritura (los soportes de producción, de transmisión y recepción) y su *performance* se convierten en unidades analíticas para explicar la producción de sentido que desarrolla un grupo ubicado históricamente. Este grupo desarrolla y tiene acceso a dispositivos específicos que generan pautas y reglas que organizan y distribuyen diferentes discursos.

En un número especial sobre la dimensión plástica de la escritura, Raúl Dorra presenta una entrevista a Chartier en la que pormenoriza su trabajo como historiador cultural. En ésta, Chartier afirma que el objetivo de estudiar la cultura escrita es comprender “el proceso a través del cual lectores, espectadores u oyentes dan sentido a los textos de los que se

---

<sup>190</sup> Recupero la traducción de Elsie Rockwell, en “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, *DiversCité Langues*, vol. 5, 2000, a las palabras de Roger Chartier en *The Cultural Origins of the French Revolution*, Duke University Press, Durham, 1991, p. 19.

<sup>191</sup> “La otra diversidad...”, *op. cit.*, s/f.



apropian”.<sup>192</sup> Las investigaciones que han seguido esta línea han mantenido dicho propósito de profundizar en la diversidad de usos lectores que diferentes épocas ponen en práctica. (Este enfoque hacia la lectura puede explicar por qué el estudio de los usos escriturarios ha recibido menor atención.) A su vez, han tomado como objeto de estudio otros grupos (editores, escribas, impresores) y amplificado el rol de interacciones con lo escrito (la traducción, la censura, la venta), lo cual ha simbolizado una apertura de aproximaciones que no sólo han aprovechado los métodos de la historia.<sup>193</sup>

En un estudio seminal sobre la apropiación de la lengua escrita en contextos escolares, Rockwell divide en tres los tipos de apropiación que es posible describir a través de la etnografía. El primero de ellos es la apropiación de conocimientos a través de la lectura y la escritura; es una forma de utilizar ambas para aprender sobre otros contenidos curriculares. La autora subraya sobre todo el desarrollo de estas prácticas en las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales. El segundo tipo de apropiación atiende a lengua como objeto “en sí”. La estructura de la lengua y la comprensión lectora son los dos principales contenidos identificados en la “trama de interacción” desde donde el docente establece un proceso de mediación lectora. La apropiación de usos escolares es el tercer tipo propuesto por Rockwell. En éste se establecen relaciones asimétricas en las tendencias y prácticas rutinizadas, se observa la creación, por ejemplo, de un rol modélico y de autoridad en la figura docente. Estos tres tipos de apropiación aportan saberes letrados de diferente orden, incluso de manera implícita, pues “aun cuando no se esté ‘enseñando’ explícitamente cómo leer y cómo escribir, el uso de la lengua escrita en cualquier actividad de enseñanza transmite algo al respecto”.<sup>194</sup>

Rockwell apunta finalmente algunas ideas más sobre la apropiación de la escritura en estos contextos escolares que con el paso del tiempo se convirtieron en los principales argumentos de propuestas curriculares como el *Writing Across the Curriculum* (WAC) y el *Writing in the Disciplines* (WID). Una de ellas es su crítica al carácter evaluativo de la lectura y la escritura como sentido dominante. Este sentido obstaculiza el valor epistemológico de

---

<sup>192</sup> Raúl Dorra, “Entrevista con Roger Chartier”, *Tópicos del seminario*, no. 6, 2001, p. 184.

<sup>193</sup> Marina Garone Gravier, Freja I. Cervantes Becerril, María José Ramos de Hoyos y Mercedes I. Salomón Salazar (ed.), *El orden de la cultura escrita. Estudios interdisciplinarios sobre inventarios, catálogos y colecciones*, Gedisa/UAM-Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, 2019.

<sup>194</sup> Elsie Rockwell, “Los usos escolares de la lengua escrita” [1982], en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI*, Ciudad de México, 2016, p. 301.

dichas prácticas e impide observar la emergencia de estrategias lectoras que surgen ante actividades e interacciones fuera y dentro del aula.

Kenneth Goldsmith es uno de los autores que recientemente ha extendido el concepto de apropiación desde el ámbito académico y artístico en su búsqueda de teorizar sobre el carácter material y plástico de la escritura. En su obra, *Escritura no-creativa: la gestión del lenguaje en la era digital*,<sup>195</sup> toma como punto de partida el desarrollo de sus propios trabajos de apropiación y recurre a dos modelos filosóficos y literarios para él prototípicos: *El libro de los pasajes* de Walter Benjamin y *Cantos* de Ezra Pound.

La apropiación se relaciona en estos casos con “una obra de montaje literario, una yuxtaposición disyuntiva”.<sup>196</sup> Es una operación donde se entretajan fragmentos textuales que aspiran a una cohesión a través del modelaje, del “pegamento” (la imagen viene de trabajos y reflexiones sobre el *collage*) del autor. La apropiación implica acumular lenguaje para presentarlo con un nuevo valor. Desde esta propuesta estética, el material cultural se asume como compartido y se entiende que todas las nuevas obras “se construyen sobre obras preexistentes”.<sup>197</sup> Lo periférico y marginal, sobre todo materializado en fragmentos, se convierten en el *corpus* de una propuesta que implica formas alternativas de interpretación y de usos textuales. Estas propuestas son las que posibilitan cambios conceptuales en la interacción con un objeto, así como la formación de otras subjetividades. Refiriéndose a Duchamp, Goldsmith observa: “Duchamp no utilizó un collage para crear una composición armoniosa y atractiva; más bien evitó las cualidades “retinianas” para crear un objeto que no requiere de un público *espectador*, sino de un público *pensante*”. Este cambio en la disposición del público es un primer ejemplo del carácter subversivo de la apropiación, de la posibilidad de resignificar un objeto y una forma de intelección.

Para Goldsmith, el nexo entre artes visuales y escritura no creativa ha radicalizado el sentido de la apropiación. No es sólo que los objetos posean de antemano una carga cultural que el artista-escritor puede retomar para construir nuevo discurso. Desde su lectura de obras

---

<sup>195</sup> Los planteamientos que recupero se encuentran en el capítulo quinto, titulado: “¿Por qué la apropiación?”, en *Escritura no-creativa: la gestión del lenguaje en la era digital*, trad. Alan Page, Tumbona Ediciones/Sur+, Distrito Federal, 2015, pp. 123-137.

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 123.

como *Day* o *Issue 1*, la apropiación puede trastocar los sentidos que una tradición atribuye a prácticamente cualquiera de sus elementos, sean o no textuales. La autoría, la reputación, la identidad, la propiedad intelectual se debaten ante los usos que esta herramienta pone a disposición de una amplia comunidad.

*Autoría, voz autoral e identidad discursiva*

En un artículo publicado en 2011, Montserrat Castelló, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, académicas de la Universidad Ramon Llull; y Gerardo Bañales y Norma Vega, de la Universidad Andrés Bello y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, respectivamente, publican el artículo “La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis”.<sup>198</sup> En éste, recogen algunas de las principales definiciones de autoría y voz autoral, y trazan un recorrido que inicia con planteamientos orientados por perspectivas lingüísticas, psicológicas y socioculturales.

Para estas autoras, la noción de voz es una categoría necesaria que emerge para valorar los textos académicos que se producen en educación media y superior. Su utilidad se relaciona con ser un concepto que denomina “algo más” que una serie de características y propiedades textuales. No se trata del estilo, aunque puede involucrarlo, ni del dominio de aspectos gramaticales. Tampoco podría entenderse como la suma de competencias comunicativas.

Al recuperar definiciones representativas del análisis textual y de la pragmática, este grupo de investigadoras identifican un primer planteamiento sobre la presencia del autor en el texto relacionado con la teoría de la enunciación. Éste se ubica en un influyente capítulo de Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls,<sup>199</sup> a propósito de las personas del discurso. El planteamiento en cuestión forma parte de los desarrollos clásicos de la lingüística francesa interesada en el entendimiento de la subjetividad en el lenguaje. Desde la teoría de la enunciación, Émile Benveniste se había referido a la figura del locutor

como parámetro en las condiciones necesarias para la enunciación. Antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la

---

<sup>198</sup> Montserrat Castelló, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales y Norma Vega, “La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis”, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 44, núm. 76, 2011, pp. 105-117.

<sup>199</sup> “Las personas del discurso”, en *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999, pp. 133-156.

enunciación, la lengua se realiza en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que alcanza a un oyente y que suscita otra enunciación como retorno [...] la enunciación se puede definir, en relación a la lengua, como un proceso de *apropiación*. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos, de un lago, y de procedimientos accesorios, de otro.<sup>200</sup>

Esta primera definición orientará un desarrollo teórico sobre el concepto de autoría enfocado en la presencia del autor en el texto. El autor actualiza el sistema de la lengua a partir de un proceso de inscripción textual que deja a su paso indicios de su presencia y que requiere de procedimientos reconocibles. Estos indicios y procedimientos se convertirán en unidades de análisis, marcas reconocibles que es posible aislar para ofrecer una caracterización de diferentes tipos de textos, entre éstos los académicos.

Para Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, los trabajos de Ken Hyland continúan con el planteamiento de Benveniste, de tal suerte que el estudio de la voz autoral se concentrará en la identificación y explicación de mecanismos discursivos. Para Hyland, el posicionamiento del autor se construye a partir de diferentes mecanismos que contribuyen a la “construcción de un punto de vista personal”. Los mecanismos son herramientas que el autor desplegará para hacerse de autoridad dentro de un contexto situado y se guiarán por objetivos comunicativos específicos.

De acuerdo con Hyland, el posicionamiento del autor involucra mecanismos que varían entre disciplinas. Los autores negocian el valor de sus afirmaciones a través de *hedges* (expresiones de elusión de compromiso), que las equilibran y sopesan por medio de la elección de razonamientos plausibles, hechos u opiniones. Los *boosters* (potenciadores-enfatizadores) “ayudan al autor a explicitar sus opciones y a expresar seguridad, a la vez que marcan el grado de implicación con el tema y solidaridad con la audiencia”.<sup>201</sup> Según Hyland, en los textos es también posible reconocer marcadores de actitud e implicación, y mecanismos de auto-referencia que permiten generar la relación afectiva y el grado en que el

---

<sup>200</sup> En Helena Calsamiglia Blancáfort y Amparo Tusón Valls, *op. cit.*, p. 134. La traducción es de las autoras. Reproduzco el original de 1970: “*comme paramètre dans les conditions nécessaires à l'énonciation. Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour [...] l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre*”. Véase Émile Benveniste, “L'appareil formel de l'énonciation”, *Langages*, núm 153, 2004, pp. 12-18.

<sup>201</sup> Montserrat Castelló, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales y Norma Vega, “La voz del autor en la escritura académica...”, *op. cit.*, p. 112.

autor se presenta u oculta estratégicamente ante una audiencia. El dominio de estas herramientas en los autores expertos produce en su conjunto un efecto de credibilidad y pertenencia.

Existe otro tipo de definiciones de autoría influido principalmente por el pensamiento de Erving Goffman y Bajtín. A este primer grupo lo caracteriza la importancia otorgada a la interpretación de un papel y al *performance*, entendidas como procesos constitutivos de la conciencia y de la identidad. Por su parte, los conceptos de *dialogismo* y *heteroglosia* le han permitido a autores como Farmer, Bazerman, Prior o Spivey reconocer la presencia de múltiples voces en el discurso *propio* de un autor.

Siguiendo las dos obras capitales de Goffman: *The Presentation of Self in Every-Day Life* (1959) y *Forms of Talk* (1981), Roz Ivanič trabajó con los conceptos de *performer-character* y *animator-principal* para diferenciar, en principio, diversas “capas” de identidad en la expresión social que los individuos realizan a través del discurso. Desde este punto de vista, el cual recurre a diversos tipos de metáforas (principalmente teatrales y cinematográficas), se asume que la autoría equivale a la representación de una *identidad discursiva*. Ésta involucra una “puesta en escena” mediada por contextos y discursos sociales específicos que restringen su interpretación o caracterización.

De acuerdo con Ivanič, al estudiar la identidad de un autor es posible identificar por lo menos tres dimensiones interrelacionadas que entran en juego en sus prácticas de escritura. Por el *yo autobiográfico* (*autobiographical self*), esta autora se refiere a una serie de elementos identitarios vinculados con la historia vital, “a writer’s sense of their roots”,<sup>202</sup> donde puede entrar en juego la procedencia, las experiencias incorporadas, el contacto con las instituciones. Por utilizar el género del autorretrato, es el “yo” que produce, más que el “yo” representado. Los acontecimientos vividos y su representación son igualmente significativos para este *yo autobiográfico*. Es el tipo de identidad que más se aproximaría a la noción de *habitus*: “a person’s disposition to behave in certain ways”.<sup>203</sup>

---

<sup>202</sup> Roz Ivanič, *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1998, p. 24.

<sup>203</sup> *Id.*

El *yo discursivo* (*discoursal self*) es un concepto fenomenológico para explicar la construcción identitaria, en textos específicos, como un proceso en el que implícita o explícitamente se manifiesta una identificación con discursos sociales. Ivanič se refiere a la impresión de que el discurso del autor posee características que lo relacionan con grupos sociales. Las creencias, las relaciones de poder, los valores de un grupo se convierten en *resonancias* de la voz autoral. En términos de Goffman, se trata del personaje que el escritor representa para un público con el cual dialoga desde una posición en particular.

Para Ivanič, la autoría —en el sentido de presencia o sentimiento autoral (*authoritativeness*)—, se muestra en principio a través del *yo autor* (*self as author*). Se trata de una forma identitaria de verse y presentarse a sí mismo, más o menos pronunciada o explicitada, desde la cual un autor se posiciona ante otros. Ivanič se refiere a este *yo* como una voz diferente al *yo autobiográfico* y al *yo discursivo*, pero estrechamente relacionada con éstos. La autora presta atención en este caso a los recursos que el *yo autor* utiliza para hacerse de autoridad a través de diferentes medios y estrategias textuales. Examina sobre todo estrategias de intertextualidad e imitación que le permiten identificar maneras de obtener credibilidad en el contenido de sus textos.

El cuarto y final aspecto identitario de Ivanič alude a las *posibilidades de individualidad* (*possibilities for self-hood*). Con este aspecto se discurre sobre los llamados *prototipos de individualidad* que las instituciones y contextos disponen para que los individuos interpreten diferentes y polifacéticas identidades sociales, las cuales tienen previamente mayor o menor estatus. Ivanič señala:

the academic context might support several disciplinary identities, several roles in the academic community, several gender identities, several political identities. Talking about 'subject positions' suggests off-the-peg combinations from these sets of alternatives; talking about 'possibilities for self-hood' seems to allow each dimension to operate independently.<sup>204</sup>

En su trabajo analítico, esta autora señala que prefiere utilizar el término *posiciones de sujeto* (*subject positions*) cuando dichas posibilidades sugieren una imagen demasiado optimista de

---

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 28.

la diversidad identitaria en los contextos académicos y concluye: “One of the ways of occupying a subject position is by writing”.<sup>205</sup>

Gee presenta un planteamiento con una flexibilidad semejante al de Ivanič para referirse a la construcción de una identidad letrada. Entre ambas propuestas, una de las diferencias más notorias radica en el papel que este autor le otorga al Discurso –con letra mayúscula inicial–, frente al discurso y los textos. Desde este enfoque, la autoría se refiere al dominio de un Discurso, lo cual involucra no sólo el conocimiento del lenguaje, sino acciones que combinan distintas actividades como hablar, escribir, hacer, valorar, ser, crear. Los sujetos construyen una imagen de sí mismos para otros utilizando Discursos situados. En palabras de Gee:

Discourses are ways of being in the world; they are forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities as well as gestures, glances, body positions, and clothes. [...] A Discourse is a sort of “identity kit” which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular role that others will recognize.<sup>206</sup>

Este “kit identitario” reúne elementos no contemplados por Ivanič –sobre todo aquellos ubicados fuera del texto– que pueden aportar insumos analíticos a la hora de comprender la formación autoral. Con Gee existe una obertura para considerar la identidad del autor desde el plano de las prácticas sociales, pues es en la realización de éstas donde se reproduce una serie de roles que organizan las dinámicas de un grupo. Refiriéndose a la creación de la persona del autor (*authorial persona*), Hyland señalará más tarde la relevancia de aspectos como “la personalidad individual, la confianza, la experiencia, la preferencia ideológica”;<sup>207</sup> los cuales suman otras particularidades enfocadas en el sujeto.

Las definiciones de voz autoral que provienen del pensamiento bajtiniano entienden en buena medida la autoría como un fenómeno intertextual y de conexiones dialógicas. La voz del autor representa una expresión polifónica donde se dan cita las voces de otros. Una *negociación con el lenguaje del otro* fue la explicación propuesta por Frank Farmer, basado en Vigostky y Bajtín, para redefinir la construcción de la voz autoral. Farmer acuña el

---

<sup>205</sup> *Id.*

<sup>206</sup> James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*, Routledge, Londres, 1990, p. 142.

<sup>207</sup> “Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse”, *Discourse Studies*, vol. 7, núm. 2, 2005, p. 191. Debemos la traducción a Montserrat Castelló, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales y Norma Vega.

concepto de *imitación dialógica* para observar la emergencia de esta voz como parte de un proceso simultáneo de relación y diferencia con el lenguaje de otros autores.

Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega observan que, para Farmer, Bajtín introduce al concepto de *asimilación* de Vigotsky la categoría de *struggle*: “se trata del esfuerzo que se requiere para dominar los significados de los demás, para hacerlos propios, para pasar, en definitiva de la propiedad colectiva a la propiedad privada en el uso del lenguaje”.<sup>208</sup> Desde este enfoque, la voz autoral representa un proceso de *expropiación*. Se produce en la medida en que un individuo resignifica el lenguaje que diferentes colectivos poseen.

Desde este enfoque psicológico y sociocultural, se señala también que la voz autoral es resultado de participar en la “gran conversación” referida por Bazerman, un espacio intertextual, polifónico y formativo donde una comunidad establece posibilidades y límites con el lenguaje que son a su vez posibilidades y límites identitarios. Existe, así, un concierto de voces donde los nuevos autores atraviesan por un proceso individual de incorporación e invocación a partir del lenguaje de otros. Con todo, para Nancy Spivey este planteamiento requiere de una perspectiva que contemple el rol de los lectores en este proceso, pues atribuye a éstos una serie de mecanismos de reconocimiento que son decisivos para la constitución de una identidad letrada.

Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega proponen finalmente una definición compleja de voz que reúne estas tres grandes etapas de reflexión sobre la autoría: la perspectiva lingüística, la psicolingüística (complementada con un enfoque sociocultural) y la literacidad crítica. Para estas autoras, la voz:

deviene en un constructo de carácter individual así como social, cultural e históricamente situado. Concretamente, la dimensión individual está relacionada con el hecho de que la presencia del autor se pone de manifiesto a través de determinados usos estratégicos del lenguaje, vinculados al proceso de enunciación (Beneviste, 1970, citado en Calsamiglia & Tusón, 2007) o posicionamiento (Hyland, 2002). Complementariamente, la dimensión social y situada tiene que ver con la conciencia del autor sobre el poder de sus palabras para representarle como miembro de una comunidad discursiva (Gee, 2000, 2005, 2006) y, consecuentemente, sobre la necesidad de ajustar los propios discursos en función de los lectores objetivos y, por tanto, de las características del contexto en el que el diálogo en diferido deba tener lugar (Ivanic, 1998, 2005). La voz no solamente invoca las voces de

---

<sup>208</sup> “La voz del autor en la escritura académica”, *op. cit.*, p. 109.



aquellos otros discursos dominantes en el ámbito académico correspondiente (Prior, 1998, 2001) sino que la construcción de una voz propia requiere de la expropiación crítica de los discursos de otros para que puedan ser utilizados intencionalmente en la construcción de nuevos significados (Farmer, 1995; Corcelles, 2010) que deben inserirse y que, a su vez, reciben su sentido en el seno de la red de textos que pueblan el diálogo disciplinario.<sup>209</sup>

Tanto en lo individual como en lo colectivo, orientado hacia el autor o hacia sus textos, a todas las definiciones de autoría, voz autoral o identidades discursivas las atraviesa un profundo sentido de alteridad. Sea como reconocimiento o en términos formativos, la autoría no se concibe en ninguno de estos planteamientos como un fenómeno aislado.

---

<sup>209</sup> *Ibid*, p. 110.

## Capítulo 3. Aproximación etnográfica y autoetnografía de la cultura escrita

Falta una puerta para poder entrar al texto. Falta un rostro.

JHUMPA LAHIRI

4. Escribir es un acto de relectura y rememoración, de reescritura y revisión. El autor debería tener dos rostros, como Jano: uno que mire hacia delante, hacia los proyectos pendientes o en marcha, y el otro hacia atrás, para no perder de vista el camino ni los libros recorridos, las experiencias propias y ajenas, individuales o colectivas.

“Decálogo del grafópata”, GONZALO LIZARDO

La experiencia dolorosa es la mejor ciencia y de los escarmentados nacen los avisados.

MARTA REBÓN

Una persona oye una palabra, pero comprende dos.

ANTIGUO PROVERBIO YIDDISH

### 3.1. Hacia una etnográfica intercultural de la cultura escrita: propuesta, alcances y limitaciones

Los antecedentes expuestos en el primer capítulo dan muestra de las diferentes aproximaciones que los investigadores educativos han diseñado para estudiar la formación de autores en diversas áreas de conocimiento. En la mayoría de éstas, se trabaja en específico con un conjunto de textos que permiten analizar unidades delimitadas previamente. Castro Azuara y Sánchez Camargo analizan, por ejemplo, el uso de la persona en tesis de doctorado como referente empírico para describir la construcción de la voz autoral. Concluyen, como cito en el primer capítulo, que los doctorantes tienden a construir una imagen de especialistas en la que rara vez “se asume un rol de autor-investigador”.<sup>210</sup> Estos trabajos ubican por lo regular un género académico (la tesis, el ensayo, el artículo) que sirve de referente para explicar un proceso formativo.

---

<sup>210</sup> Castro Azuara y Sánchez Camargo, “La formación...”, *op. cit.*, p. 44.

Otros estudios se aproximan directamente a los autores, sobre todo a través de entrevistas. Son investigaciones que arrojan valiosos mecanismos de elaboración de textos especializados: procesos colectivos de autoría, roles académicos, características del medio editorial, entre otros. Los trabajos de Carrasco Altamirano, Méndez Ochaita, Brambila Limón, Encinas Prudencio y Sánchez Hernández sintetizan este tipo de investigaciones.<sup>211</sup> El ejemplo propuesto por este conjunto de autoras que examino en los antecedentes aborda el artículo científico. Ambas investigaciones dan por sentado que la voz autoral se construye durante la experiencia del posgrado.

Los diseños que utilizan métodos biográficos, como el de Quesada Mejía y Hernández Zamora,<sup>212</sup> recuperan experiencias formativas y prácticas letradas singulares, elegidas en este caso por los propios autores. Se refieren a libros que dejaron una huella en su trayectoria profesional, a formas de lectura aprendidas con docentes, a figuras académicas o tutelares que representaron una suerte de horizonte. Las reflexiones en estos trabajos profundizan más en el contenido de la obra y en su apropiación que en rasgos genéricos o aspectos formales. Usualmente, los datos presentan interpelaciones directas entre autores en diferentes etapas de su formación, contactos entre aprendices y profesionales.

Entre estos tres métodos reconozco diferentes concepciones de sujeto y por lo menos tres sentidos diferentes para comprender la construcción de datos. En el primer caso, el sujeto es considerado como un sujeto textual. La información se extrae de un tipo de documento académico, dentro del cual se asume que la voz autoral se construye. El marco teórico justifica este procedimiento, puesto que proviene de una pregunta por la forma en que el autor se inscribe en sus textos. Cuando en otras investigaciones del mismo paradigma se incorpora la perspectiva de éste, se identifica dicha estrategia como un recurso metadiscursivo.<sup>213</sup>

---

<sup>211</sup> Los dos siguientes artículos son ejemplos contemporáneos de estas aproximaciones: Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Margarita Flor de María Méndez Ochaita, Rocío Brambila Limón, María Teresa Fátima Encinas Prudencio y Verónica Sánchez Hernández, “Leer y escribir como interpretación de roles...”, *op. cit.*, y Margarita Flor de María Méndez Ochaita, José Francisco Romero Muñoz, Mara Edna Serrano Acuña y Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Alma Cecilia, (2023). “Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, pp. 535-561.

<sup>212</sup> Quesada Mejía y Hernández Zamora, “La lectura y la escritura...”, *op. cit.*

<sup>213</sup> El artículo de Constanza Padilla: “Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor” es un ejemplo contemporáneo que continúa con este tipo de aproximaciones utilizando testimonios metadiscursivos y análisis de dispositivos didácticos. El artículo fue publicado en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 6, núm. 11, 2019, 86–115. Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>

Los textos que toman como objeto de estudio a los doctorantes los identifican implícitamente como sujetos académicos pertenecientes a comunidades de diferentes campos del conocimiento. La información recogida a través de entrevistas se convierte en datos a través de la aplicación de teorías pertenecientes a diferentes disciplinas, de las que el investigador dispone para explicar un fenómeno. Es él quien nombra las posiciones y roles de los investigadores dentro de un campo académico. Los textos producidos por la comunidad se convierten en puntos de referencia para conocer prácticas y rasgos que expresan la organización de un grupo.

No hay en los artículos que recuperé para elaborar esta primera caracterización metodológica, más enfocada al texto o más próxima al autor, un apartado que mencione algún tipo de devolución para lo que en dichas investigaciones se denomina como *informantes*. Los investigadores toman la información que necesitan y se desvinculan del grupo. Son agentes externos que mantienen una distancia con los informantes y el objeto de estudio. Así pues, no surge la pregunta —planteada desde una tradición contemporánea dialógica que vincula descripción, explicación y acción política—, por los beneficios de la investigación.<sup>214</sup>

Por su parte, la aproximación biográfica proyecta a un sujeto histórico. A través del relato, este sujeto construye su contexto y se posiciona en un entramado sociocultural, ubica instituciones y actores específicos, y narra una serie de experiencias significativas que forman parte de su trayectoria como sujetos letrados. Son los propios investigadores quienes recuperan una serie de vivencias a las que les atribuyen un valor determinado, principalmente formativo.

Hyland había propuesto distinguir entre investigaciones centradas en los textos, como el estudio de tesis referido, y en los autores, doctorantes e investigadores educativos en los

---

<sup>214</sup> En un artículo titulado “Investigación cualitativa como jazz. Variaciones prospectivas de una analogía”, Carlos Iván García Suárez desarrolla la pregunta por los beneficios como un tipo de vigilancia metodológica que exige un cuestionamiento continuo por parte del investigador. Como detallo en el siguiente apartado, la pregunta por los beneficios conlleva también un cambio en la relación del investigador con los actores que forman parte del estudio. Siguiendo la perspectiva de Janis S. Bohan y Glenda M. Russell, García Suárez ahonda en la propuesta de conceptualizar a dichos actores como *cocreadores*. La metodología se convierte en una relación política y dialógica que implica una experiencia de investigación compartida y en constante negociación. Véase Carlos Iván García Suárez, “Investigación cualitativa como jazz. Variaciones prospectivas de una analogía”, *Nómaditas*, vol. 18, núm. 56, 2022, pp. 10-18; y Janis S. Bohan y Glenda M. Russell, “Conceptual frameworks”, en *Conversations about psychology and sexual orientation*, Nueva York, New York University Press, 1999, pp. 11-30.

ejemplos citados.<sup>215</sup> Esta división no debe limitar la flexibilidad de los métodos ni orillar las investigaciones a un posible maniqueísmo metodológico. Estudiar las representaciones de la lectura o la escritura, el prestigio académico, los géneros discursivos, los dispositivos didácticos, los mecanismos de publicación, las trayectorias autorales, etc., son en realidad aproximaciones a discursos y grupos. La diferencia entre éstas es la diversidad de relaciones entre los primeros y los segundos.

Para Hyland, en las investigaciones centradas en los textos es posible prescindir del sujeto. Puede obviarse su agencia, su historia personal o académica, sus imaginarios o su sistema de creencias. Desde este modelo, los autores son proyecciones textuales, efectos del lenguaje. En contraste, trabajar con autores se convierte en un acercamiento a sus motivaciones y hacia un cierto tipo de prácticas que pueden ser textuales o discursivas.<sup>216</sup>

En esta investigación, decidí elaborar una propuesta inspirada en la etnografía y la interseccionalidad, donde concebí a los investigadores educativos como *colaboradores y cocreadores de la investigación*; esto es, como actores políticos y dialógicos que participaron de la construcción del estudio mediante una relación formativa y de investigación.<sup>217</sup> Si bien son sujetos que poseen un discurso especializado y una historia, su identidad comprende diferentes ejes interseccionales —en el sentido que Kimberlé Crenshaw emplea para establecer categorías de la experiencia y de análisis—,<sup>218</sup> que pueden llegar a ser omitidos y debido a ello limitar la interpretación o presentar una descripción que reduzca el significado de sus prácticas letradas. En definitiva, cada concepción de sujeto presta mayor atención a determinados ejes y deja en segundo término otros. Con todo, definir a los investigadores educativos como colaboradores y cocreadores es una forma de asumir el compromiso metodológico de que cada investigador se desenvuelve en dinámicas de opresión y

---

<sup>215</sup> *Id.*

<sup>216</sup> Con esta distinción operativa busco diferenciar un uso escriturario dentro de un texto, el uso de la persona, las marcas de atribución de conocimiento, formas de reescritura, etc., de usos que pueden ser políticos, académico o formativos, como dar a leer un avance de artículo en un seminario con el objetivo de obtener retroalimentación. Entiendo el primer caso como una práctica textual, porque es una actividad directa entre autor y texto con un proceso de composición específico. El segundo lo reconozco como una práctica discursiva, puesto que entra en juego un grupo y una serie de relaciones sociales, como la recepción, la formación, la crítica, entre otras, las cuales terminarán por modificar o no el texto. La diferencia surge entonces en términos de mediaciones y modalidades.

<sup>217</sup> Carlos Iván García Suárez, “Investigación cualitativa como jazz”, *op. cit.*, pp. 10-18.

<sup>218</sup> Véase Kimberlé Crenshaw, “Demarginalizaing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”, *The University of Chicago Legal Forum*, vol. 140, pp. 139-167.

emancipación, y que su *locus de enunciación* interconecta dimensiones significativas y de diverso orden para comprender sus interacciones dentro de un espacio social.

Asimismo, desde la propuesta interseccional se cuestiona la posibilidad de partir de una representación preestablecida, única o dominante de los investigadores educativos, puesto que sus identidades no se consideran ni “estables ni coherentes porque son relacionales y múltiples, asignadas y asumidas”.<sup>219</sup> Existe en este planteamiento sobre la identidad un reconocimiento de la diferencia, concebida como una entidad en sí que se distingue de otras identidades. El enfoque interseccional acentúa el hecho de que las relaciones e interacciones entre formas de vida y de pensamiento que caracterizan a un grupo no son un catálogo cultural de rasgos o diversidades internas.

Nattie Golubov define la interseccionalidad:

Como el resultado de un conjunto de procesos distintos pero interrelacionados, más que un estado, y por ello se rechaza la noción aditiva de la identidad, que sería aquella que suma identidades de tal manera que una de ellas sobredetermina a las demás. La pregunta sería, más bien, cuántas diferencias deben incorporarse en una investigación; cuándo, dónde y cómo son relevantes, y cuándo no lo son.<sup>220</sup>

Múltiples dimensiones como la escolaridad, el cuerpo, el género, la etnia, el color de piel, la edad, la apariencia, la clase social, la lengua, la religión o la fertilidad, ejes conceptualizados como privilegios por Patricia Hill Collins,<sup>221</sup> son desde este planteamiento diferentes divisiones que “en situaciones históricas específicas y en relación con personas concretas [...] son más importantes que otras para la configuración de las posiciones sociales de grupos y personas”.<sup>222</sup> Así, dicha configuración representa una especie de “piso” metodológico que sitúa una serie de condiciones sociales y contextos históricos donde acontecen los procesos formativos que experimentan los investigadores educativos. De acuerdo con estas autoras, el trabajo analítico del enfoque interseccional consiste en analizar aquellas dimensiones que predominan y se manifiestan con mayor visibilidad.

---

<sup>219</sup> Nattie Golubov, “Interseccionalidad”, en Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coord.), *Conceptos clave en los estudios de género*, Ciudad de México, UNAM, 2019, p. 200.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p. 201.

<sup>221</sup> Véase Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Nueva York y Londres, Routledge.

<sup>222</sup> Nattie Golubov, “Interseccionalidad”, *op. cit.*, p. 201.

Ahora bien, para el estudio de la formación autoral, los ejes analíticos citados anteriormente son valiosos en la medida en que permiten comprender los usos de la cultura escrita. Éstos no aportan explicaciones o datos *a priori* sobre la formación autoral. Dimensiones como la lengua, la clase social o el género, son categorías relacionales que requieren vincularse con las prácticas y los eventos letrados de los autores. Son expresiones de diversidad y diferencia que, a la luz de un análisis relacional, fortalecen las interpretaciones y disminuyen reduccionismos que contemplan como determinante una sola variable.

De este modo, recurrir a las experiencias de la colaboración y de la cocreación significa generar un espacio donde puedan emerger interacciones situadas. Implica propiciar una apertura y flexibilidad metodológicas sensibles a cambios y continuidades identitarias, y a dinámicas de participación. Estas variaciones involucran una disposición comprensiva de experiencias que relatan imaginarios mudables y representaciones sobre la autoría y el proceso de convertirse en un investigador educativo. Así pues, el objetivo es establecer una serie de intercambios para construir datos colectivamente y consensuar beneficios mutuos que a lo largo de este estudio implicaron principalmente interacciones académicas: escrituras colectivas de textos especializados, comentarios de textos con finalidades investigativas, revisiones de documentos vinculados a la formación de otros investigadores educativos y lecturas de avances de investigación que moldearon y fortalecieron en su conjunto diferentes posibilidades de colegaje académico.

Con este planteamiento busqué establecer un espacio de horizontalidad propicio para, en la medida de lo posible, llevar a cabo una construcción conjunta de saberes-haceres que reconociese las constelaciones de diversidad y diferencia que resultaran más recurrentes para cada investigador. No “apliqué” directamente la teoría a la serie de prácticas que una comunidad me compartió —y de la que me hizo parte— durante mi experiencia formativa y de campo. En su lugar, propuse un diálogo entre diferentes tipos de saberes-haceres: teóricos, experienciales, discursivos, políticos, entre otros, con el objetivo de comprender el significado de la autoría que investigadores educativos, pertenecientes a diferentes comunidades, construyen a lo largo de su formación. Así pues, en la metodología busqué desarrollar un enfoque intercultural que posibilitase la convergencia de diferentes voces y

que utilizase su diversidad como un recurso para proponer descripciones analíticas sobre el desarrollo letrado.

### *Las escrituras etnográficas*

Escribir culturas... Describir al otro... Traducir e interpretar... Antes de reseñar las líneas etnográficas que seguí para describir el desarrollo letrado de diferentes investigadores educativos, es importante señalar que las caracterizaciones de los conceptos de etnografía no suelen ir aparejados de una presentación explícita o reflexiva sobre sus decisiones escriturarias. A diferencia de los esfuerzos por destacar los cambios en los conceptos de *cultura* y de *etnografía* que han definido diferentes miradas teóricas y aproximaciones metodológicas, el papel de la escritura carece de un posible espacio de análisis sobre la relación entre *cultura*, *etnografía* y *escritura*.

Escribe Clifford Geertz: “el análisis de la etnografía como escritura se ha visto obstaculizado por consideraciones varias, ninguna de ellas demasiado razonable”.<sup>223</sup> En su lectura de *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Geertz propone un *collage* del “más famoso, y ciertamente el más mitificado, trabajo de campo de la historia de nuestra disciplina: el viaje paradigmático hacia el paradigma lejano”.<sup>224</sup> Testimonio de la presencia, la escritura etnográfica, en el sentido clásico inaugurado por Bronisław Malinowski, materializa el obligado proceso de inmersión prolongada en una cultura. La apropiación de Geertz sobre la escritura malinowskiana, rebosante de imágenes exóticas sobre su ficcionalizada estadía en Oroobo, emula la sensación de cotidianidad y de confesión a caballo entre el desencanto con el discurso antropológico propio: “Nada hay en los estudios etnográficos que me atraiga”<sup>225</sup> y las impresiones desfavorables que le produce sus momentáneos encuentros con los nativos, con quienes se comunica con soltura en su propia lengua. Despejando las reacciones y críticas a la perturbadora escritura confesional de sus entradas del diario, Geertz apunta: “Turba, sobre todo, por lo que dice acerca del ‘Estar ahí’”.<sup>226</sup> La escritura etnográfica del siglo XX nace con la exigencia del extravío. Es, en palabras de Malinowski, “dejar a una lado la

---

<sup>223</sup> Clifford Geertz, “Estar allí. La antropología y la escena de la escritura”, en *El antropólogo como autor*, trad. Alberto Cardín, Paidós, Barcelona, 1989, p. 11.

<sup>224</sup> *Ibid*, p. 83.

<sup>225</sup> *Id.*

<sup>226</sup> *Id.*



cámara, el cuaderno de notas y el lápiz, y meterse en lo que está ocurriendo”;<sup>227</sup> dejar la cultura escrita de cuño occidental para experimentar la función que diferentes instituciones cumplen dentro de un grupo social culturalmente diferenciado.

Revisiones contemporáneas de los aportes históricos a la etnografía de Franz Boas han escapado de la delimitación de esta investigación como sólo un avance notable en la distinción *emic* y *etic* necesaria para el análisis de campo. Partiendo del carácter colectivo del trabajo etnográfico y de la preeminencia de la escritura coautoral de monografías—recursos para discutir el carácter etnocéntrico del evolucionismo cultural decimonónico e instaurar el relativismo cultural—, los preceptos de Boas: el dominio cabal de la lengua nativa, la inclusión de etnógrafas en la investigación o la comprensión de las prácticas de otras culturas, han dado pie a un revisionismo sobre la autoría etnográfica.<sup>228</sup>

George Steiner declara que la prosa de Claude Lévi-Strauss constituye uno de los momentos más altos de las letras francesas en el siglo XX.<sup>229</sup> La etnografía, para el etnólogo belga, constituye un trabajo semejante al del lingüista. Desde este paradigma, un etnógrafo estudia una cultura como si se tratase de una estructura de significados. Describir una cultura equivale a analizar las relaciones entre signos. Los mitos, el parentesco, el arte, los ritos, entre otras expresiones culturales, conforman una estructura que puede variar en su contenido, pero cuyas relaciones se congregan en la unidad cultural. Es ello lo que permite la generación de principios explicativos para analizar la estructura de un grupo social.

Para Lévi-Strauss, la escritura etnográfica simboliza un contacto con la diversidad cultural. Representa una forma material de la observación directa en campo, una forma de traducción que adopta diferentes soportes (diarios personales y de campo, fotografías, dibujos, mecanoscritos) y registros: tonos confesionales, esbozos de análisis, primeras descripciones, versiones preliminares, que culminan con la publicación de trabajos etnográficos. El punto de inflexión de la escritura de Lévi-Strauss, el rasgo que lo ha llevado

---

<sup>227</sup> Bronisław Malinowski, *Los argonautas del Pacífico*, trad. Antonio J. Desmonts, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986, p. 38.

<sup>228</sup> Véase Mónica Tarducci, “Antes de Franz Boas: mujeres pioneras de la antropología norteamericana”, *Runa*, vol. 36, núm. 2, 2015, pp. 57-73. La discusión parte de la crítica realizada por James Clifford y George Marcus, quienes, en *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, habían inclinado el análisis de la etnografía hacia la dimensión textual, rasgo posmoderno que culminaría con la crítica, citada notas arriba, de Sokal y Bricmont.

<sup>229</sup> Juan Cruz, “Yo intento fracasar mejor: entrevista a Georges Steiner”, *El País*, 23 de agosto, 2008.

a ser considerado como un “constructor de ‘teatros de lenguajes’”,<sup>230</sup> reside en la exposición literaria de sus hallazgos científicos.

Del realismo etnográfico instaurado por Malinowski, vertebrado por imágenes románticas y expresiones de rigor metodológico:

Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana de un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desaparecer la lancha que le ha llevado. [...] Los resultados de una investigación científica, cualquiera que sea su rama del saber, deben presentarse de forma absolutamente limpia y sincera.<sup>231</sup>

Se produce un tránsito con la escritura etnográfica de Lévi-Strauss, fundadora de una tradición para describir la otredad. Literaria, seductora, reveladora de semejanzas, prolija en diferencias, los textos levistraussianos revolucionan el interno discurso teórico y metodológico de la disciplina y otros campos del conocimiento (la teoría y crítica literarias, la historia e historiografía del arte, la semiótica); su virtud, sin embargo, no se debe exclusivamente al desarrollo científico de la antropología: la operación literaria de Lévi-Strauss construye (universaliza) al lector de antropología, genera las condiciones para la recepción del discurso etnográfico por parte de un público no especializado.

La impronta de Lévi-Strauss permite que la traducción de una animista frase como “La vida del día [¡La vida del día!] comienza al amanecer; pero si ha habido luna hasta el alba, los gritos de los jóvenes en la ladera pueden oírse ya antes de la aurora”,<sup>232</sup> escrita por Margaret Meade décadas antes de la publicación de *Tristes trópicos*, pueda leerse contemporáneamente como una descripción antropológica y literaria que aprovecha el recurso narrativo y etnográfico de presentar un relato redondo para detallar la cotidianidad en Samoa. Así, asociada en sus inicios a la descripción del exotismo para una comunidad especializada, la escritura etnográfica de Lévi-Strauss sitúa la lectura de la diversidad cultural en un contexto letrado que no disponía de un discurso no ficcional para el conocimiento de la alteridad. Puso fuera dentro y fuera del ojo de la academia lo que hasta entonces eran disparates de anticuarios y viajeros; es decir: relatos de exploradores y novelistas.

---

<sup>230</sup> Geertz, *El antropólogo como autor*, op. cit., p. 31.

<sup>231</sup> Malinowski, *Los argonautas del Pacífico*, op. cit., p. 22.

<sup>232</sup> *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, trad. Elena Dukelsky Yoffe, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993, p. 35.

*Me gustaría haber llevado una cuenta de las veces que me han recomendado leer “La riña de gallos en Bali”. No recuerdo haber escuchado una recomendación donde citen el nombre exacto del capítulo: “Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali”. La mayoría de los antropólogos que me han recomendado esa lectura no se detienen en precisiones. Nadie acota que se trata de una traducción lo que en la mayoría de las ocasiones hemos leído; desconocer la prosa inglesa de Geertz es un detalle menor. La traducción desconoce y supera al original. (También debo confesar que hay discrepancias sobre la forma de pronunciar al autor: unos dicen algo así como “Guirtz” y otros “Guertz”).*

*Algunos antropólogos me cuentan que suelen leerla o recibir esta recomendación en la mayoría de sus cursos de antropología. Forjar un estilo etnográfico es sinónimo de leer a Geertz. Maravilla la representación de la invisibilidad del etnógrafo, el relato de la redada policial, la epifanía del guiño, la comprensión casi inmediata del simbolismo del gallo. Mi fragmento favorito, aventuro, se asemeja a una operación casi cinematográfica. Para cerrar el mencionado simbolismo del gallo de los balineses, Geertz abunda en descripciones sobre su lenguaje y sus instituciones, nos informa sobre todas las comparaciones que los balineses establecen a través del gallo para referirse a la cobardía, la juventud o las disputas legales.*

*A la manera de un hablador machiguenga, Geertz avanza con la escritura de dichas comparaciones hasta llegar al punto de relatarnos cómo incluso la isla es pensada en forma de gallo. El cierre de esta descripción me parecía algo que podría representarse por Wes Anderson sin perder en ningún punto el vértigo de la narración y el humor. Anderson presentaría escenas del simbolismo balinés del gallo hasta concluir con una visión panorámica o cenital de la isla en forma de esta ave.*

Sobre la influencia de Geertz en la escritura de las ciencias sociales, William Roseberry ha observado:

He is able to attract scholars from a variety of disciplines, adopting an antidisciplinary mood and focus that is rare in current academic practice. [...] Geertz is an excellent ethnographer who writes with an eloquence and sophistication uncommon for the social sciences. And his descriptions of life in Bali or Java or Morocco call to mind one of the aspects of anthropology that has always been so seductive: the lure of distant places and other modes of being.<sup>233</sup>

---

<sup>233</sup> “Balinese Cockfights and the Seduction of Anthropology”, *Social Research*, vol. 49, núm. 4, p. 1013.

A diferencia del discurso de Lévi-Strauss, las etnografías de Geertz son modelos de escritura científica. Escribir significa ensayar interpretaciones culturales capaces de producir efectos no sólo de presencialidad, sino de penetración cultural. Su labor es particularizar. Desde este modelo, el autor es un hermeneuta que debe poner sobre la superficie de los textos aquellos significados más hondos de una cultura.

Malinowski, Boas, Meade, Lévi-Strauss, Geertz conforman sólo una posible selección de etnógrafos representativos de los cambios en el análisis de la cultura y en su representación. Pensando la etnografía como texto, Martyn Hammersley y Paul Atkinson recogen diferentes modelos de escritura etnográfica inspirados en estos autores y presentan cinco estrategias para la organización del texto etnográfico: la historia natural, la cronología, el estrechar y aumentar el foco, el separar la narración del análisis y la organización temática.<sup>234</sup> Cada modelo, explican, tiene ventajas y desventajas; sin embargo, lo que para Hammersley y Atkinson no puede soslayarse es la reflexividad sobre la escritura y la audiencia.

Para estos autores, un texto etnográfico puede presentarse como una historia que corre de forma paralela al desarrollo de la investigación, se puede sugerir explícitamente la necesidad de delimitar ciertas fases analíticas que se convertirán en apartados específicos y concatenados, realizar deliberadamente un *close-up* en aquellos fenómenos que resultan más explicativos, relatar primero y después analizar, o fijar una tipología conceptual que atenderá a ciertas instituciones relevantes para explicar a un grupo social. El etnógrafo dispone de diferentes modelos y alternativas. Desarrollar una reflexividad sobre la escritura etnográfica es para Hammersley y Atkinson, sin embargo, una conciencia sobre los diferentes escenarios públicos donde se expone el discurso de las investigaciones.<sup>235</sup> Es una experiencia de aprendizaje constante y una parte que instaura un circuito para la escritura etnográfica.

### *Etnografiar la cultura escrita*

La aproximación etnográfica que desarrollé en esta investigación toma como punto de partida la concepción metodológica de autores como Néstor García Canclini, Ángel Díaz de Rada y Gunther Dietz. Del primero de estos autores, recupero el “amarre” entre los conceptos de

---

<sup>234</sup> “La escritura etnográfica”, en *Etnografía: métodos de investigación*, trad. Mikel Aramburu Otazu, 1994, pp. 227-253.

<sup>235</sup> *Id.*

*diversidad, desigualdad y desconexión* para estudiar la cultura letrada. Estableciendo un diálogo con Chartier, García Canclini analiza diversos aspectos de la lectura buscando las interacciones entre sentidos y actores: qué se lee y escribe, cómo, quiénes y en qué condiciones. Esta operación es un primer paso para sospechar de las perspectivas estandarizadas y prescriptivas sobre las literacidades, y poder, dentro de un contexto simbólico intencionalmente connotado, cultivar el asombro, “ser un mercader de lo insólito”.<sup>236</sup>

Son dos obras en las que García Canclini ha estudiado la lectura y a los lectores desde un enfoque antropológico e intercultural. En 2007, publicó *Lectores, espectadores e internautas*, una obra que desafió la representación habitual de la lectura (centrada en el libro y en lo impreso) y de los lectores (consumidores pasivos que acuden a bibliotecas o librerías). Desde el enfoque de este autor, la construcción de datos dentro de una cultura letrada no es productiva cuando se establecen dicotomías *a priori*: lectura-escritura, digital-impreso, alfabetizado-analfabeta, oral-escrito; sino cuando se estudian las relaciones entre los usos letrados atendiendo a diferentes constelaciones de diversidad, que en este caso se relacionan con diferencias entre formaciones, áreas de conocimiento, espacios laborales, temas de investigación, trayectoria laboral, entre otros aspectos.

En 2015, García Canclini, Verónica Gerber Bicecci, Andrés López Ojeda, Eduardo Nivón Bolán, Carmen Pérez Camacho, Carla Pinochet Cobos y Rosalía Winocur Iparraguirre, presentaron la obra: *Hacia una antropología de los lectores*. La arquitectura heurística de este estudio tiene como objetivo “observar los vínculos entre las prácticas y los imaginarios que los acompañan, reconocer la diversidad y entender las relaciones interculturales entre quienes leen”.<sup>237</sup> Los autores se preguntan por la forma en que se organizan diversos tipos de lectores, por las modalidades lectoras que despliegan, por el significado atribuido a esta práctica y, principalmente, por la apropiación de diferentes textos.

Atender a estas múltiples dimensiones conlleva una búsqueda comprensiva y transdisciplinaria sobre el fenómeno letrado. El interés es describir e interpretar cómo se

---

<sup>236</sup> La frase es de Clifford Geertz, *Los usos de la diversidad*, trad. Ma. José Nicolau La Roda, Nicolás Sánchez Durá y Alfredo Taberna, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, ICE/UAB, p. 122; la recupera Néstor García Canclini en *Lectores, espectadores e internautas*, Gedisa, Barcelona, 2007, p. 18.

<sup>237</sup> Néstor García Canclini, Verónica Gerber Bicecci, Andrés López Ojeda, Eduardo Nivón Bolán, Carmen Pérez Camacho, Carla Pinochet Cobos y Rosalía Winocur Iparraguirre, *Hacia una antropología de los lectores*, op. cit., p. 35.

produce y manifiesta esta serie de experiencias entre diversos lenguajes, textos y sujetos. En este enfoque resulta valioso, por lo tanto, comprender las diferentes perspectivas involucradas no sólo en la lectura, sino en el desarrollo letrado de una comunidad. Se trata de un perspectivismo que implica propiciar un diálogo entre las voces y las prácticas de los diferentes actores. Tal y como reconoce Cuauhtémoc Jiménez Moyo, para García Canclini, el perspectivismo y la polifonía son dos características de una aproximación etnográfica que reconoce “tensiones, contradicciones, fronteras porosas, aporías, paradojas”.<sup>238</sup>

Dentro de este entramado polifónico y perspectivista, es imposible afirmar que los datos fueron “recolectados”. La relación entre la observación participante y el diseño de las entrevistas, descritos en los siguientes apartados, propiciaron las condiciones para, siguiendo a Díaz de Rada en numerosos casos,<sup>239</sup> *construir datos*. Algunos de éstos se produjeron de una forma dialógica, en encuentros consensuados o espontáneos, a través de prolongadas reflexiones y análisis de las producciones escritas o leídas por la comunidad. En otros casos, únicamente contrasté los testimonios expresados en las entrevistas con la literatura teórica y de investigación.

García Canclini se refiere a la autoría dispersa para describir los efectos de la polifonía que cuestionan el carácter monológico de la *autoritas* etnográfica.<sup>240</sup> En los resultados y en las conclusiones, defiende el argumento de que la autoría es primordialmente una relación entre diversos agentes humanos y no humanos; concluyo que es una red simbólica de prácticas y experiencias. De la autoría, fundamentalmente se participa.

El carácter explícito de este estudio, la transparencia continua de su elaboración, no es sino una búsqueda por representar tales prácticas y experiencias como formas simbólicas

---

<sup>238</sup> Cuauhtémoc Jiménez Moyo, “Veredas de montaña: experiencias interculturales de estudiantes universitarias en Tequila, Veracruz”, tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, 2023, p. 35.

<sup>239</sup> Ángel Díaz de Rada, *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Madrid, UNED, 2018.

<sup>240</sup> Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2005. Escribe Geertz: “Meterse en su propio texto (es decir, entrar representacionalmente en el texto) puede resultar tan difícil para los etnógrafos como meterse en el interior de una cultura (es decir, entrar imaginariamente en una cultura). Para algunos puede resultar incluso mucho más difícil (Gregory Bateson, cuyo excéntrico clásico *Naven* parece consistir principalmente en una serie de falsos comienzos y continuos replanteamientos —preámbulo tras preámbulo, epílogo tras epílogo— es quien viene inmediatamente a la cabeza). Pero, de un modo u otro, aunque sea de manera irreflexiva y con todo tipo de recelos sobre su pertinencia, todos los etnógrafos acaban haciéndolo. Puede que haya muchos libros romos e indigestos en antropología, pero pocos de ellos, si es que hay alguno, pueden considerarse murmullos anónimos”, *El antropólogo como autor*, trad. Alberto Cardín, Paidós, Barcelona, 1997, p. 27.

letradas que se distinguen por su componente dialógico. Sin embargo, no encuentro en la imagen de la dispersión esa cualidad recursiva de la autoría en donde exista la posibilidad del diálogo. Con todo, recupero el componente crítico que mira con suspicacia las nociones más individualistas de lo que se ha definido también como uno de los estados cabales más sofisticados de la escritura profesional.

De esta manera, la dimensión *emic* del estudio se corresponde con las entrevistas a profundidad, las colaboraciones editoriales y las actividades académicas en donde los investigadores educativos utilizaron la cultura escrita de diferentes maneras y se dispusieron a expresar sus imaginarios, estrategias y apropiaciones. Por su parte, la dimensión *etic* comprende cierto tipo observación participante, el diario de campo y el cuaderno de notas. Mención especial merece la idea de una observación participante, puesto que, como he señalado en varias ocasiones, investigo un proceso que experimenté en el seno de una comunidad de investigadores educativos, comunidad que no sólo contribuyó al desarrollo del estudio, sino a mi formación como autor académico. Más apegada a una posible *formación participante*, el hecho de reconocer mi inclusión en el estudio y en la formación de otros investigadores me llevó a idear una propuesta de extrañamiento para observar simultáneamente mi rol dentro de la comunidad, a la vez que mi proceso formativo.

¿Cómo salir de un discurso académico que, por definición, es constitutivo de la identidad del investigador? ¿Cómo expresar este desarrollo letrado en un lenguaje que vuelva posible una representación de procesos formativos que no son fáciles de identificar? En buena parte de los diarios de campo expreso un carácter autorreflexivo sobre la formación, vista desde el ángulo de la literacidad: ¿por qué he comenzado a escribir así?, ¿cómo lo aprendí?, ¿qué me ha llevado a pensar en la publicación, la dictaminación, los seminarios, las librerías, los congresos, de la manera en que lo hago?

Sobre todo en los primeros años de la investigación, en estos instrumentos son numerosas las alusiones a la dificultad de verbalizar apropiaciones. Recorro a esquemas, dibujos, analogías, comparaciones con deportes, oficios o artes, para representar cambios en las formas académicas de simbolización. Teóricamente, esto se explica por la ausencia de categorías y conceptos para observar y describir el desarrollo letrado. Durante mi proceso formativo, al no haber sido capaz, por ejemplo, de entender cómo se entablan colegajes, algo

de lo que doy cuenta en fragmentos de diario, la tarea de explicarlos o de desarrollarlos por escrito en un reporte académico se dificultaba y me orillaba a escribir ciertos enunciados abstractos, tal y como había observado Becker cuando interpreta el estilo obscuro de la escritura académica.<sup>241</sup> A diferencia de otras investigaciones sobre voz autoral, la posibilidad de contrastar los resultados de dichos estudios con mi itinerario formativo abrió, en términos de Werner y Schoepfle recuperados por Dietz y Mateos Cortés,<sup>242</sup> una *ventana epistemológica* para dialogar con las explicaciones dominantes sobre este fenómeno educativo.

En búsqueda de una transparencia metodológica y recuperando un debate con Max Weber sobre la objetividad en las ciencias sociales, Charles R. Hale anota que dicho ideal representa una noción tanto consensuada, como en constante lucha dentro de una época y una cultura.<sup>243</sup> Si bien cada teoría y cada método explicaría el desarrollo letrado desde diferentes marcos disciplinares, un primer paso en el que coinciden los enfoques cualitativos es en la *reflexividad*, un “pivote” analítico para el investigador que, en este caso, puede devolverle una imagen cambiante de cómo se forma un autor en investigación educativa en el proceso de llegar a serlo. Hale escribe:

This requires explicit critical reflection on one’s own subjectivity as a researcher ([...], not just where you stand, but where you come from; not just how you think about yourself, but how you are viewed and positioned in the social context of your work) and systematic monitoring of how our relationship to research subjects affects both the content and the meaning of the data we collect.<sup>244</sup>

A esta explicitación del posicionamiento de investigación, un efecto ontológico y epistemológico del lenguaje académico, incorporé una propuesta que denominé *reflexividad escrituraria*. Esta última no puede entenderse como un mero ejercicio metalingüístico o autodiscursivo. Es más bien una propuesta de autoetnografía de la escritura, para la cual recurrí a métodos visuales de posproducción que, propongo, representan cambios en una

---

<sup>241</sup> Howard Becker, *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, trad. Teresa Arijón, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

<sup>242</sup> Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés, “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano”, *Cuicuilco*, núm. 48, 2010, p. 125.

<sup>243</sup> Charles R. Hale (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*, University of California Press, Berkeley, 2007.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 15.



subjetividad investigativa, donde lo *emic* y lo *etic* convergen y dan pie a un proceso formativo en tensión.

Ahora bien, por diversidad me refiero a las “capas” identitarias que constituyen a un grupo, a la red de significados culturales que se intersectan en cada uno de sus integrantes. Con estos significados reconozco, en primer lugar, los vínculos entre autoría y desarrollo letrado con categorías generales como clase social, género, escolaridad, nacionalidad, corporalidad, lengua, edad, trabajo, familia; para después interpretar una serie de prácticas y eventos letrados representativos de la formación autoral desde una perspectiva situada que incorpore elementos particulares, por ejemplo: tipos de contratación, pertenencia a seminarios de investigación, el origen de ciertas publicaciones, las rutinas de lectura o la contratación de servicios de traducción, entre otras categorías que fueron emergiendo durante la experiencia en campo.

El objetivo del diseño presentado en los siguientes apartados fue el de describir procesos de apropiación que para los investigadores educativos han sido significativos en su trayectoria como autores en ciencias sociales. En aras de describir estas experiencias y prácticas paulatinamente, y a través de diversos métodos y técnicas específicas para cada uno de los colaboradores, no denominé inicialmente dichas categorías como *privilegios* y *opresiones*, según la terminología de Patricia Hill Collins.<sup>245</sup> Durante la experiencia etnográfica, consideré primordial conocer la forma en que cada autor se define a sí mismo como investigador, pues buena parte de ellos dominan diversos marcos conceptuales que les permiten referirse en términos teóricos a su identidad profesional. En este punto, mi labor fue la de establecer un diálogo entre diferentes apropiaciones teóricas, entre las cuales pudiese incluir perspectivas propias de las investigaciones en literacidad o de autores que, desde las ciencias sociales, han analizado o teorizado sobre su oficio escriturario.

Una ventaja de trabajar con investigadores educativos fue la de conocer una diversidad de trayectorias que admitiese diferentes explicaciones, entre ellas la de la propia comunidad. Como parte de ésta, expongo también la forma en que yo concibo mi proceso de llegar a ser investigador educativo. Al igual que en otras culturas académicas, el discurso de

---

<sup>245</sup> Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, Routledge, New York, 2009.

esta área de conocimientos dista de ser la expresión de un sistema de ideas y creencias homogéneo.<sup>246</sup> Por tal motivo, se requirió de una flexibilidad heurística que, para construir datos sobre el desarrollo letrado de diversos investigadores educativos, combinase diferentes métodos y técnicas de investigación.

Ahora bien, los métodos e instrumentos que describo a continuación tuvieron como objetivo comprender la apropiación de un conjunto de prácticas y eventos letrados relacionados con la formación autoral; prácticas y experiencias valoradas por la comunidad y vistas a la luz de teorías que, en algunos casos, forman parte de su cuerpo de conocimientos, pero que en otros casos responden a mis decisiones analíticas. Por medio de un enfoque intercultural y de una perspectiva etnográfica, mi propósito fue interpretar una serie de significados atribuidos a dichos modos de utilizar la cultura escrita. Principalmente, describo usos escriturarios y propongo explicaciones sobre su funcionamiento. Llamo la atención sobre las literacidades involucradas en este proceso y señalo su correlato con las prácticas más amplias a las que hacen referencia.

---

<sup>246</sup> Existe una polémica en este punto entre los términos de *comunidad discursiva* y *comunidad de práctica*. La crítica al primer término fue realizada por Paul Prior en su obra de 1998: *Writing /disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. Siguiendo a Prior, Ana María Pujol Dahme comenta al respecto: “los estudiantes, cuando aprenden una disciplina, no entran en los espacios sociales y cognitivos de las *comunidades discursivas*, sino que se involucran en relaciones activas con comunidades de *práctica*, que son dinámicas y abiertas”. “El dominio de la escritura en el género de investigación: de la redacción guiada a la publicación reconocida”, tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, 2016, p. 73.

## 3.2. Apartados del capítulo y modificaciones por COVID-19

Las circunstancias ideales no existen. La inteligencia consiste en trabajar con lo que hay.

BERTOLT BRECHT

Con el objetivo de exponer y explicitar el diseño general de la investigación, en los siguientes apartados describo las fases del estudio mediante diferentes recursos que aspiran a la transparencia metodológica, una idea afín con la extendida y más particular propuesta de explicitar los procesos creativos de lectura y escritura que subyacen en un texto. Aunque no es nueva la exigencia en los trabajos cualitativos de manifestar los procedimientos de la investigación —se trata más bien de una práctica cuasi generalizada—, la idea de transparentar la escritura no ha ganado tanto éxito fuera de las investigaciones en literacidades. En los manuales de metodología, como señalé a propósito de la obra de Martínez Rizo, la información sobre la escritura tiende a la prescripción y a las recomendaciones. Puede entonces resultar llamativa la convergencia de “abrir” la caja negra de la investigación en lo metodológico y lo escriturario.

Es por tal motivo que subrayo las modificaciones más importantes que esta investigación sufrió a lo largo de sus diferentes etapas en ambos planos de la investigación. Algunos de estos cambios respondieron a necesidades teóricas o discursivas y alentaron la experimentación con métodos alternativos para construir datos. La emergencia sanitaria por COVID-19 fue y continúa siendo un evento que ha transformado prácticamente todo contexto social. En el caso de este estudio, la contingencia modificó drásticamente su diseño e implementación, sobre todo la experiencia en campo y la selección de colaboradores para la investigación. Ésta me obligó a buscar formas alternativas de construir datos y generó unas condiciones de aislamiento que modificaron mi proceso formativo y mi *ethos* como investigador. En fragmentos del diario de investigación reproduzco los momentos específicos en que comencé a sortear la posibilidad de analizar la formación de mi discurso.

Pude realizar un primer sistema de categorías antes de la pandemia por COVID-19, justo en el mes de marzo de 2020. Presento su diseño original en el anexo 1 y ahondo en los cambios efectuados por el productivo contacto *emic-etic* con la comunidad de investigadores educativos dentro del apartado específico, titulado “El proceso de categorización y la guía de observación”. Dicho apartado inicia con dos ejemplos de una experiencia formativa que

operativamente denominé *infatuación teórico-metodológica*. El objetivo de ésta es dar cuenta del origen de las primeras categorías que definieron mi comprensión de la formación autoral y que transformaron mi sistema de creencias, condicionado principalmente por mi trayectoria profesional y mi itinerario formativo. Son testimonios donde media el asombro ante la diversidad de escrituras que se han ocupado de interpretar la formación autoral. La tipografía de estos textos aparece en cursivas para dar cuenta de que se trata de un estilo a caballo entre lo vernáculo y lo académico. Son textos de orden confesional y no están exentos de ciertas licencias o giros académicos irresponsables que pueden incurrir en la indiscreción. Algunas teorías recientes se han referido a escrituras o literacidades antihegemónicas.



**Ilustración 4.** Captura de pantalla de entrevista realizada a la investigadora educativa Itzel López Nájera durante pandemia. Fuente: elaboración propia

A partir de estas lecturas, que no son sino interpretaciones *emic*, elaboré una primera entrevista que piloté con una investigadora educativa. Paralelamente, a partir de la lectura de investigación reseñada en el primer capítulo, incorporé nuevas preguntas más enfocadas en la apropiación y en ciertas figuras académicas, como la tutoría, la dictaminación, los seminarios, la experiencia escolar, entre otras, para poder confirmar los datos de otras investigaciones o reconocer diferencias cualitativas valiosas para el análisis.

Sólo pude realizar de manera presencial en una ocasión esta nueva entrevista a profundidad. Las siguientes fueron vía Zoom y a través de WhatsApp. De igual manera, la guía de observación que elaboré inicialmente sufrió una serie de modificaciones. Describo estos cambios en un apartado específico, seguido de una viñeta sobre la entrada a campo y la elaboración de los diarios de investigación y de campo.

Líneas abajo describo a los colaboradores del estudio siguiendo una provocación esgrimida por Gregorio Hernández Zamora,<sup>247</sup> quien habló del potencial de posibles textos biográficos escritos desde el ángulo de las prácticas letradas. Si bien una de las funciones de la escritura académica apunta directamente al autoconocimiento,<sup>248</sup> Hernández Zamora sugiere revisar la historia individual en función de las prácticas letradas y los discursos que “atravesan” la subjetividad. Así, los textos que presento para describir a los colaboradores son interpretaciones de vidas académicas cuyo foco está en la cultura escrita y en su relación con otro tipo de prácticas sociales. Son atomizaciones de identidades académicas que pueden apoyar la comprensión de los testimonios expresados en las entrevistas.

Como señalé líneas arriba, describo en un apartado el tipo de observación participante que llevé a cabo, una experiencia que influyó directamente en la (re)delimitación del corpus de análisis. La decisión metodológica más singular de esta experiencia fue la de observar la diversidad de textos que una comunidad utiliza para formar autores. Al final, presento un apartado sobre el proceso de reflexividad, con el cual detallo las motivaciones que me llevaron a proponer una serie de métodos experimentales para comprender y representar diferentes discursos. El capítulo cierra con el locus de enunciación, el cual constituye un ejemplo de discurso intercultural, resultado de una hibridación de lenguajes.

---

<sup>247</sup> Gregorio Hernández Zamora, “Nuevos Estudios de Literacidad (nel): grehz”, videoconferencia, Cultura Escrita, 2021, 47:00 min. <https://www.youtube.com/watch?v=9GWuVTu-VxQ&t=1215s>

<sup>248</sup> Me refiero a la *función expresiva* señalada por Federico Navarro, cuyo objetivo es la construcción identitaria. Véase Federico Navarro, “Más allá de la alfabetización académica...”, *op. cit.* pp. 38-56.

rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste,  
après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles  
mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles,  
l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se  
rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans  
fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du  
souvenir.

**Ilustración 5.** Fotografía de página de novela que sirvió como estudio de la memoria. Fuente: elaboración propia

### 3.3. Los colaboradores y cocreadores de la investigación

Los colaboradores de este estudio son investigadores educativos que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria profesional cuando comencé a colaborar con ellos. El primer criterio de selección para establecer contacto e invitarlos a formar parte de la investigación estuvo orientado por indicadores institucionales. Asumí al inicio que un autor en investigación educativa equivalía a un sujeto que tuviese el nombramiento de investigador que otorga el aquel entonces llamado Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ahora Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Así, el nombramiento de SNI-1 fue un criterio que condensaba a un tipo de colaborador profesional que había recorrido buena parte de las instancias del sistema educativo y que contaba con un tipo de publicaciones indexadas que validaban su dominio de literacidades académicas altamente especializadas.

El segundo criterio fue que todos los colaboradores hubiesen egresado de un programa de doctorado en investigación educativa. Los programas además deberían pertenecer al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), para ese entonces llamado Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Esto ubicaría el proyecto dentro de un campo de investigación todavía novedoso en México: la escritura en programas de doctorado. Hasta el 2019, no existía en el país un artículo de investigación sobre la escritura en doctorados de investigación educativa.<sup>249</sup> Las publicaciones especializadas han aumentado a la fecha a un ritmo aproximadamente de tres o cuatro por año y siguen las rutas teóricas y metodológicas que describí en los antecedentes. No existe por lo tanto una aproximación etnográfica.

Relacionar un sistema de producción como el SNI con el posgrado sugería una serie de preguntas de investigación iniciales sobre la formación autoral. En líneas generales, el “salto” para llegar a convertirse en un autor profesional se daría de la tesis doctoral al artículo indexado. El primero da muestra de la formación como especialista y el segundo valida su reconocimiento dentro de un campo académico, reconocimiento otorgado por una comunidad

---

<sup>249</sup> Probablemente el artículo de Melanie Elizabeth Montes Silva, José Luis Bonilla Esquivel y Edna Mireya Salazar Robles, “Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación”, sea la primera colaboración publicada en México al respecto. El texto se publicó en *Estudios lamda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, vol. 4, núm. 1, 2019, pp. 47-70. Considero que en Latinoamérica los trabajos de [Natalia Ávila](#) representan las perspectivas más innovadoras en este campo.

disciplinar. Finalmente, en su conjunto, ambos documentos, junto con otra serie de condiciones, le permiten al investigador su ingreso al SNI.

Los colaboradores que reunieron estas primeras condiciones fueron cinco. Con ellos realicé la primera serie de entrevistas. La experiencia en campo me hizo notar el sesgo disciplinario y escolarizante de este primer planteamiento, el cual —debo afirmar y reconocer— me permitió justificar la relevancia del proyecto en los primeros semestres de estudio. Es un modelo además necesario sin el cual resulta difícil identificar, en una forma específica de utilizar signos auxiliares (APA, por ejemplo), huellas de procesos históricos como la globalización o el neoliberalismo.

Pensar en polisistemas, como propone Itamar Even-Zohar,<sup>250</sup> vuelve reconocible temporalidades de escritura académica o científica guiadas por políticas de impulso a la ciencia o a la educación superior, donde aparecen instituciones protagónicas y movimientos sociales que han modificado no sólo las prácticas letradas de una disciplina, sino de naciones y culturas. La relación entre revistas científicas, tecnologías militares y el mayor fabricante de cebo a nivel mundial, por ejemplo, se vuelve más nítida desde este enfoque si se decide estudiar una institución como Industrias EBSCO.

Este enfoque, sin embargo, limita el conocimiento de las prácticas de los propios investigadores, quienes pasan a un segundo plano y se convierten en agentes reproductores de un sistema; en el cual, con todo, generan formas de resistencia y transformación, lo fisuran. Al reconocer que existían una serie de experiencias que estos investigadores nombraban constantemente, algunas de las cuales se alejaban de la experiencia escolar o que sucedieron durante ciertos momentos de su proceso formativo antes de ingresar al doctorado, decidí que sería conveniente estudiarlas por medio de las experiencias de investigadores en formación, quienes disponían de testimonios valiosos al respecto que enriquecían los datos. De esta manera, los colaboradores pasaron de ser cinco a 17.

El rol de estos colaboradores no fue el de “informantes”. Más que aportar datos, su papel fue el de *formadores*. Son investigadores que participaron de varios procesos de co-teorización y co-investigación que impulsé a través de entrevistas y de actividades

---

<sup>250</sup> Seguí la traducción de Ricardo Bermúdez Otero del artículo “Polysystem Theory”, *Poetics Today*, vol. 1., núm. 1-2, 1990, pp. 9-26.



académicas, algunas de las cuales se convirtieron en tutorías, eventos académicos, proyectos o publicaciones. Son además académicos que contribuyeron en la elaboración de este proyecto aportando múltiples recursos: teorías, metodologías, datos, experiencias, referencias bibliográficas. Estos investigadores expresaron una solidaridad con el proyecto y me sugirieron ideas que no había contemplado. Alentaron continuamente el desarrollo del estudio y facilitaron mi acceso a información que de otra manera no podría haber conocido.

Estos colaboradores me permitieron conocer sus formas de trabajo y numerosos rasgos biográficos para comprender su sentido de la investigación y de la escritura. Es de esta manera que tuve acceso a diferentes documentos: borradores de artículos, dictámenes, avances, instrumentos, entrevistas, proyectos, comentarios, apuntes, entre otros que reúno en el diseño del corpus. Presento esta diversidad textual como uno de los principales resultados en el siguiente capítulo. La experiencia de investigación y de conocimiento con este corpus me llevó asimismo a modificar las preguntas de investigación que fungieron como punto de partida. Así, la apropiación de la cultura escrita que una comunidad de investigación educativa desarrolla para formar autores se convirtió en el objeto de estudio.

La caracterización que propongo a continuación de esta comunidad atiende principalmente a su *experiencialidad* con la cultura escrita. Tal y como señala Lilia Irlanda Villegas Salas, la experiencialidad no es sinónimo de experiencia sensible, en el sentido de una vivencia cotidiana o de una forma empírica habitual interiorizada. Experiencialidad es en este caso un concepto tomado de la teoría literaria, del campo específico de la autoficción, que se refiere al componente narrativo de la experiencia, a la articulación de sus sentidos dentro de un orden y un relato.<sup>251</sup> Analizando textos autoficcionales y poéticas del yo, Villegas precisa esta diferencia capital al reconocer los elementos ficcionales que subyacen en la producción del yo, yo que es relacional y que, al enunciarse, produce narraciones que organizan y connotan la experiencia. Sobre esta característica de la experiencialidad, Villegas señala:

Tal ordenamiento posee elementos de carácter ficcional porque se ve enriquecido por la imaginación y no se restringe a los meros hechos sucedidos, sino que pone el énfasis en

---

<sup>251</sup> Lilia Irlanda Villegas Salas, “Reconfiguración del mandato de masculinidad en la figura parental en textos autoficcionales de Marcos Giralt Torrente, Guadalupe Nettel y Jeanette Winterson”, *Escritos*, vol. 21, núm. 66, 2023, pp. 126-143.

lo que pudo ser o, de facto, ha sido en el fuero interno o la imaginación del autor-personaje que lo vive y narra. [Estos hechos son ] vividos por un yo relacional que elabora su propia narrativa en sus diversos contextos: situaciones geotemporales que vive con grupos de personas a su alrededor; subrayando la cualidad del yo que solo lo es en relación con lo(s) demás.<sup>252</sup>

Así, esta forma de comprender los relatos que produce un sujeto, en este caso autor-investigador, implica explorar la simbolización que cada individuo realiza para organizar un relato sobre un fenómeno educativo. Siguiendo a Jorge Larrosa,<sup>253</sup> es un “eso que me pasa” reflexivo, subjetivo y transformador que en este caso se verbaliza y vuelve sobre sí mismo para abrir un camino a su discurso. Como Villegas ha observado al estudiar el parentesco entre géneros biográficos y textos literarios enfocados en el yo, ambos comparten el constituir “una puerta de entrada para el (auto)conocimiento del ser humano en general”.<sup>254</sup>

De esta experiencialidad que organiza la dimensión subjetiva e intersubjetiva de sujetos y comunidades, pongo el énfasis en aquellas prácticas letradas que permiten comprender la construcción de un discurso especializado, para después presentar acontecimientos, actividades, instituciones e interacciones que han entrado en juego a lo largo de la historia de vida y la trayectoria académica.<sup>255</sup>

Enlisto en la siguiente tabla los elementos que recuperé de la experiencia en campo y de la revisión documental para construir un perfil letrado de la faceta de dichos autores en investigación educativa. Un dato relevante sobre estas descripciones es que las escribí después de haber elaborado el capítulo de resultados, una vez que pude reconocer el significado de ciertos rasgos individuales en el discurso de los autores que no figuraban en semblanzas académicas.

---

<sup>252</sup> *Ibidem*.

<sup>253</sup> Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, Distrito Federal, 2003.

<sup>254</sup> Lilia Irlanda Villegas Salas, “Reconfiguración del mandato de masculinidad...”, *op. cit.*, p. 131. De igual manera, en esta diversidad de géneros biográficos recuperada por Villegas figuran textos heterodoxos como la ya citada autoficción o la antificción, otro género que puede aportar innovadores recursos para la representación autoral.

<sup>255</sup> Aunque todos los investigadores educativos que participaron en el estudio tienen investigación publicada, no agregué los títulos de sus publicaciones. Por motivos de confidencialidad, eliminé el nombre de los investigadores y el de las instituciones donde laboran o han laborado; sin embargo, agregué el nombre de ciertos autores y de libros que esta comunidad reconoce como significativos o representativos de las diferentes fases de apropiación. Añadir esta información, además, me resultó más situado y explicativo, dado que la mayoría de los investigadores, por ejemplo, no se refería a géneros discursivos, sino principalmente a obras y autores. El consentimiento informado puede verse en los anexos.

**Tabla 2. Elementos caracterizadores de los colaboradores de la investigación**

Categoría	Descripción
Tipo de textos elaborados	Libros, capítulos de libro, introducciones, artículos, ensayos, reseñas, tesis, traducciones, manuales, presentaciones, guiones, formatos, dictámenes, apuntes, documentos administrativos, textos no académicos o vernáculos
Líneas de investigación	Líneas que pertenecen a la investigación educativa (aprendizaje, interculturalidad, sustentabilidad, evaluación, políticas educativas, escritura académica, currículum) y otras que forman parte de diferentes campos de conocimiento
Experiencias laborales y de investigación	Tipos de institución y de actividades, formas de contratación, pertenencia a grupos y asociaciones de investigación
Estudios de posgrado	Formatos de titulación, participación y pertenencia a grupos
Formación inicial	Carrera, formato de titulación, experiencias significativas
Idiomas	Motivos y formas de aprendizaje
Años en el área de la investigación educativa	Distinguidos por roles: estudiante, profesor, investigador, trabajador
Maternidades y paternidades	Espacios, tiempos y dinámicas de producción relacionados con la crianza

Ahora bien, cada una de las descripciones de los colaboradores recupera dichas categorías de diferente manera; en ocasiones profundizo en determinadas particularidades o rasgos identitarios, mientras que en otras me ciño a descripciones más generales. Al caracterizar a los investigadores, uso estas categorías a través de un texto que resalte su dimensión subjetiva y que profundice en aquellos rasgos que terminan por ofrecer una imagen más próxima a las imágenes del autor biográfico y discursivo. El objetivo de esta representación es ofrecer al lector datos biográficos generales y singulares que fortalezcan la comprensión de los testimonios vertidos por los colaboradores.

Al final de cada descripción de los colaboradores, consigno las actividades diseñadas, los textos analizados o desarrollados, y los productos elaborados junto a cada uno de ellos. Después describo las técnicas específicas para la construcción de datos. Cabe señalar que, para cada investigador, utilicé diferentes estrategias de análisis, además de las entrevistas semiestructuradas. La forma de entrar en contacto con la comunidad se produjo de tres

grandes maneras, primero a través de una invitación y presentación formales a través de correos electrónicos que contenían el diseño general de la investigación. En esta primera fase, fui asesorado por mis directores de tesis para elegir a los destinatarios de estas invitaciones.

La segunda manera fue por bola de nieve. Algunos de los investigadores educativos me pusieron en contacto con colegas que a su juicio podrían colaborar en el estudio. La mayoría de éstos atendió la invitación y aceptaron colaborar. Después, otros colegas que comenzaron a conocer el desarrollo del proyecto se ofrecieron voluntariamente. Detallo en el apartado específico más información sobre este aspecto, el cual, en términos generales, relaciono con el interés por comprender este fenómeno, un interés derivado de su práctica laboral o de su ejercicio docente. En suma, este trato individual me permitió conocer diversas facetas de la autoría, entendida ésta como una expresión colectiva que funciona como una red de prácticas entre diferentes tipos de actores, humanos y no humanos.

Así pues, la información biográfica de los investigadores que presento a continuación es un “recorte” de su identidad personal y académica, cuyo objetivo es generar un contexto que favorezca la comprensión del significado de los usos escriturarios que han desarrollado a lo largo de su trayectoria investigativa y autoral. Es una descripción de ciertos aspectos biográficos y prácticas particulares que proyectan un contexto donde la lectura o la escritura han cobrado diferentes significados.

#### *Descripción de los participantes*

##### **Alejandra**

Alejandra es una de las pioneras en el estudio del campo de la investigación educativa en México. Sus trabajos se sirven principalmente de las teorías y el pensamiento de Pierre Bourdieu y Erich Fromm. Esta investigadora comienza a publicar trabajos sobre la conformación del campo de la investigación educativa en 2002. El primer libro que publica es resultado de su investigación doctoral y constituye un referente necesario para conocer el desarrollo histórico de este campo de conocimientos.

Psicóloga de formación, Alejandra estudió en una universidad marista y comenzó a interesarse en la investigación durante la maestría. Profundizó en sus trabajos y proyectos durante el doctorado, un posgrado de calidad cuya creación respondió a la descentralización

de la investigación en el país. Alejandra ha publicado en editoriales de prestigio y es especialista en el estudio de posgrados. Uno de sus principales hallazgos de investigación es la estrecha relación entre el incremento de la calidad educativa y la generación de posgrados de calidad. Alejandra pertenece al SNI y forma parte del núcleo académico del posgrado donde se recibió como doctora en educación.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Alejandra*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, capítulos de libro

#### **Alberto**

Alberto estudió una licenciatura en lengua inglesa e inició su formación como investigador educativo en la maestría. El proyecto que desarrolló es un trabajo comparativo sobre la enseñanza del inglés en dos universidades interculturales. Su proyecto de doctorado continuó en esta línea de investigación, un campo aún nuevo en los estudios sobre enseñanza del inglés y educación intercultural. Lee y escribe en tres lenguas: español, inglés y portugués, y toma cursos recurrentemente de náhuatl y maya.

Alberto ha utilizado principalmente métodos biográficos y etnográficos para el desarrollo de sus investigaciones. Las ponencias que ha presentado en congresos nacionales e internacionales giran en torno a esta temática. Suele leer y reflexionar sobre el pensamiento de Frantz Fanon y Suresh Canagarajah. La sociología de la educación marcó su primer contacto con la investigación educativa. Ha sido profesor en educación superior, en niveles de licenciatura y maestría. Alberto es antiespecista y pertenece a un colectivo defensor de los derechos de los animales. Actualmente, tiene a su cargo el diseño y la implementación de la enseñanza del inglés en un subsistema de educación media superior.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Alberto*

- Una entrevista semiestructurada
- Observación participante de actividades académicas: ponencias en congresos, presentaciones públicas de avances

- Colaboraciones en coautoría
- Gestión de actividades académicas
- Lectura de su corpus de investigación: tesis de maestría, artículos de investigación, avances de investigación, propuestas de publicación

### **Amelia**

Amelia es normalista de formación inicial y se desempeña como educadora en un preescolar. Cursó una de las primeras maestrías en investigación educativa que, dentro de este subsistema de educación superior, buscó promover el desarrollo de proyectos de investigación mediante la formación de educadores-investigadores. Durante el doctorado, trabajó bajo el enfoque de la educación y la sustentabilidad.

Amelia ha realizado estancias de investigación en el extranjero y se ha presentado en diferentes actividades académicas utilizando una segunda lengua. Recientemente, ha sido incluida como parte del consejo editorial de la revista de investigación editada por su casa de estudios. La investigación que Amelia desarrolló en el doctorado versó sobre la educación preescolar y la educación para la sustentabilidad. Recuerda con estima haber conocido a Lucie Sauv , uno de los principales referentes en educaci3n ambiental. Cuenta que, casi al término de su charla con ella, esta investigadora le pregunt3: “¿Y cambiaste tu objeto de estudio?”. Amelia es madre de familia y esposa.

#### *Aproximaci3n metodol3gica al discurso de Amelia*

- Una entrevista semiestructurada
- Observaci3n participante de actividades académicas: ponencias en congresos, presentaciones públicas de avances
- Colaboraciones en coautoría
- Lectura de su corpus de investigaci3n: artículos de investigaci3n, avances de investigaci3n, dictámenes de artículos, propuestas de publicaci3n
- Colaboraci3n en actividades editoriales

## **Carlos**

Carlos estudió Letras Españolas en una universidad convencional. Es corrector de estilo y profesor de escritura académica en educación media superior y superior. Comenzó a estudiar educación intercultural durante el doctorado. El estudio que presenta es una aproximación etnográfica a la cultura escrita de la investigación educativa; en específico, a la formación autoral.

Carlos conoció la lexicografía en 2012, al tomar un curso en Lexicografía y lexicología ofrecido por Janick Le Men Loyer. Lee y escribe desde esa fecha sobre diccionarios. Sus primeras publicaciones fueron sobre Literatura Comparada. Forma parte de revistas académicas y de divulgación. Es seguidor de la obra de Gabriel Orozco.

### *Aproximación metodológica al discurso de Carlos*

- Diario de campo
- Observación participante de actividades académicas: ponencias en congresos, participación en seminarios
- Gestión de actividades académicas
- Grabación de escritura de textos académicos
- Lectura de su corpus de investigación: tesis de maestría, artículos de investigación, capítulos de libro, géneros de difusión
- Desarrollo de proyectos editoriales

## **Arturo**

Arturo estudió sociología en una de las universidades metropolitanas de mayor prestigio en México. Leyó a Carlos Marx prácticamente en todos los semestres de la carrera. Realizó una maestría en investigación educativa y fue ahí donde afirmó su identidad como historiador de la educación. Durante sus estancias de investigación y programas de intercambio en el extranjero, entró en contacto con programas de alfabetización académica que transversalizan la lectura y la escritura a través del currículum universitario. Forma parte de un programa doctoral en educación en una universidad del extranjero. Una de sus mayores aspiraciones es

ser profesor universitario y continuar publicando artículos y ensayos sobre diferentes episodios culturales de la historia de la educación en México.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Arturo*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis de maestría, géneros de difusión

#### **Beatriz**

Beatriz tiene una amplia trayectoria en el sistema educativo; en sus inicios, fue profesora en educación media superior. En los últimos seis años, se ha desempeñado en labores de investigación y docencia universitarias en una universidad de provincia reconocida en el contexto nacional. Ha escrito tesis y publicado diferentes artículos de investigación y de divulgación. Pertenece al SNI, nivel 1, y forma parte de diferentes redes de investigación y cátedras universitarias a nivel internacional. La enseñanza de la ciencia y la sustentabilidad son sus principales temas de investigación. Se considera una migrante del campo de las ciencias exactas al de las ciencias de la educación. Reconoce esta diversidad de perfiles en el campo de la investigación educativa como uno de sus rasgos constitutivos. Además de los textos de teoría educativa que trabaja en sus cursos y seminarios, basada sobre todo en pedagogía crítica y española, Beatriz circula habitualmente entre el grupo, durante las primeras sesiones, una edición cuidada del *Cratilo*.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Beatriz*

- Tres entrevistas semiestructuradas
- Participación en seminarios y cursos sobre diferentes tópicos educativos
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, ensayos en capítulos de libro, géneros de difusión

#### **Deniz**

Deniz estudió una licenciatura en pedagogía y un posgrado en psicología del aprendizaje. Antes de ingresar a la maestría, obtuvo un tiempo completo en educación media superior. Comenzó a interesarse en la investigación durante la maestría, programa educativo que solicitaba a sus estudiantes publicar en la revista editada por el instituto que albergaba dicho



posgrado. Dejó su plaza para estudiar un doctorado interinstitucional y convertirse en investigadora educativa. Es madre de familia y sus intereses se enfocan en la tecnología educativa.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Deniz*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, capítulos de libro, géneros de difusión

#### **Érick**

Érick ha publicado numerosos textos académicos a lo largo de su trayectoria como investigador educativo. Tesis, capítulos de libro, artículos, ensayos, informes, comprenden su corpus de investigación, el cual abarca un lapso de 11 años, si se toma como punto de partida su primera publicación. Su tesis doctoral fue premiada por la institución educativa donde realizó sus estudios de posgrado. Fue profesor en educación básica y trabajó en diferentes esferas del sistema educativo, dentro de las cuales participó en labores editoriales. Actualmente, se desempeña como investigador educativo en una universidad pública de México e imparte cursos y seminarios en licenciatura y posgrado.

Normalista de formación inicial, la trayectoria académica de Érick se caracteriza por su tránsito entre diferentes roles educativos. Profesor, directivo, editor, investigador, este autor ha publicado textos de investigación que giran en torno, principalmente, a temas como la educación intercultural o las políticas públicas en educación. Érick cuenta con temas emergentes de investigación que se relacionan con la cultura escrita, ha coordinado libros sobre investigación educativa en editoriales de prestigio y números especializados en revistas de investigación de alto impacto. Sus textos han sido publicados en otros idiomas y ha incursionado en géneros textuales de divulgación.

Érick pertenece y ha pertenecido a grupos, asociaciones y seminarios de investigación consolidados en el contexto nacional de la investigación educativa. Dentro de éstos, ha tenido papeles protagónicos vinculados con la gestión de actividades académicas y de productos de investigación. Estudiantes y académicos que han sido sus alumnos, profesores o colegas se refieren a él con respeto y como ejemplo de investigador educativo. Ha coordinado posgrados

en investigación educativa y dirigido numerosas tesis de licenciatura y posgrado. Lector principalmente de teorías educativas críticas, de autores pertenecientes al Giro lingüístico y al Postestructuralismo francés, Érick es padre de familia y pertenece al SNI, nivel 1.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Érick*

- Tres entrevistas semiestructuradas
- Observación participante de actividades académicas: conferencias en congresos, examen profesional de una tutorada
- Participación como comentador en una sesión de seminario de investigación destinada a la lectura de avances de tres tutorados
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, ensayos en capítulos de libro, géneros de difusión

#### **Mariana**

Mariana obtuvo su plaza como investigadora educativa en 2022. Labora en una prestigiosa universidad anglosajona, caracterizada por contar con un departamento de educación especializado en justicia social. Es nutrióloga de formación inicial, obtuvo su maestría y doctorado en el extranjero. Ha publicado en algunas de las principales editoriales especializadas en el campo de las ciencias sociales. La mayor parte de sus investigaciones se inspiran en el *black feminism*.

Mariana comenzó a publicar artículos y capítulos de libro en inglés antes que en español. Desde su formación doctoral, su tutora, una reconocida investigadora educativa, le recomendó a Mariana orientar sus investigaciones hacia el tipo de estudios realizados en la universidad de su interés. Esta investigadora imparte cursos de pregrado y posgrado; como parte del *training* que llevó durante sus años de formación y ahora como formadora, busca en los textos elaborados por estudiantes nuevos candidatos para hacer carrera académica. Tres es el número máximo de estudiantes que puede recibir por cohorte generacional.

Mariana utiliza métodos biográficos para estudiar las vivencias de docentes de preescolar. A través del concepto de *interseccionalidad*, analiza las opresiones y privilegios que condicionan su práctica educativa. Durante su formación en el posgrado, acudió a centros de

escritura académica que ofrecían tutorías especializadas para la elaboración de sus avances de investigación y tesis. Su tutora cuidó constantemente sus construcciones y el tipo de afirmaciones que realizaba en sus textos especializados. Tachaba con lapicero rosado frases y párrafos enteros que Mariana debía eliminar o reescribir. Allí donde esta investigadora escribía “*in my opinion*”, su directora le anotaba: “*according to...*”, para después establecer la conexión con sus temas. Para referirse a la extenuante labor de escribir artículos de investigación, suele decir que *le lloró*. Reconoce a Jacques Derrida como uno de los autores más difíciles que tuvo que leer.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Mariana*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, ensayos en capítulos de libro
- Colaboración en actividades editoriales

#### **Mitl**

Mitl comenzó a leer literatura en la infancia. Escribió cartas, versos y cuentos desde muy corta edad. Siguiendo la tradición familiar, estudió una licenciatura en pedagogía en su ciudad natal, ofrecida por la universidad más importante de la entidad federativa, donde desde 2015 labora como profesor de tiempo completo. Varias maestras y maestros que lo encuentran en pasillos y actividades académicas lo recuerdan como un estudiante inquieto e inconforme.

Mitl estudió una maestría en filosofía reconocida por sus estudios en semiótica y hermenéutica. De esta experiencia resultó su primera obra académica. Ha publicado también ensayos en revistas de divulgación cultural que cuentan con prestigio nacional e internacional. Escribe literatura infantil y ha publicado poemarios de manera independiente y en una editora estatal. Ha obtenido diferentes premios y reconocimientos otorgados por IES. Escribe diferentes tipos de textos de manera recurrente en Facebook.

La tesis doctoral de Mitl analiza las experiencias de investigación vinculada de estudiantes en una universidad intercultural; forma parte de dicha institución desde 2005. Ha impartido asignaturas relacionadas con la escritura académica y la investigación. En 2023, Mitl

comenzó a escribir artículos académicos en inglés. Destina parte de su tiempo libre a leer literatura de ficción. Lee en voz alta con sus estudiantes fragmentos de novelas y de otros textos literarios. A la hora de presentarse en algunas actividades académicas, Mitl se refiere inicialmente a él mismo como padre de familia.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Mitl*

- Una entrevista semiestructurada
- Observación participante de actividades académicas: conferencias en congresos, examen profesional, presentaciones públicas de avances, sesiones en aula
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, ensayos en capítulos de libro, avances de investigación, géneros de difusión y literarios
- Colaboración en actividades editoriales

#### **Mónica**

Mónica es psicóloga de formación inicial. Descubrió la investigación por medio de un grupo especializado que comenzó a vincular a estudiantes recién egresados en proyectos universitarios desarrollados por psicólogos profesionales. Su especialidad son los métodos cuantitativos. Sus proyectos han sido financiados por empresas transnacionales y de renombre. Ha tenido aspiraciones literarias.

Mónica es especialista en métodos cuantitativos y en psicología del aprendizaje. Estudió la licenciatura, la maestría y el doctorado en una de las universidades públicas de mayor prestigio en México. Pertenece al SNI, categoría 1, y ha trabajado temas relacionados con la lectura en educación básica. Es esposa y madre de familia. Asiste regularmente a círculos de lectura. Esta investigadora educativa ha dirigido tesis sobre lectura y alfabetización académica.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Mónica*

- Una entrevista semiestructurada
- Participación en seminarios y cursos sobre diferentes tópicos educativos

- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, capítulos de libro y géneros de difusión

## **Ruth**

Ruth estudió una licenciatura en Biología y es maestra en Derecho Ambiental. Ha escrito libros de texto para educación media superior y obtenido reconocimientos por parte del gobierno federal que son producto de investigaciones y proyectos sobre sustentabilidad. Ha sido profesora en bachillerato, licenciatura y posgrado. En 2016, fue una de las docentes mejor evaluadas en los exámenes de área disciplinar implementados por la Secretaría de Educación Pública a nivel estatal y nacional.

Ruth estudió un doctorado en investigación educativa, actualmente considerado como prioritario de acuerdo con los criterios del CONAHCYT, en el cual desarrolló un estudio sobre materiales curriculares en telebachillerato. Escribió su primer artículo de investigación en inglés y éste fue aprobado por una revista anglosajona de alto impacto. Ha realizado movilizaciones estudiantiles al extranjero y participado en diferentes actividades académicas y comunitarias. Tiene dos hijos.

### *Aproximación metodológica al discurso de Ruth*

- Una entrevista semiestructurada
- Observación participante de actividades académicas: ponencias en congresos, presentaciones públicas de avances
- Tutoría de escritura académica
- Lectura de su corpus de investigación: artículos de investigación, avances de investigación, materiales educativos, géneros de difusión

## **Paula**

Paula nació en Buenos Aires, Argentina, y estudió una licenciatura en Letras en La Plata. Es especialista en lectura, escritura y educación, y estudió una maestría en investigación educativa en México, donde radica desde hace más de una década. Paula se ha desempeñado como correctora de estilo y profesora de escritura académica en posgrado. Ha publicado reseñas, capítulos de libro, ensayos y artículos de investigación en revistas indexadas.

Paula obtuvo el título de maestra en investigación educativa con una tesis sobre alfabetización académica en un posgrado en arquitectura. Es profesora de inglés y traductora. Conoce a profundidad la obra de Paula Carlino y estudia actualmente un doctorado en investigación educativa con enfoque intercultural. Dirige, desde 2008, una asociación civil cuyo objetivo es la formación crítica e intercultural de estudiantes universitarios a partir de programas de voluntariado en Argentina.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Paula*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis de maestría, artículos de investigación, ensayos, géneros de difusión
- Colaboración editorial

#### **Tito**

Tito conoció la investigación a través del karate. Normalista de profesión, obtuvo numerosos reconocimientos como atleta de alto rendimiento y recibió diferentes tipos de estímulos federales y estatales por su labor como entrenador de artes marciales. Poseyó por mucho tiempo una de las bibliotecas privadas mejor documentadas en ciencias del deporte. Fue maestro de primaria en zonas urbanas y rurales. Estudió una maestría en investigación educativa y un doctorado en mediación educativa.

Tito fue rector de una universidad pedagógica y dirigió el departamento de investigación de una escuela normal. Ha coordinado una maestría en investigación educativa y pertenece a un seminario de investigación en este campo de estudios, dentro del cual se han dado cita diferentes intelectuales como José Antonio Caride, Alicia de Alba, César Coll, Ernesto Laclau, Wilfred Carr, entre otros. Ha obtenido diferentes reconocimientos por su trayectoria académica y laboral.

#### *Aproximación metodológica al discurso de Tito*

- Una entrevista semiestructurada
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, ensayos en capítulos de libro, reseñas, géneros de difusión

## **Xóchitl**

Xóchitl creció en un barrio popular de una ciudad metropolitana. En su casa, se leía *La Jornada*. Llevó diarios durante su infancia e impulsó en la primaria un periódico para sus compañeros y compañeras de clase. El proyecto duró poco y no tuvo la acogida esperada, pero el recuerdo de esta experiencia es perdurable. En su tesis doctoral, Xóchitl presentó un análisis político del discurso de un periódico de resistencia poco trabajado.

Esta investigadora educativa estudió una licenciatura en sociología en una de las universidades más importantes del país. Vivió un cambio de plan de estudios clave que le permitió conocer la sociología interpretativa de Alfred Schütz, más tarde entraría en contacto con la obra de Ernesto Laclau. Durante la licenciatura, comenzó a militar en un grupo estudiantil activista y escribió diversos géneros de denuncia. La tesis de Xóchitl de maestría investigó la influencia de las políticas educativas del Banco Mundial en el sexenio del presidente de México Vicente Fox.

Xóchitl se tituló como maestra y doctora en investigación educativa, y estudió también una maestría en filosofía. Es profesora de tiempo completo en una universidad jesuita de México y pertenece al SNI, nivel 1. Además de sus textos de investigación y académicos, escribe columnas de opinión. En su estudio, tiene un librero en forma de mandala con la colección completa *Grandes Pensadores*, editada por Gredos.

### *Aproximación metodológica al discurso de Xóchitl*

- Una entrevista semiestructurada
- Observación participante de actividades académicas: ponencias en congresos, presentación de libros
- Lectura de su corpus de investigación: tesis doctoral, artículos de investigación, capítulos de libro, géneros de difusión

### 3.4. El proceso de categorización y la guía de observación

«Dos clases de cosas hay en un autor» —escribió en sus cuadernos Paul Valéry—, «lo que se puede imitar de ellos, y esto constituye su influencia, y lo que no se puede imitar de ellos, esto constituye su valor». Al deseo de no hacerle al ventrílocuo, siguió el de nunca ser «ventríloquiable».

MAURICIO TENORIO TRILLO

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación —antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo—, podrá despejar más pronto sus pensamientos. Escribir un borrador sin datos le permitirá ver con mayor claridad lo que desea analizar y, por lo tanto, establecer qué clase de información necesita conseguir. Este modo de escribir determinará la forma de su plan de investigación. Esto difiere de la idea, mucho más difundida, de que primero se investiga y después “se vuelca lo investigado por escrito”.

HOWARD BECKER

#### *Infatuación teórico-metodológica*

*Durante la elaboración del anteproyecto leí asiduamente dos obras que definieron en buena medida mi propuesta inicial de categorización: Culturas y memoria: manual para llegar a ser historiador, de Mauricio Tenorio Trillo, y Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo. Ambas obras me acercaron de una manera heterodoxa a los métodos autobiográficos y a cierto tipo de literatura académica en ciencias sociales que ha reflexionado sobre su oficio a partir del lenguaje de la historia cultural y la sociología de la Escuela de Chicago. Utilicé sobre todo el capítulo inicial: “Memorias de un ventrílocuo: historia y culturas” —el cual podría definirse como una autobiografía intelectual—, para identificar una serie de experiencias de literacidad valiosas para este autor, a través de las cuales explicaba sus afinidades teóricas y literarias, rasgos de su proceso formativos, retos y problemas con la escritura académica, así como la formación de su estilo.*

*Este relato se entrelaza con una interpretación de los principales cambios de paradigma en las ciencias sociales, puesto que son éstos los que para Tenorio imponen un cierto estilo académico, el cual en ocasiones representa una moda. Aunque es un libro que*



*explícitamente se distingue de los manuales de composición, esta obra propone una particular teoría de lo que algunos teóricos de los NEL llamarían formación de la voz autoral. Las analogías utilizadas para explicar las formas de escritura académica planteadas por el autor son las del ventrílocuo y la cotorra.*

*Para Tenorio, existen fases de imitación autoral a lo largo de su trayectoria académica, fases que son previas a la consecución de una inimitabilidad. Existe —en los propios términos y tono ensayístico del autor—, “un corte de caja” con ciertos autores, y en esto entra en juego no sólo la lectura o la escritura, sino prácticas como los viajes o las caminatas, las amistades y la docencia, ciertas decisiones personales y el desarrollo de una imaginación histórica, una especie de elemento complejo que condensa las prácticas de un historiador y que sigue el concepto de imaginación sociológica propuesto por Charles Wright Mills.*

*Es compleja la impronta de esta lectura en el primer proceso de categorización que realicé. Tan sólo mi convicción de estudiar la escritura se relaciona más con este libro que con la responsabilidad que he contraído como profesor de escritura académica. Principalmente, las categorías relacionadas con el manejo de autores aprovechan las experiencias relatadas por Tenorio. En las páginas de Culturas y memoria, por ejemplo, puede leerse observaciones muy agudas sobre la obra de Bajtín, pero Tenorio dice en realidad muy poco sobre los géneros discursivos. Propone en su lugar descripciones del estilo de ensayistas, poetas, historiadores o antropólogos, y engloba sus principales aportes a las ciencias sociales y a su concepto de escritura; salta, por ejemplo, de Valéry a Luis González y González; compara el ensayismo anglosajón de Oliver Sacks con el mexicano de Gabriel Zaid; confiesa jamás haber intentado copiar el estilo de Marx y delinea con ironía el talante de intelectuales como Carlos Monsiváis, “quien al fin y al cabo es pueblo cuando quiere”, o del “pesado” de Georges Steiner.*

*Pero hay un punto donde Tenorio reconoce un cambio difícil de explicar por muchas metáforas que tenga a la mano. Se trata de un momento de inflexión al que le atribuye un significado misterioso y decisivo, que otros autores denominan actualización textual. Escribe Tenorio:*

*En fin, el fútbol refuerza el chamorro, la visión periscópica y el sentido del espacio; el ajedrez enseña como pocas cosas a prever; la ventriloquia seguro desarrolla unas y no*

otras partes del cerebro. No conozco lo que es el eureka, pero empecé a creer que algo pasaba en mí por la acumulación de conocimientos o por la simple estocástica de la agudeza que un día surge y nos permite dar orden y dirección a un cúmulo de información, o nos colma también de importantes intuiciones y ocurrencias. Otro día parece que la lucidez no vuelve más. De la obsesión por el lenguaje, la memoria, el espacio y el poder, y del encierro entre libros, y de Barcelona, regresé a la historia, a ésta, la aburrida, la de datos y relatos. Hacerme historiador fue una derrota. Fue decir no puedo la esencia, ni de la verdad ni de la duda, puedo el accidente.<sup>256</sup>

*Aunque la propuesta de este historiador constituye una interpretación autónoma y basada en su experiencialidad, es un relato “redondo” que recorre teorías, conceptos y estilos, y que muestra cambios en los imaginarios; presenta escasa información sobre otros aspectos que no conviene obviar, como los sistemas de producción o la recepción de la obra. Tenorio defiende una idea muy ensimismada del autor, lo cual me alertó y previno de tener en cuenta el sentido de excepcionalidad a la hora de estudiar investigadores educativos.*

*De la lectura y el estudio de esta obra, extraje lo que en mi consideración podrían ser categorías para trabajar con otro tipo de científicos sociales. Identifiqué experiencias, reconocí procesos y anoté observaciones sobre una posible historia del lenguaje en las ciencias sociales. El libro, no está por demás reiterarlo, contiene numerosos secretos del oficio de contar una historia. La relación entre ésta, poesía y literatura atraviesa prácticamente cada uno de los capítulos y es una obra académica fundamentalmente iconoclasta que defiende la ironía y el escepticismo. Éstas son las categorías que inicialmente recuperé de Culturas y memoria:*

---

<sup>256</sup> Mauricio Tenorio Trillo, *Manual para llegar a ser historiador: culturas y memorias*, Tusquets, Distrito Federal, 2012, pp. 43-44.

**Tabla 3. Primeras categorías propuestas para el sistema de categorización**

*Categorías recuperadas de Culturas y memoria*

Ideas y expresiones sobre el sentido del oficio  
Referencias a imaginarios  
Gustos relativos a investigaciones y autores  
Comentarios sobre el orden de autores revisados  
Humor  
Comentarios sobre escritura y metodología  
Conceptos: ¿Qué pasa con la escritura de conceptos? ¿Qué pasa con su invención?  
Relatos sobre procesos de investigación y escritura  
Experiencias letradas vividas y narradas  
Prácticas letradas  
Comentarios en torno a la teoría y su escritura  
Comentarios y reflexiones sobre espacios  
Tonos: “jolgorio lingüístico”  
Reflexiones sobre modas  
Comentarios sobre la interdisciplina

*Conocí los trabajos de Howard Becker en el 2017 de manera accidental. Preparaba un curso sobre escritura académica para una maestría en Salud Pública. Yo era en aquel momento becario de un investigador y editor académico. Él le había dado mi nombre a un colega de este programa días antes y me indicó que la coordinadora del posgrado estaría esperándome. Me entrevisté con ella por la mañana y esa misma tarde comencé a reunir materiales que estuviesen disponibles en la red. Mi expareja, antropóloga de formación, me vio algo consternado por el reto que esto suponía para mí, era la primera vez que impartiría clases en un posgrado, y puso el libro de Becker en mis manos. Era una reimpresión reciente de la traducción preparada por la poeta y editora Teresa Arijón. La revisión corrió a cargo de María Gabriela Ubaldini, a quien debemos la notable versión al español de Nación y narración de Homi K. Bhabha, un autor generalmente incomprensible en español y un poco más en inglés.*

*En términos generales, Becker esboza un posible estado de la cuestión de la escritura en ciencias sociales propio de la academia norteamericana, el que corresponde a una época anterior a la entrada de la globalización. Cuando en las primeras páginas del libro se refiere al publish or perish, no alude a una política institucional relacionada con factores de impacto y número de citas, sino a una especie de “muerte social” en el contexto académico. La cienciometría se instalará años después y acentuará este fenómeno. (Esto tendrá como resultado la emergencia de otro tipo de manuales que exhiben una conciencia muy clara sobre las condiciones laborales de profesores asociados o intereses como el de obtener un tenure track.) Becker no alude a esa realidad; de hecho, los últimos apartados que escribe son reflexiones sobre la escritura en computadora.*

*En los primeros dos capítulos de su obra, Becker realiza sin proponérselo una sociología de la escritura académica que parte de la pregunta por el miedo al fracaso. Becker entiende éste como un mecanismo que propicia un estilo académico oscuro. Los autores noveles encubren sus vacíos teóricos a través de una retórica que busca la despersonalización, porque de esta manera no asumen la responsabilidad de sus afirmaciones. Becker suma a esta problemática la reproducción de cierta mala fama del estilo académico de la sociología norteamericana.*

*Uno de los capítulos más estimulantes de esta obra es el que Becker dedica a la edición. En “Editar de oído”, este sociólogo recuerda sus experiencias siendo dictaminado y dictaminador, pero sobre todo evoca su rol como tutor de estudiantes de posgrado. Becker relata una experiencia con Pamela Richards, en ese momento estudiante y después colega. Richards le había pedido a Becker leer un artículo que enviaría a una prestigiosa revista de sociología. Siguiendo su instinto, Becker leyó el manuscrito y se lo devolvió a Richards con anotaciones y comentarios.*

*Días más tarde, cuenta Becker, Richards regresaría para consultarle los criterios que había seguido para modificar las oraciones y párrafos de su manuscrito. Es en este punto que Becker cae en cuenta de la dificultad de expresarle a su tutorada los principios o criterios que guían su concepto de escritura académica. Al recordar esta experiencia, Becker reflexiona sobre el rol de las reglas de composición, distingue diferentes tipos de normas (gramaticales, léxicas, relativas al uso de signos de puntuación) y propone la siguiente explicación:*

*Cuando los científicos sociales escriben, la mayor parte del tiempo no piensan en reglas ni pautas de ninguna clase. Y si bien no tienen a mano un reglamento, consultan otra cosa: un estándar de gusto, una idea generalizada acerca de cómo debería “sonar” o “verse” algo. Si el resultado no entra en demasiado conflicto con esa imagen generalizada, lo dejan tal como está. En otras palabras, trabajan como artistas a quienes a menudo les resulta difícil verbalizar los principios generales que fundamentan sus opciones, o incluso dar razones. Casi siempre recurren a afirmaciones no comunicativas del tipo “suena mejor de esa manera”, “me pareció bien” o “funciona”.<sup>257</sup>*

*Esta observación me previno entonces de que estudiar la formación autoral de investigadores educativos podría implicar un primer contacto con esta suerte de “problema de comunicación”. ¿De qué manera podría idear preguntas que no apuntaran hacia dicha búsqueda de principios generales o razones? ¿De qué forma hablar de la escritura y de los procesos formativos involucrados? Mi decisión fue buscar en el libro de Becker aquellos momentos en que el autor se refiriera a factores que habían producido cambios en las maneras de escribir, como la tutoría a Richards o el rol de los editores.*

*Este último aspecto, debo aclarar, me resultó atractivo porque desde muy joven había trabajado como corrector de estilo y jamás había considerado la posibilidad de que este tipo*

---

<sup>257</sup> Howar Becker, “Manual de escritura...”, *op. cit.*, pp. 97-98.

*de saber pudiera arrojar luz sobre la forma en que un científico social aprende a escribir sus libros o artículos. Todo lo contrario: mi identidad como corrector me resultaba conflictiva, puesto que principalmente mi labor había sido por muchos años la de pensar en reglas a la hora de leer y reescribir textos. Además, había sido adiestrado para expresar argumentos sólidos cada vez que un autor me preguntara por un cambio en su original.*

*En suma, la obra de Becker me ofreció una dimensión social de la escritura académica, la idea de que estudiar este fenómeno implicaba comprender las dinámicas de diferentes grupos que no siempre tendrían a su disposición una serie de explicaciones claras y organizadas para hablar de sus textos. Me puso alerta además sobre la presencia de diferentes actores y dinámicas que inciden directamente en la elaboración de textos. Dentro de los múltiples conceptos que Becker va proponiendo o recuperando en su obra, el de lealtad epistemológica me pareció en aquel momento uno de los más significativos y novedosos, aun cuando el planteamiento general de que la escritura representa una pertenencia a un grupo se refiera habitualmente en la literatura de investigaciones en literacidad, corpus que más tarde comenzaría a incorporar a estas primeras categorías. Finalmente, basado en los planteamientos y las argumentaciones de este Becker, elaboré las siguientes categorías:*

<b>Tabla 4. Primeras categorías propuestas para el sistema de categorización</b>
<i>Categorías recuperadas de Manual de escritura para científicos sociales</i>
Papel de la edición y de los editores
Colectividad en la escritura y coautoría
Influencia de cursos y seminarios de escritura académica
Organización de grupos académicos
Dinámicas de poder y lealtad en la lectura y la escritura
Tutorías de escritura
Borradores y manuscritos

### 3.5. El diseño de las entrevistas

Las entrevistas diseñadas para la investigación tuvieron como punto de partida dicho proceso inicial de construcción de categorías basado en los libros de Becker y Tenorio Trillo. Utilizando como marco teórico una serie de conceptos formulados por los NEL, como *literacidades, desarrollo letrado, identidad, evento letrado*, recuperados principalmente de los trabajos de Virginia Zavala y Gregorio Hernández Zamora,<sup>258</sup> elaboré el primer guion de la entrevista a profundidad.<sup>259</sup> Éste comprendió entre 18 y 20 preguntas, y se planeó para realizarse de manera presencial durante sesiones de 90 minutos. Para su validación, trabajé el primer guion de manera interna con dos investigadores educativos. Una vez aplicada, llevé a cabo las modificaciones pertinentes, relacionadas sobre todo con ítems duplicados y con preguntas demasiado cerradas, y establecí un calendario de entrevistas acorde con los colaboradores. Se convinieron los meses de junio-julio y enero-febrero como las fechas idóneas para realizar las primeras dos sesiones.

En las preguntas del guion utilizado en esta fase, trabajé con las orientaciones generales de los NEL, sobre todo con el planteamiento inicial que refiere la diversidad de literacidades que en cada campo de conocimiento se utiliza. Estos diferentes usos de la cultura escrita son expresiones de un desarrollo letrado que implica la apropiación de un sistema de creencias que posee un discurso especializado. Por tal motivo, realicé una aproximación al enfoque específico de cada investigador educativo teniendo en mente el carácter dialógico de este fenómeno de apropiación. En su proceso de constitución identitaria, los investigadores dialogan con diferentes discursos y atraviesan por diversos momentos formativos. De esta manera, las preguntas del guion buscaron aproximarse a dichas prácticas y eventos letrados.

Antes de realizar las entrevistas, organicé en carpetas electrónicas la información y los textos de los investigadores educativos que se encontraban disponibles en repositorios, páginas electrónicas, redes sociales como Researchgate o Academia.edu, y páginas

---

<sup>258</sup> Principalmente: Virginia Zavala, “¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en Judith Kalman y Brian Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Distrito Federal: Siglo XXI, 2009; y Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios de literacidad...”, *op. cit.*

<sup>259</sup> Rosana Guber, “La entrevista etnográfica, o el arte de la ‘no directividad’”, en *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI, Distrito Federal, 2011, pp. 69-88.

institucionales de sus centros de adscripción. En algunos casos los colaboradores me compartieron su currículum vitae. Comencé a leer los textos de los investigadores educativos para precisar las preguntas del guion con casos o ejemplos textuales de los propios autores. Observé los temas de investigación, los géneros académicos y los autores y obras que cada investigador utilizaba recurrentemente en sus diversos productos académicos.

Distinguí por tipos de texto la producción científica de los colaboradores y elaboré un mapa con las portadas o portadillas de sus publicaciones para obtener una visión panorámica de su trayectoria autoral. Este instrumento también facilitó la ubicación de textos en específico a la hora de las entrevistas. En un principio consideré la posibilidad de leer la obra completa de cada uno de los autores, pero cambié de criterio al reconocer la existencia de otros documentos que no habían sido publicados. El cálculo promedio que obtuve de los textos publicados fue de entre doscientas y doscientas treinta mil palabras por autor, un aproximado de entre 700 y 750 páginas escritas en una hoja de Word a 12 puntos con interlineado de 1.5. Desarrollé el apartado del corpus en un apartado específico.

Por diferentes razones que discuto líneas abajo, reconocí la dificultad de considerar las publicaciones disponibles en línea como “la obra completa” de los autores. Como era de esperarse, existen textos no firmados, colaboraciones en coautoría, traducciones, materiales alojados en la red sin autorización, fragmentos de ponencias, etc., que me llevaron a valorar esta primera propuesta con cautela y a ubicarla como una estrategia y aspiración metodológicas previas de mis años de formación como estudiante de literatura.

Me obligué de todas maneras a leer por lo menos capítulos de libros y artículos enteros, y a conocer apartados introductorios y teóricos de las tesis de los colaboradores. Revisé también conferencias dictadas disponibles en redes sociales como YouTube y FaceBook. Elaboré notas para precisar las preguntas, revisé trabajos de los autores citados y me informé sobre el tipo de revistas y publicaciones en que habían participado. Preparé listas de los conceptos recurrentes y tomé apuntes de estudio para mi propia formación, los cuales contribuyeron a la comprensión de temas revisados en cursos y seminarios, y, en términos generales, a mi formación profesional. Durante este proceso, reconocí que durante los años de estudiante de literatura generé una representación específica para comprender y tratar a un autor. Esto fue lo que principalmente me llevó a considerar como inadecuado desconocer



la obra de los investigadores que entrevistaría.

Propongo algunas ideas y argumentos con más detenimiento sobre la diferencia entre realizar entrevistas con o sin conocimiento de la obra del investigador en las conclusiones, pero adelanto que esto permitió establecer conexiones sobre prácticas no previstas en la teoría y generar nuevas preguntas. Por ejemplo, al encontrar que un investigador dialogaba constantemente con dos autores “disímiles” como Humberto Maturana y Ernesto Laclau, surgió la posibilidad de preguntar sobre los usos de estos autores, hasta cierto punto “incompatibles”. Esto motivó en el investigador un desarrollo teórico y autobiográfico en torno a los usos y apropiaciones de conceptos como *autopoiesis* o *significante vacío*, para después revelar una serie de comunidades epistémicas y procesos formativos involucrados, los cuales me permitieron construir datos y descripciones.

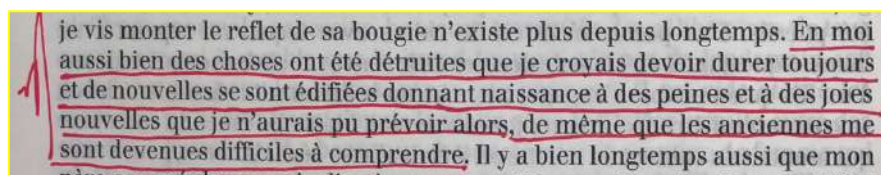
**Tabla 5. Guion de entrevista semiestructurada**

*Prácticas letradas de lectura y escritura*

¿Cómo ha sido el proceso de leer en la licenciatura en comparación con el posgrado? ¿Qué cambios hubo?  
¿Qué autores leían en la licenciatura y en el posgrado? ¿Cuál era el objetivo?  
¿Cómo llegó a esas lecturas?  
¿Cómo se organizaba con su tutor para ser leído?  
¿Qué diferencias encontró entre autores y textos de diferentes disciplinas o campos de conocimiento? ¿Cómo fue esa transición entre leer a autores diferentes?  
¿Qué lee un investigador educativo? ¿Para qué utiliza los textos que lee?  
¿Cómo se organizaba para leer los diferentes textos durante su etapa formativa y ahora como profesional?  
¿De qué manera comentaba sus lecturas? ¿En qué espacios? ¿Cómo eran esas interacciones?  
¿Cómo utiliza las lecturas para formar a nuevos investigadores educativos?  
*Escritura*  
¿Qué textos ha escrito durante su formación inicial y el posgrado? ¿Para qué los utilizaba?  
¿Cuál fue su primera publicación? ¿Cómo fue el proceso?  
¿Cuáles fueron sus motivos para publicar?  
¿Cómo se sintió durante el proceso de publicación?  
¿Qué valor les das a los textos no publicados?  
¿Los textos que has escrito definen tu identidad?  
¿Hay textos o autores que te han guiado o servido de modelo?

Presento en la siguiente tabla el guion de entrevista. La anotación de la segunda fila da cuenta de que dichas preguntas representan sólo una forma general de aproximación que varió durante la realización de las entrevistas; nuevas preguntas surgieron durante su realización. No pude realizar exactamente las mismas preguntas en todos los casos.

### 3.6. Entrada a campo



je vis monter le reflet de sa bougie n'existe plus depuis longtemps. En moi aussi bien des choses ont été détruites que je croyais devoir durer toujours et de nouvelles se sont édifiées donnant naissance à des peines et à des joies nouvelles que je n'aurais pu prévoir alors, de même que les anciennes me sont devenues difficiles à comprendre. Il y a bien longtemps aussi que mon

MARCEL PROUST

Es necesario señalar que la entrada a campo respondió a una propuesta de reajuste al diseño original de la investigación. De haber definido una serie de posibles colaboradores con perfiles diversos (historiadores, antropólogos, sociólogos, economistas, lingüistas), se convino trabajar con investigadores egresados de diferentes programas de doctorado en México que pertenecieran al PNPC, como señalé en el apartado sobre los colaboradores. El único criterio de selección es que todos debían pertenecer al SNI. Fue en este momento que también se consideró la posibilidad de trabajar con egresados del propio programa de estudios en el que me encontraba inscrito.

Paulatinamente, sin haberlo previsto y dado que no poseía una formación etnográfica, la vida cotidiana como estudiante de posgrado comenzó a convertirse en una caótica experiencia de campo. Empecé a participar de una serie de experiencias que había formulado en un inicio como preguntas de trabajo. De igual manera, los propios retos de la formación volvían perceptibles fenómenos que sugerían categorías para la guía de observación y el guion de la entrevista.

Comencé a *caminar* posgrados y centros de investigación a mediados de junio de 2019. Inicé un seguimiento de la trayectoria y las actividades académicas de una comunidad de investigadores educativos realizando una observación donde participaba como asistente y en algunos casos como estudiante. El no tener una formación etnográfica me llevó a probar con diferentes guías de observación que fui modificando constantemente. El objetivo de desarrollar un “ojo etnográfico” me llevó al estudio de diferentes autores y a la elaboración de un programa de YouTube donde se diesen cita etnógrafos que hablasen de su experiencia de campo y de sus técnicas para construir datos. Elegí como tema de investigación y reflexión etnográfica el fútbol, dado que es un deporte que he practicado por casi tres décadas. Los primeros 20 invitados al programa habían realizado trabajo etnográfico sobre este deporte.

Consigno el tipo de datos construidos y las modificaciones a la guía de observación en un apartado en específico.

Frente al clásico problema de ingresar a campo y ser admitido por un grupo, en mi proceso de investigación me enfrenté con circunstancias que me llevaron a reconocer dificultades diametralmente opuestas. Fue la propia comunidad quien paulatinamente me recomendaba aspectos para analizar, aspectos que cada vez fueron incrementándose. Comencé a escuchar comentarios y frases como las siguientes: “eso va para tu tesis”, “esto lo tienes que investigar”, “datos para tu investigación”. Algunos participantes del grupo, además de plantearme temas, solían darme “la respuesta”; en cierta medida, me consideraban como un taquígrafista de problemas académicos que había que denunciar.

Al reconocer que la problemática de la escritura académica se vinculaba con prácticas más amplias de orden científico o social, como la reputación o la estabilidad laboral, comencé a reconocer con mayor claridad el proceso de contraer una serie de presiones y responsabilidades individuales y colectivas que dan cohesión al grupo. Así, el problema que enfrentaba como investigador en formación no era únicamente el de plantear una estrategia para entrar a campo y ser admitido, sino el de caer en cuenta, más bien, de lo que significaba intentar salir.

La relación del investigador educativo con la sociedad, con el Estado, con la comunidad académica, con el sistema educativo, con la familia, se asemeja a la de una encrucijada. Cada una de estas instituciones dispone de una ideología que atraviesa la subjetividad del investigador. Las expectativas, los imaginarios y las responsabilidades de cada una de estas instituciones construyen un sistema de ideas que construye la identidad del investigador. No sólo lo que se lee y escribe forma parte de esta cultura, las omisiones, los temas no abordados, los debates o discusiones de las que no se forma parte cumplen con el objetivo de construir un mundo de vida donde los investigadores se desenvuelven.

Durante los cinco años que comprendió el desarrollo de esta investigación, tres de éstos en pandemia, tuve oportunidad de valorar los posibles significados sociales, políticos y educativos que una investigación de estas condiciones puede llegar a adquirir. En una dimensión ética, por ejemplo, explorar la faceta privada de la escritura académica implica desarrollar una conciencia sobre aquellos temas que pueden tornarse polémicos, incómodos

o aproximarse a la indiscreción, un rasgo que caracteriza a buena parte de la investigación académica que se vuelca sobre sí misma.

Este es un punto que no se explicita habitualmente en la literatura de investigación en literacidades. Si bien uno de los objetivos de estos estudios es transparentar los usos escriturarios, volver explícita una serie de literacidades, existe un límite en que dicha finalidad puede resultar inoperante o cuestionable. Existen argumentos y motivos válidos o necesarios que explican por qué el conocimiento escriturario se manifiesta de manera arcana, algunos de éstos, como busqué dar cuenta en los resultados, son indispensables para el desarrollo letrado.

---

Una editorial es una (id)entidad, un espacio y un marco estético, ideológico y de prácticas de trabajo, y es más importante que cualquiera de sus componentes aislados.

— ERIC SCHIERLOH

gris tormenta

---

Contar —y seguir contando siempre— la construcción del proyecto editorial, el devenir como narrativa. Todo eso también es escribir.

— ERIC SCHIERLOH

gris tormenta

---

Estudié la historia de la edición y la publicación en lo local, lo regional y lo global para gestionar tu propia historia.

— ERIC SCHIERLOH

gris tormenta

---

Todo editor y toda editora artesanal escribe, aunque no en el mismo sentido que el escritor o la escritora.

— ERIC SCHIERLOH

gris tormenta



Todas las publicaciones



gristormenta

Siguiendo



Una editorial es una  
(id)entidad, un espacio y un  
marco estético, ideológico y de  
prácticas de trabajo, y es más  
importante que cualquiera de  
sus componentes aislados.

— ERIC SCHIERLOH

gris tormenta

Lo que teóricamente llamo ideología, narrativa, discurso, lo denominan marco estético. La expresión es literariamente superior. Está además la idea de práctica; forma parte de una entropía.

Hace unos años un profesor me platicaba sobre las editoriales que lo habían marcado, aquellas donde soñaba ver su nombre. Una editorial es un espacio anhelado. Qué curioso: se habla siempre de una casa editorial, una edificación.

Qué buena tipografía y paleta de colores. Elegancia pero sin rastros de algo viejo. Es sensual, podría ser el empaque de un perfume. Qué buenos paréntesis.

El nombre de la editorial en minúsculas, muy a lo Siglo XXI. El nombre del autor en versalitas. Altas y bajas. Son cuatro colores y se sienten como uno solo. Quién sabe cómo se pronuncie el apellido del autor.



**Ilustración 7.** Captura de pantalla de la cuenta de Instagram de la editorial Gris Tormenta con notas de estudio. [Reproduce el consumo cultural y la apropiación de discursos sobre la edición.] Fuente: [@gristormenta](https://www.instagram.com/gristormenta)

### **3.7. La observación participante: aprendiz de etnógrafo**

Entiendo la observación participante como una experiencia de aprendizaje. Esta afirmación implica destacar el tipo de participación que tuve durante la estancia en campo y la serie de limitaciones que conllevó. Mi participación dentro del campo fue gradual, aunque la aceptación para estudiar el doctorado señale una primera aproximación. Siguiendo la propia nomenclatura institucional, inicié como aspirante y sin tener mucho conocimiento sobre la investigación educativa. En aquel momento no podría haberla diferenciado de la pedagogía o de la educación, por ejemplo.

Tampoco comencé a participar en las actividades de la comunidad de investigadores educativos de manera plena y sistemática. Seguía principalmente las orientaciones de mis directores y el calendario de actividades propuesto por la propia coordinación del posgrado. Aunque tenía más de 10 años estudiando en la universidad donde me formé y unos tres como profesor, sabía muy poco de los temas y de las investigaciones realizadas en el instituto que me acogió. Ubicaba a algunas personas que fueron mis profesores y a otras con las que teníamos conocidos en común.

Los primeros meses tampoco entendía realmente la dinámica de trabajo, a pesar de que había recibido buenos cursos introductorios que enfatizaban la importancia de aprovechar y atender sobre todo las tutorías. Me sentía emocionado de poder continuar estudiando y de no trabajar más como profesor. Aunque mis directores me habían sugerido los cursos para el primer semestre y solicitado elaborar un cronograma anual de actividades, a la felicidad la acompañaba una repentina sensación de extravío. Me sentía perdido. Tenía demasiada libertad.

### 3.8. La delimitación de un corpus

“Una literatura menor” podría ser tal vez el nombre de la serie de documentos que comencé a compilar después de concebir las tesis y publicaciones especializadas como una forma pública del discurso de la investigación educativa. Para los filólogos Eloy y Alberto Martos, esta producción escrita formaría parte de un grupo más amplio de *artefactos culturales*, de “elementos mediadores que otorgan sentido a una actividad”<sup>260</sup> y que configuran un mundo. Son artefactos puesto que tienen una dimensión material y un uso, y son culturales porque pertenecen a una dimensión simbólica, constituyen representaciones. Para ambos autores, el rasgo esencial de estos artefactos:

es su apertura o bifrontalidad: son al mismo tiempo materiales e ideales (es decir, conceptuales o simbólicos), es decir, tienen una base tangible pero a la vez son intangibles, porque *funcionan creando y adquiriendo significaciones*. Un palo, una pluma, un lápiz, un punzón... son herramientas que comparten la posibilidad de ‘escribir’ al aplicarse sobre distintos soportes (arena, papel, piedra...), pero que cuyo significado socio-cultural excede su propia base tecnológica.<sup>261</sup>

Este tipo de artefactos tiene la cualidad de generar una serie de prácticas culturales, entre ellas, la de la alfabetización. Son objetos donde se anclan imaginarios sociales que pueden cambiar de significado, una biblioteca frente a un repositorio, por ejemplo. Desde una perspectiva etnográfica, el objetivo de reconocerlos es comprender su funcionamiento, seguir con el lema que estos filólogos evocan de “hacer visible lo invisible”.

Los artefactos culturales forman parte de una suerte de utillaje que propicia la realización de eventos letrados, los cuales se descomponen precisamente en “los *escenarios*, los *participantes*, las *rutinas* y los *artefactos*”.<sup>262</sup> Por mucho tiempo, el libro representó el principal artefacto de la cultura escrita. Sin embargo, el llamado *enfoque artifactual* propone tomar en consideración objetos multimodales, *otras culturas*, con el propósito de comprender y propiciar procesos formativos.

De esta manera, propuse un corpus que reconociera artefactos culturales multimodales y que fuese sensible a los contextos de uso. El objetivo es que éste pudiese acompañar rutinas de estudio y de investigación para conocer los espacios y las prácticas que

---

<sup>260</sup> Eloy Martos y Alberto E. Martos García, “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital”, *Teoría educativa*, vol. 26, núm. 1, 2014, p. 129. Las cursivas son mías.

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 122.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p. 121.



cotidianamente vive una comunidad. La siguiente tabla reúne el listado del corpus delimitado:

<b>Tabla 6. Listado de artefactos culturales</b>
<i>Prácticas letradas de lectura y escritura</i>
Artículos Aulas Autores Bolígrafo Cafés Calles y caminos Celulares Comentarios de texto y participaciones en espacios académicos Computadoras Congresos Defensas de proyectos Dictámenes Documentos audiovisuales Documentos institucionales y legales Escuelas Espacios formativos Exámenes profesionales Explicación de proyectos Fotografías Lápices Lecturas dadas por los posgrados Lectura de documentos académicos de estudiantes e investigadores Librerías Libros Páginas web Ponencias, conferencias Presentaciones públicas Proyectos Sistemas de mensajerías Tesis Textos académicos Textos de redes sociales Tutorías

Busqué con esta selección identificar una serie de prácticas letradas: formas particulares de trabajar documentos, apropiaciones específicas de contenidos, estrategias especializadas para socializarlas, algunas de las cuales ofrecen medios para comprender las transformaciones de una subjetividad. A través de recursos fotográficos y audiovisuales, construí una *textualidad de trabajo* que me permitió realizar análisis y producir un texto etnográfico.

### 3.9. Rescritura y reflexividad

Olvidamos, no lo que sabemos, sino el hecho de haberlo aprendido.

ALEJANDRO ZAMBRA

#### *Resultado y residuo curricular*

En varios apartados del estudio he aludido a la posición que como investigador educativo ocupé durante los años en campo. Este lapso cubre en buena medida mis años de formación doctoral. Recurrí al concepto de *reflexividad* como una estrategia de transparencia idónea para hacer explícito el proceso de convertirme en investigador y de leer y escribir como uno de ellos. Esta herramienta fue una oportunidad metodológica para reescribir mi subjetividad por otros medios, algunos de ellos visuales o materiales. No es una tarea sencilla la de poner en términos académicos una serie de representaciones sobre el espacio educativo y sobre la propia escritura académica cuando convives con éstas demasiado cerca. ¿Cómo distanciarse del lenguaje que te da carta de naturalización dentro de lo que Nancy Nelson y Montserrat Castelló han denominado *territorio textual*?

Uno de los primeros reconocimientos al someterme a este proceso de reflexividad fue el de reconocer que yo no poseía una conciencia clara sobre mi formación. Llegué a concluir esto después de analizar reiteradamente las entrevistas que tuve con los investigadores. “Es una persona *formadísima*”, “en mi *formación* inicial...”, “no escribíamos mucho, pero tampoco habíamos sido *formados* para eso”, “puedo dividir mi *formación* en tres etapas”; la recurrencia de este tipo de frases me llevó a reconocer la importancia que esta comunidad otorgaba a dicho proceso y me alertó sobre la posibilidad de que *mi propia formación* podría estarse convirtiendo en una limitante a la hora de proponer interpretaciones.

Caí en cuenta de que al no contar con teorías y conceptos sobre la formación, se limitaba mi entendimiento de los referentes que los investigadores asociaban a sus prácticas de escritura y al proceso de aprendizaje que atravesaron para llegar a utilizarlas. A diferencia de mí, ellos asociaban la escritura académica con su formación como investigadores, mientras que en mi caso este tipo de conocimiento me remitía inmediatamente a explicaciones lingüísticas o literarias, como la teoría de los géneros discursivos o la angustia de las influencias.

Pero el punto de inflexión no era en este momento el alcance corto de mis explicaciones sobre la autoría o el sentimiento de sorpresa que parecía sólo yo vivir antes personas a las que le resultaba obvio este vínculo entre formación y escritura. El punto de inflexión fue reconocer que ni yo mismo daba por válidas estas segundas explicaciones si tuviese que aplicarlas en mí, puesto que en primer lugar nunca me había planteado preguntarme cómo yo había aprendido a escribir (¿Qué significaba escribir para mí? ¿Qué había escrito?); ni mucho menos había valorado seriamente mi formación o de la manera en que esta comunidad lo hacía.

Mucha gente con la que conviví se preciaba continuamente de su formación, ésta era motivo de orgullo y volvía continuamente a ella. Repetían experiencias educativas que enfatizaban su proveniencia académica, hablaban de sus compañeros o de sus maestros con una admiración que en la mayoría de los casos contrastaba con un cierto desencanto frente a los tiempos actuales. Ellos mismos leían también estas prácticas como un tipo de credencialismo suave, el cual además reprobaban o desaconsejaban a las nuevas generaciones, de las que yo formaba parte.

Tal parece que el haber estudiado literatura en mi formación inicial me daba a mí una cierta credibilidad para afirmar que yo sabía escribir, sin problematizar antes la vaguedad de esta afirmación. Desconocer el significado de mi trayectoria se convirtió entonces en un obstáculo epistemológico, en un escollo que impedía poder dialogar con la diversidad de sentidos de un grupo.

Influido por un planteamiento que propuso Gregorio Hernández Zamora al inicio de una exposición sobre los NEL, una recomendación de construir un relato de prácticas letradas vividas, decidí comenzar a preguntarme entonces por lo que inicialmente llamé “mis” prácticas de lectura y escritura. Llegué a la conclusión de que todas estas experiencias se habían transformado en juicios previos. Me habían enseñado a concebir la escritura de una manera monocultural, una forma que no reconoce como válidas otras posibilidades de escritura o lectura, otros posibles usos.

## *Sobre los privilegios*

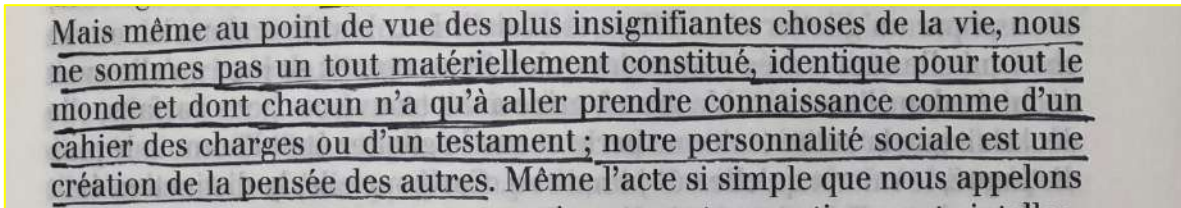
*La recurrente mención del investigador como un sujeto “privilegiado” fue también una de las que contribuyó de manera decisiva para llevar a cabo un ejercicio de reflexividad. Comencé a repetírmela continuamente sin nunca preguntarme por su significado. Fue una condición que di por sentado y que me apropié durante algún tiempo. Poco a poco, este concepto me comenzó a resultar sospechoso, puesto que todo podía convertirse con facilidad en un privilegio.*

*Estudiar era un privilegio. Haber tenido trabajo era un privilegio. Estar becado, un privilegio. Ser hombre, privilegio. Ser cisgénero, privilegio. Haber estudiado literatura, privilegio. Vivir en una ciudad, privilegio. Tener un auto, privilegio. Ser mestizo, privilegio. Ser profesor, privilegio. Hijo de profesores, privilegio<sup>2</sup>. Investigar la escritura, privilegio. Escribir, privilegio. No pagar renta, privilegio. Tener libros, privilegio. Tener una Mac, privilegio. No tener hijos, privilegio. Realizar intercambios, privilegio. Tener publicaciones, privilegio. Leer en otros idiomas, privilegio.*

*Al comenzar a explorar por qué había tenido oportunidad de ir a la escuela o de vivir en una ciudad —esto es, al tener el privilegio de poder ser un sujeto con historia—, me di cuenta de que sabía muy poco de mi pasado y de una serie de movimientos sociales que explicaban la génesis de grupos a los que he ido perteneciendo. Yo podía reconocer mis privilegios, pero tenía pocas herramientas para explicarlos. Aún peor, mis ideas de la desigualdad eran lugares comunes. Dar por sentado privilegios me llevaba a suspender una reflexión sobre la subjetividad y la agencia. Se convertía en un buen ejercicio “ético” y políticamente correcto para aparecer como un individuo consciente de múltiples desigualdades y hasta cierto punto indignado.*

*Comencé a reunir información biográfica y escribí un texto titulado *Locus de enunciación* (es una obra distinta al locus de enunciación que presento en este capítulo). Me resultó extraño que esta historia tuviera que ver con el maíz y con los libros. Empecé a preguntarme por el origen de mi particular acumulación originaria, y el resultado fue sórdido. Tenía que ver con procesos de desplazamiento y formas de colonización interna. Sólo saqué en claro que la palabra privilegio podría tal vez no ser la más adecuada.*

*La narrativa de los privilegios es la forma contemporánea de explicar la desigualdad como responsabilidad de los individuos y no como parte de un estatismo de las instituciones. Es al mismo tiempo una de las ideologías más importantes para generar cambios tangibles en diversas esferas de la sociedad.*

A photograph of a page from a novel. The text is in French and is underlined. The text reads: "Mais même au point de vue des plus insignifiantes choses de la vie, nous ne sommes pas un tout matériellement constitué, identique pour tout le monde et dont chacun n'a qu'à aller prendre connaissance comme d'un cahier des charges ou d'un testament ; notre personnalité sociale est une création de la pensée des autres. Même l'acte si simple que nous appelons".

Mais même au point de vue des plus insignifiantes choses de la vie, nous ne sommes pas un tout matériellement constitué, identique pour tout le monde et dont chacun n'a qu'à aller prendre connaissance comme d'un cahier des charges ou d'un testament ; notre personnalité sociale est une création de la pensée des autres. Même l'acte si simple que nous appelons

**Ilustración 8.** Fotografía de página de novela. [Esta práctica de lectura consistió en contrastar el tratamiento de la identidad entre dos expresiones: la teoría social y la literatura.] Fuente: elaboración del autor

## *Libros como personas*

Durante la contingencia por COVID-19, comencé a escribir historias humanizadas de libros para desarrollar un proceso de reflexividad y para reconocer mi posición dentro de un texto más amplio, como si fuese una palabra dentro del diccionario de lo social. Al mismo tiempo, empezar a imaginar estas historias que representaban personas —y en concreto a mí—, fue un medio de traducir saberes académicos en otro tipo de lenguajes que me produjesen un punto de comparación y de distanciamiento, al mismo tiempo que asombro o felicidad. Con el paso del tiempo, he descubierto que esta analogía se encuentra en el origen del libro humanista. El objetivo nunca fue alcanzar una calidad literaria o convertirme en escritor, sino vivir una serie de experiencias con el lenguaje de manera más próxima, sintiendo un contacto más estrecho con sus formas materiales. Más que apropiarme del lenguaje, me entusiasmaba mucho la idea de poder “agarrarlo”. Fue el resultado de la frustración y del contacto con la diversidad el que me llevó a buscar otras maneras de comunicar datos, ideas y argumentos.

Adiós a las notas 9

A Miguel 9

Después de ignorar los explícitos dictérios de su casa editorial, este ejemplar pidió que le renovieran las notas y los números de página a sus pies. Ahora vive más feliz y dice lo que piensa. Y aunque en ocasiones se descubre deudor en algunas de sus páginas, goza de su amnesia, porque en cada párrafo se arraiga a cada una de sus palabras como si fueran suyas e imposibles de volver a encontrar. 9

La saliva que dejan los nuevos lectores en las comisuras de sus hombros refresca su juventud. Ellos se acercan a sus páginas con extrañeza, pero después celebran la agilidad de su lectura y la sensación de abismo cuando ven un llamado sin respuesta. 9

El cuerpo del libro no tiene ya noticia ni referencia de los índices, quienes se han convertido en órganos inservibles, en nuevos apéndices. Pero la gente se sigue acercando a ellos y los lee como versos. Exploran sus índices analíticos como literatura cartográfica, y saben que de cierta página en adelante podrían acercarse a los territorios de un tema o de una noción. Por ello, a este volumen no le gusta su lugar en los estantes filosóficos, donde sus antiguos mentores de filosofía lo ven con la severidad y altivez de sus pastas duras. Añora los libros de viajes de la sección contigua, un mar de palabras donde siente que podría vivir de verdad y sin método. 9

**Ilustración 9.** Fragmento de texto literario.

Fuente: elaboración del autor



**Ilustración 10.** Lectura de texto literario.

Fuente: elaboración del autor

### **3.10. Métodos experimentales**

Los métodos aquí descritos fueron proyectos alternativos realizados durante la experiencia en campo y durante la contingencia por COVID-19. Son en su conjunto formas de construir datos de manera horizontal entre diferentes actores. Tienen una orientación intercultural que se tradujo en una búsqueda de constelaciones de diversidad (diversidad de prácticas, escrituras, actores, comunidades). Algunos de estos proyectos forman parte de la devolución que propuse a colaboradores e instituciones que contribuyeron con el desarrollo del proyecto. Otros son aproximaciones de carácter reflexivo o interpretativo al fenómeno de la autoría. Estos segundos explican algunos procesos de quiebre existencial que experimenté durante el trayecto de llegar a convertirme en investigador educativo.

Agrego material visual y notas de campo que dan cuenta de la producción de datos y de los aprendizajes relacionados. Ciertas interpretaciones se fortalecieron durante estas experiencias y me dieron la pauta para realizar precisiones explicativas sobre algunas afirmaciones teóricas o resultados. En los resultados y en las conclusiones consigné en este diálogo entre teoría y experiencia en campo.

Por lo que se refiere a los métodos reflexivos, mi objetivo en estos apartados fue presentar una serie de prácticas con el lenguaje que se convirtieron en recursos de extrañamiento y de subjetivación. Exploro una serie de usos escriturarios que podrían denominarse prácticas antihegemónicas de escritura, las consideré métodos porque me permitieron traducir saberes e identificar una serie de interacciones, imaginarios, actores, que de otra manera habría experimentado de manera periférica. Son también una especie de licencias académicas.

### 3.10.1. Foro LEA: lectura y escritura académicas

El objetivo de este foro fue el de construir una comunidad de práctica en torno a la cultura escrita universitaria. Expresa un tipo de devolución a una serie de colaboradores que impulsaron en sus inicios el desarrollo de este proyecto de investigación. El propósito de reunir a diversas comunidades que trabajan con la escritura (promotores de la lectura, profesores de escritura académica, tesis de posgrado con temas afines, editores) fue el dar a conocer una pluralidad de discursos sobre temas clásicos y novedosos, y alentar el intercambio entre diferentes actores, así como la generación de redes de colegaje. Se presentaron 20 ponencias distribuidas en cinco mesas. Hubo también dos conferencias magistrales. Asistieron aproximadamente 120 personas de manera virtual, dado que el evento se realizó durante la contingencia por COVID-19. Fue el primer foro convocado por el departamento de acogida, a 20 años de su fundación.

*Nota de diario de campo (14-6-19)*

La entrevista con la investigadora se inclinó mucho hacia el pasado. Me dijo que hace años existía un mayor **impulso a la investigación**, y que eso **facilitaba el desarrollo de proyectos y la participación de estudiantes**. Me recomendó hablar con un profesor que fue el que “trajo eso de la investigación” hace unos 15 años. Había estudiado en el extranjero y fue quien **propuso** hacer una revista, congresos y demás.

Ella me comentó también que ahora los tiempos han cambiado y que en ocasiones se le dificulta obtener recursos para ir a un congreso.



**Ilustración 11.** Logosímbolo del evento académico. Fuente: MADStudio

*Nos habían recomendado establecer redes. Nos alentaban a conocer a otros. Los documentos rectores también aluden a esto.*

*Se comprende el significado de una práctica, del funcionamiento de las redes y de la organización de un colectivo.*

*Carlino se refiere constantemente a la participación en actividades.*

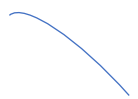
*Literacidades:*

- Buscar autores
- Interés por diversos temas
- Conocer y divulgar investigaciones
- Participar en debates
- Crear espacios para comunidades
- Formar comunidades
- Compartir saberes
- Reunir diversidades de discursos
- Moderar participaciones
- Difundir eventos
- Planear preguntas
- Exponer avances

<i>Textos elaborados</i>		
Cartas	Convocatorias	Correos



Carteles	Escaletas (guiones)	Programas
Formularios	Semblanzas	Presentaciones
Ponencias	Artículos	Ensayos
Resúmenes	Invitaciones	Presentaciones para redes
Constancias	Preguntas para ponentes	



*Esta experiencia permite conocer rasgos de una estructura académica.*

*Nota de diario de campo (16-4-21)*

La pregunta que me hicieron, relacionada con el papel de los cursos de escritura académica en el currículum universitario, supone un tipo de identificación. En la forma en que se dirigieron a mí subyace un tipo de identidad. El grupo te va definiendo o ubicando.

### 3.10.2. Literacidades. Revista de cultura escrita

Esta revista es una derivación del Foro LEA, el cual se ha convertido en una actividad anual que se realiza cada noviembre. Su principal objetivo es impulsar un sentido colectivo de autoría en diversas comunidades. La finalidad es explicitar prácticas letradas propias de diversas comunidades y áreas de conocimiento. Fue diseñada siguiendo el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura. El proyecto aspira a convertirse en un espacio de trabajo que dialogue directamente con estudiantes y académicos. Es una propuesta inductiva para habilitar experiencias de producción de conocimiento de forma colectiva y participativa. *Literacidades* busca vincular comunidades y permitir la generación de roles e identidades que desafíen el sentido común académico sobre la cultura escrita.



Ilustración 12. Identidad gráfica. Fuente: MADStudio

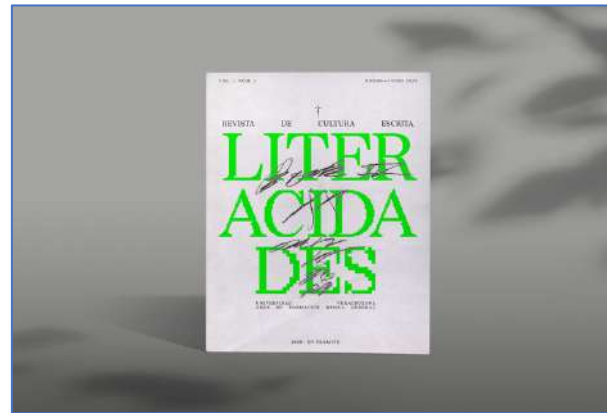


Ilustración 13. Propuesta de primera de forros. Fuente: MADStudio

*Puedes trabajar los textos desde diferentes roles.*

- Literacidades:*
- Aprender a valorar proyectos
  - Identificar autores, editores, artistas
  - Presentar un proyecto
  - Gestionar textos
  - Justificar con diversos argumentos
  - Dictaminar y ubicar dictaminadores
  - Atender foros de edición
  - Planear procesos y números
  - Establecer relaciones académicas
  - Trabajar colaborativamente
  - Editar y corregir

<i>Textos elaborados</i>		
Artículos	Convocatorias	Correos
Entrevistas	Editoriales	Ensayos
Dictámenes	Directorios	Presentaciones
Índices	Artículos	Reseñas
Resúmenes	Formatos	Presentaciones
Constancias	Proyectos	Cartas



*La publicación académica atraviesa un periodo de crisis: ¿Qué editar hoy? ¿Para quién? ¿Cuál es el horizonte?*

Ilustración 14. Detalle de interiores. Fuente: MADStudio



*Las investigaciones en literacidad tienden a seguir cambios de paradigma relativos a las humanidades y ciencias sociales. Hay una serie de debates internos, pero es un tipo de ciencia primordialmente externalista.*

*Las narrativas del déficit producen un tipo de investigaciones bastante homogéneo. Aunque cada vez son más los autores que recomiendan distanciarse de estas narrativas, no puede negarse que representan parte de una época. Como dijo Navarro: “de ahí venimos”.*



**Ilustración 15.** Detalles de interiores. Fuente: MADStudio

### 3.10.3. El fútbol otro. Deporte y ciencias sociales

El fútbol otro surgió en 2020 durante la pandemia por COVID-19. Es un programa que, por medio del fútbol, convoca a estudiosos del deporte para hablar de sus métodos e investigaciones. El primer programa fue emitido el 6 de agosto de 2020. La mayoría de los invitados trabajan o han trabajado con métodos etnográficos. El programa se trasmite cada tercer jueves del mes a través de YouTube mediante StreamYard. Uno de sus objetivos ha sido construir un espacio para comunicar saberes académicos en un lenguaje pensado desde el deporte: reflexionar “en fuera de lugar”, “asistir” con la palabra, reflexionar “a bote pronto”. Se comparten referencias bibliográficas, anécdotas de investigación, problemas de la entrada al “medio campo”, proyectos en marcha, entre otro tipo de información que permite a los invitados compartir sus posiciones epistemológicas y resultados de investigación con una comunidad muy diversa: futbolistas profesionales y *amateur*, árbitros, entrenadores, aficionados, estudiantes de nuevo ingreso a las ciencias sociales, investigadores. Hasta el momento, el programa suma 19 emisiones. En el capítulo de libro “[El fútbol otro: una propuesta mediática. Desarrollo letrado, juventudes y formación de científicos sociales](#)”, se expone el fundamento educativo del programa, el cual recupera el proyecto formativo de construir voz pública a través de referentes culturales del entorno próximo.



Ilustración 16. Captura de pantalla de canal de YouTube del programa. Fuente: elaboración del autor



*Escribir sobre fútbol y educación fue una forma de entender un lenguaje nuevo desde una serie de prácticas familiares.*

*El objetivo fue seguir jugando fútbol por otros medios para aprender etnografía.*

Me gustó la forma en que echaron el chal y los temas

Textos escritos		
Publicaciones para redes sociales	Guiones de entrevista	Semblanzas no académicas
Capítulos de libro	Ponencias	Presentaciones

*Nota de diario de campo (16-8-20)*  
Me gustaría leer más textos de los invitados al programa, pero el tiempo de lectura cada vez se vuelve menor y más reservado para tareas puntuales. No veo que mis colegas comunicólogos lean en realidad mucha información antes de hacer sus entrevistas. Tienen un poderoso sentido común, se divierten, ocupan las entrevistas para aprender, hacen muy buenas preguntas, incluso sus formas de interrumpir pasan desapercibidas; son una especie de reflectores de las personas.

*Literacidades:*

- Establecer comparaciones
- Jugar con el lenguaje
- Pensar metafóricamente
- Moderar
- Difundir
- Ubicar trayectorias
- Dialogar
- Conducir

### 3.11. Locus de enunciación

#### locus de enunciación

1. Odio la educación y a los educadores. Y heme aquí: contando la paradoja de cómo me convertí en uno de ellos. Han transcurrido varios años ya de formación en este campo, y lo primero que puedo decir es que antes de ingresar al doctorado en investigación educativa nunca había comprado un libro de educación. Sus títulos siempre me parecieron aburridos; o resonaban a poesía *naive* o se confundían con documentos administrativos. Eran como libros de texto, pero más pequeños y abultados.

Yo no quería ser investigador educativo. Jamás pensé en escribir palabras como *aprendizaje*, *evaluación* o *magisterio*. Yo quería ser lexicógrafo y escribir una historia de la lexicografía mexicana. Un lexicógrafo se dedica al estudio y confección de diccionarios. Mi estudio iba a ser una obra de más de 400 páginas con muchas notas a pie, súper erudita y sólo para “entendidos”.

Este supuesto libro se dividiría en varios capítulos. El primero hablaría de los vocabularios indígenas en el siglo XVI y —siguiendo a Robert Ricard— se titularía “La conquista lexicográfica”. El último

recuperaría la polémica entre el *Diccionario de Mexicanismos (DM)* dirigido por Concepción Company Company y el *Diccionario del Español de México (DEM)*, elaborado por Luis Fernando Lara. Ediciones Trea acogería la obra, que tal vez, con buena fortuna, alcanzaría una segunda reimpresión.

Los diccionarios siempre me han provocado mucho misterio. Poca gente se interesa por sus autores. (Somos invisibles) Y es casi un secreto editorial su elaboración. A veces resultan tan enigmáticas sus definiciones que se utilizan para elaborar crucigramas. Por ejemplo, *horchata* en el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* se define como “Bebida hecha con chufas u otros frutos, machacados, exprimidos y mezclados con agua y azúcar”, y no como una especie de bebida refrescante, generalmente a base de arroz o coco molidos, con agua y azúcar.

2. A pesar de ser un latinismo, el *DLE* sí define la palabra *locus*, aunque el lema es escueto: lugar. La información complementaria —el contorno de la palabra— nos dice que se trata de un sustantivo masculino culto que en Biología alude al “Lugar de un cromosoma en el que se encuentra un gen determinado”. Esta segunda definición me

parece más atractiva por su potencial metafórico. Puedo definir mi *locus de enunciación* como el gen de mi palabra, algo así como el ADN de mi lenguaje.

3. La definición de *enunciación* propuesta por el *DLE* es una de aquellas que casi siempre entorpece la consulta y que suele levantar sospechas sobre la vigencia y utilidad de los diccionarios. Reza así: “acción y efecto de enunciar”. Aunque pareciera una forma obvia de tratar el lenguaje, este tipo de definición es antiguo. Hará por lo menos 173 años en el 2023, puesto que Ramón Joaquín Domínguez aparece como el primer lexicógrafo en definir este verbo así en su monumental *Diccionario Nacional o Gran Diccionario de la Lengua Española*, publicado entre 1846 y 1847. La edición que consulto es la quinta, de 1853, porque es la que el *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* digitalizó.

“Acción y efecto de enunciar”, una definición corta y en apariencia simple. Pero imaginen a una persona nacida hace unos 200 años, con un promedio de vida de 50, que después de graduarse de Leyes decide escribir una obra que recogerá unas 60,000 mil palabras. Tal vez las primeras letras, el tomo A-C, las definirá con erudición, incluso con entusiasmo. 10

acepciones para describir el verbo más popular en José Zorrilla, referencias cruzadas en todos los predicados, ejemplos, marcas de desuso o de festividad, ideas afines, etimologías, definiciones especializadas, etc.; toda la vida social e histórica de una palabra reducida a cuatro o cinco líneas.

Esta persona llega a los 40 años sin tener definidas por lo menos 10 de las 27 (o 29 para aquella época) letras del abecedario, y su fuerza disminuye. Las palabras parecen no tener el mismo encanto de antes. ¿A quién le puede importar el significado de la palabra *orzar?*, si cada vez hay menos marineros, ¿quién puede estar interesado en distinguir entre *ostentóreo* y *ostentoso*? Todo el mundo, al final de cuentas, sabe lo que es una *mesa*.

Quien entendió que definiendo un sustantivo mediante la fórmula “acción y efecto de + el verbo en infinitivo correspondiente” podía ahorrarse años de trabajo mediante una simple remisión léxica —que en la mayoría de los diccionarios impresos conlleva bajar o subir la mirada unos pocos centímetros para dar con la acción correspondiente—, cambió la historia del género y brindó un poco de felicidad a los lexicógrafos. Fue

alguien que exigió compromiso lector y que despertó conciencia semántica. El nombre de este lexicógrafo probablemente figure en los archivos de alguna academia o en la correspondencia particular de alguno de sus miembros. Y es un hallazgo que presentaría en mi historia imaginaria de los diccionarios.

4. Para el *DLE*, *enunciar* significa “expresar con palabras una idea”. Es un verbo transitivo. Enuncias “una idea”; en este caso, una idea de un lugar. En el campo de las matemáticas, *enunciar* significa “exponer el conjunto de datos de un problema o el contenido de una proposición”. El *locus de enunciación* tendría que definir entonces una idea de lugar relativa a mi enunciación, una representación del espacio, tiempo, sitio, pasaje, texto, población, oportunidad, desde donde me enuncio.

5. Estudié en escuelas públicas y eso ha marcado mi forma de entender el sistema educativo. Logré terminar la secundaria y la preparatoria con mucho esfuerzo. Nunca fui un alumno destacado ni brillante. Mi mamá estudió literatura y mi papá antropología. Pero ninguno de los dos quería que yo siguiera sus pasos. Me querían lejos del mundo de las humanidades, así que inicié mi formación

profesional como informático, una aventura que sólo duró tres semestres. Decidí estudiar literatura porque los libros siempre me llamaron la atención, aunque nunca fui un lector asiduo.

6. Hay muchos escritores que hablan de su infancia como una especie de paraíso lector. Recuerdan las novelas que leían durante los veranos y se demoran a lo largo de muchas páginas escribiendo sobre aprendizajes y descubrimientos. Yo de niño jugaba fútbol y videojuegos. Veía las caricaturas, escuchaba música y dibujaba.

7. Soy de oficio revisor de textos. Antes nos solían llamar correctores de estilo. Nuestra labor también es paradójica, porque nuestro objetivo es intervenir un texto sin dejar rastro. Caminar el lenguaje sin dejar huella. Modificar una serie de palabras sin cambiar el sentido. Renunciar al protagonismo. Ser un severo árbitro que pasa desapercibido. No ser un autor. *Brillar por nuestra ausencia.*

8. Digo que soy de oficio revisor de textos porque esto es algo que aprendí ayudando a mi mamá. Para entretenerme, ella me ponía a buscar ríos y callejones en pruebas de imprenta. Me pedía que marcara en un párrafo palabras repetidas en *mente* y siempre me hacía ver los errores que los

autores cometían al escribir. Estos errores constituyen nuestro patrimonio, son los que nos justifica y nos da carta de identidad. Un texto cuidado y pulcro es en buena medida un bien colectivo. A los revisores, “sólo los errores nos pertenecen”, como dijo Gabriel Orozco citando a Borges.

9. Después de revisar algunas lecturas sobre familia y educación, he llegado a concluir que soy antropólogo no de formación, sino de crianza. Esto no quiere decir que pueda escribir antropología o impartir un curso universitario sobre teoría de la cultura. Esas actividades son propias de un antropólogo académico, de un licenciado en antropología. Yo soy antropólogo en mi vida cotidiana. Veo una silla y encuentro rasgos de explotación, una forma pasiva de domesticar los cuerpos. Veo un partido de fútbol y pienso en una continuación de la política por otros medios. Sospecho de todo. Relativizo inconscientemente cualquier afirmación. Me gusta observar una misa. Hago interpretaciones pseudo psicoanalíticas que nadie me pide. Me atraen los símbolos y me gustaría que existiera gente destinada específicamente a inventar nuevos mitos, que profesara ese ejercicio de rescritura.

10. He sido profesor en el área de lengua los últimos siete años de mi vida. Después de terminar la maestría, comencé a impartir cursos de escritura académica para estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Trabajé en secundaria, preparatoria y posgrado simultáneamente. Llegué a tener 200 alumnos por semestre.

11. Vivo en la colonia Centro de Xalapa, cerca del Mercado de San José. Esta ciudad es muy especial. Aquí nació. Caminándola, puedes encontrar todos los tipos de arquitectura del siglo XX. Es una ciudad que aspira continuamente a la modernidad, pero que se refugia en la tradición cuando le conviene. No es ni grande ni pequeña. Es particularmente churrigüesca. Hay calles devastadas que a veces le dan la apariencia de una ciudad de posguerra. Está llena de postes de luz y de cables que reflejan muy bien su desconexión. Por sus fachadas y abandono, algunas de sus calles dan la impresión de que hubo una guerra de la que no nos hemos repuesto. Es una ciudad con muchas escuelas y librerías. Percibo en sus pronunciadas pendientes un símbolo de su desigualdad.

12. Estudiar investigación educativa ha reafirmado mi identidad como revisor de textos y escritor. Hoy me parece igual de



apasionante un libro sobre movimientos magisteriales que una historia de la edición o el *Léxico de afinidades* de Ida Vitale. Pero a la idea de buscar libros ahora la acompaña el deseo de crearlos. No he podido encontrar, por ejemplo, unas memorias de alguna profesora o de algún educador que vean su vida a través del lenguaje, pero podría realizar una investigación y experimentar con métodos biográficos. Empecé a leer *La imaginación autobiográfica* de Carles Feixa y sus propuestas me resultaron estimulantes. O tal vez podría impulsar el proyecto, buscar a un colega interesado en llevarlo a cabo, incluso podrían ser los estudiantes con los que eventualmente trabajo. Tal vez sea más interesante conocer la vida escolar de una profesora y mi labor consista en proponer una edición particular.









13. A veces veo mi trayectoria y pienso que soy un lugar común.

14. Más bien, soy un vicio del lenguaje.

Fotografía de cantos de libros en librero de pino. La escultura recupera un proceso de apropiación del discurso de Jorge Méndez Blake.



**Ilustración 17.** Fotografía de *Cantos*. Fuente: elaboración del autor

<input type="checkbox"/>	☆	▶ Academia.edu		Someone just searched for you on Google... - Academia.edu Hi Carlos,...	10:09
<input type="checkbox"/>	☆	▶ Mentioned by Irene .		50% Off, 2 days only - Are you the "Carlos Rojas" cited in Literatura ...	1 ago
<input type="checkbox"/>	☆	▶ Academia.edu		Someone saw "[Traducción]. ¡Por fin, Lit..." in an Academia search - Acad...	28 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ Academia.edu		Still interested in analytics, Carlos? - Academia.edu Analytics + ALL of ou...	19 jun
<input type="checkbox"/>	☆	▶ Academia.edu		Cauces de la verosimilitud. Perspectivas y enfoques was your top paper I...	19 jun
<input type="checkbox"/>	☆	▶ académica		Tenemos un mensaje para ti Carlos - Si no puedes ver correctamente est...	11 may
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Carlos, people are reading your work - ResearchGate -----...	28 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Jorge Hernandez recommended this article - ResearchGate Th...	27 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Carlos, you have a new read - ResearchGate A researcher just ...	23 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Patricio Moya recommended this preprint - ResearchGate This ...	13 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Carlos, did this researcher author this publication? - Research...	6 jul
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Congratulations Carlos, you achieved top stats last week - Res...	26 jun
<input type="checkbox"/>	☆	▶ Miguel Figueroa Saa.	Recibidos	Miguel Figueroa Saavedra thinks you'll be interested in this con...	19 jun
☰	<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Rosio Cordova published an article - ResearchGate ...    
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Soledad Chavez Fajardo added the publication you suggested ...	2 jun
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Congratulations Carlos, you reached a milestone - ResearchGa...	27 may
<input type="checkbox"/>	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Carlos, people are reading your work - ResearchGate -----...	26 may
☑	☆	▶ ResearchGate	Recibidos	Carlos, is this you? - ResearchGate ----- Carlo...    	

**Ilustración 18.** *Is this you?* Fuente: elaboración del autor

## Capítulo 4. Investigación educativa y autoría: literacidades, eventos letrados, escrituras y conversiones

Cada uno de nosotros adquiere un tipo de habilidad particular dependiendo de sus lecturas y su historia personal, que nos hace inclinarnos hacia una u otra forma de leer y escribir. Si bien prefiero algunas, yo las saludo todas: esto es parte de mi credo.

JULIO CARRASCO RUIZ

La forma en que la literatura se teje en el cerebro es una versión impalpable de esas redes neuronales que causan la desesperación de los científicos.

ROBERTO CALASSO

Escriban cuentos.

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

### 4.1. Leer y escribir investigación educativa: hacia un modelo autoral en red basado en prácticas y eventos letrados

¿Qué lee y escribe un investigador educativo? ¿Qué experiencias de literacidad se encuentran involucradas? ¿Cuál es la relación entre estas prácticas y su formación como un autor profesional que realiza y publica investigaciones? Son frecuentes las referencias a la amplia gama de actividades letradas que un investigador consolidado realiza en su vida cotidiana como productor de conocimiento. Estas alusiones intentan, en primer lugar, dar cuenta de que leer o escribir es una práctica entre otras que forma parte de una producción más amplia, algo que en el argot académico se expresa llanamente como “hacer investigación”. Los autores leen y escriben investigaciones, “hacen investigaciones”, y acompañan la formación de nuevos hacedores.

Tanto la escritura destinada a la investigación, como la lectura académica, son actividades complejas y exigentes, al igual que otras requeridas para la práctica científica. Los significados de la lectura y escritura que guían la producción de investigación educativa se construyen paulatinamente y de manera situada. En un ensayo pionero sobre la formación de autores científicos, Alma C. Carrasco Altamirano y Rollin Kent señalaron la conveniencia

de ampliar la perspectiva del contexto social donde se produce el conocimiento científico.<sup>263</sup> Ubicaron una amplia diversidad de mecanismos de lectura y escritura propios del quehacer investigativo, y su exploración por institutos y centros especializados en fisiología, astrofísica, óptica, entre otras disciplinas, los llevó a caracterizar las literacidades académicas de manera procesual. Con la finalidad de ampliar el espectro de análisis, estos autores argumentaron en primer lugar la relevancia

de abrir la “caja negra” de la ciencia, comúnmente vista hoy en día por los diseñadores de políticas como un proceso de producción consistente en un ciclo de: insumos financieros, proceso de producción (la caja negra) y resultados publicados. Si bien la ciencia está indudablemente constituida por sus productos, no conviene olvidar que representa también y, sobre todo, un conjunto cada vez más diversificado de procesos disciplinarios e institucionales.<sup>264</sup>

Así, este planteamiento propone relacionar la lectura y la escritura con un proceso formativo (de *formación de científicos*, de *construcción de la autoría*), vinculado al desarrollo y reproducción de una institución: la ciencia. En el caso de este estudio, y en particular de este capítulo, equiparé para fines operativos de análisis el concepto de *ciencia* con el de *investigación*, en general, y con el de *investigación educativa*, en particular. Esto me permitió construir resultados basados en la comparación de diferentes modelos de construcción o formación autoral pertenecientes a diferentes culturas académicas.

Para Carrasco y Kent, la trayectoria formativa de un autor científico puede dividirse en una serie de etapas, momentos y prácticas que las y los escritores noveles atraviesan e incorporan durante su inmersión en áreas especializadas del saber. Para analizar este itinerario de aprendizaje, los autores recuperaron el modelo de cuatro dimensiones propuesto originalmente por Michael Overington,<sup>265</sup> quien en 1977 diseñó la siguiente propuesta:

---

<sup>263</sup> Alma C. Carrasco Altamirano y Kent Rollin, “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, 2011, pp. 1227-1251.

<sup>264</sup> *Ibid.*, pp. 1228-1229.

<sup>265</sup> Michael Overington, “The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science”, *Philosophy and Rhetoric*, vol. 10, núm. 3, 1997, pp. 143-164.

### *Momentos y dimensiones analíticas de la trayectoria formativa*

---

<b>Dimensiones analíticas</b>	<b>Construirse como hablante autorizado</b>	<b>Participar de situaciones de investigación</b>	<b>Publicar argumentos</b>	<b>Ganar reconocimiento de la comunidad académica</b>
-------------------------------	---	---	----------------------------	---

*Momentos de la Trayectoria (Overington, 1977)*

---

**Ilustración 19.** Modelo de formación autoral de Michael Overington, tomado de Carrasco y Kent, 2011, p. 1247

Las dimensiones analíticas de Overington son llamativas por el lugar que le destinan a la oralidad académica y por la implícita distinción entre la vida privada y pública del itinerario formativo. En numerosas ocasiones, los investigadores educativos que se refirieron a sus primeras experiencias en cursos y seminarios de formación durante el posgrado hablaron sobre las dificultades para comunicarse ante una comunidad especializada. Éric, por ejemplo, señaló que:

En un primer momento, todavía hasta el primero año de la maestría, yo sentía que mis lecturas eran inútiles porque al leerlas y *al intentar hacer un comentario*, posterior a que mis compañeros participaban, lo más audaces en términos de inteligir estos textos, yo sentía que realmente no estaba aportando nada en cuanto al comentario y lo que hacía solamente lo relacionaba con la práctica [docente]; y sentía que no tenía un valor importante en función de lo que hacían mis otros compañeros, que por cierto eran más grandes, te hablo de que yo tenía 23, 24 años, ellos ya tenían como 37, 40 años. Entonces, ellos tenían otro tipo de lecturas, otro bagaje cultural. En ese sentido, yo creo que eso les permitía hasta cierto punto, y experiencia por supuesto, les permitía intent... hacer otro tipo de relaciones epistémicas que yo en ese momento, hasta el primer año, no lograba. [Las cursivas son mías.]

La dimensión analítica del hablante autorizado es valiosa porque apunta a la vida pública de la formación autoral. Es una categoría que vuelve visible la importancia de la participación en debates o discusiones donde se espera un tipo particular de apropiación para los textos. Este investigador educativo caracteriza el habla autorizada y la realización de comentarios y participaciones como una experiencia mediada culturalmente. Ésta se relacionó con una forma especializada de leer cuya finalidad fue producir un conocimiento sobre lo educativo diferente al de su experiencia laboral como profesor en educación básica. Definidas en términos de expresión cultural, las formas académicas de lectura comienzan a reconocerse a través de una familiarización con las participaciones que otros miembros de la comunidad realizan. La novedad y la otredad que caracterizan a estas literacidades se explica en principio

por un rasgo generacional: la comunidad de investigadores educativos es un punto de encuentro en donde se dan cita autores que atraviesan por diferentes procesos.

En su modelo de formación autoral, Carrasco Altamirano y Kent Serna añaden al diseño de Overington nuevas dimensiones analíticas que distinguen el papel ocupado por otras literacidades académicas. Resalto el hecho de que en estas dimensiones se abunde en una clasificación que vincula prácticas letradas con prácticas de investigación. La alteridad y la apropiación obtienen a su vez un mayor protagonismo en este nuevo diseño, el cual contempla a la autoría como una expresión mediada entre el individuo en formación y la comunidad especializada.

<b>Bibliografía del campo disciplinario</b>	Reconocer autores representativos	Emplear argumentos de otros	Producir argumentos	Ser citado por otros científicos
<b>El objeto particular de estudio: la especialización</b>	Reconocer lo específico del objeto de estudio	Recurso para mediar interacciones cotidianas	Aportar un nuevo conocimiento	Ser parte de esta comunidad
<b>Conocimientos explícitos y tácitos construidos para argumentar</b>	Reconocer gramática de la argumentación	Adquirir gramática de la práctica científica	Emplear recursos y estructuras expositivas valoradas por la comunidad	Participar en intercambios discursivos expositivos y escritos
<b>Audiencia de la producción científica</b>	Redes invisibles	Autores apropiados	Autores referidos	Críticos y usuarios de la producción académica
<b>Evidencias de consenso científico</b>	Reconocer fuentes y soportes de divulgación valorados	Aprovechar insumos temáticos y de procedimientos para nuevos experimentos	Publicar en revistas reconocidas que buscan consenso de la comunidad	Lograr reputación como construcción colectiva
<b>Credibilidad científica</b>	Conocer y respetar fuentes	Buscar innovación en procedimientos sugeridos por otros	Lograr originalidad del planteamiento	Conseguir becas, apoyo financiero al laboratorio

**Ilustración 20.** Modelo de formación autoral elaborado por Carrasco y Kent, 2011, p. 1247

Estas dimensiones permiten ubicar y describir eventos letrados que los investigadores educativos vivieron durante su formación científica y que continúan experimentado como parte de su ejercicio profesional. La noción de *redes invisibles*, por ejemplo, abre una veta

de análisis para conocer tanto las formas en que los autores distribuyen diferentes tipos de textos, como los objetivos involucrados en estas producciones. Tomo el testimonio de Mitl para ilustrar la participación de un lector especializado en un aspecto contextual de su investigación. Después de resaltar las virtudes de los procesos de revisión dentro de la formación doctoral, el hecho de poder ser leído y comentado por especialistas, y de conocer el tipo de lecturas y observaciones recibidas por sus compañeros —una *red visible* dispuesta por el currículum formal—, este investigador expresa:

en cuanto acabe el contexto, se lo voy a dar a [nombre del especialista], porque es un cronista experto en la región que nadie en el instituto me va a dar, porque no saben de la región. Necesito alguien que me pueda decir “estás güey en este dato”. Se lo quiero dar a revisar a [nombre de la editora], que es editora, confío en su ojo crítico; me va a destrozarse, eso me interesa.

Dispuesta como un trabajo colectivo donde median diferentes saberes-haceres, la autoría demanda la construcción de redes que intervienen en diferentes dimensiones del texto académico. Contorno y contenido son dos de las capas en las que este autor reconoce la necesidad de contar con la asesoría de especialistas. Hasta cierto punto explícitas, éstas suelen aparecer *a posteriori* sintetizadas a través de agradecimientos, notas preliminares, dedicatorias o prólogos de libros. Es una *data* por lo general desarrollada bajo tópicos cercanos al de la *humilitas* autorial. Se trata de lugares que permiten resaltar el beneficio recibido por parte de una comunidad, beneficio traducido en méritos de la obra, al mismo tiempo que asumir como propios los errores, patrimonio del autor.

De igual manera, el testimonio de Mitl se diferencia de este tópico porque alude a una obra en proceso. Es una experiencia de escritura y lectura enfocada en los preparativos para desarrollar un documento que exige conocimientos especializados. Esto permite advertir actividades procesuales características de la formación autorial, algunas de éstas valiosas por su inconclusión o intermitencia.<sup>266</sup> En su proceso de convertirse en autores académicos, los investigadores atraviesan simultáneamente por diferentes fases que, más allá de observar un

---

<sup>266</sup> El modelo de socialización de doctores propuesto por Hamui Sutton en 2011 representaría el ejemplo opuesto de formación; es decir, un modelo basado principalmente en etapas diferenciadas que toda la comunidad ha superado o debe superar exitosamente. Este modelo busca explicar, mediante una ruta de tres vías establecida dentro del posgrado, el itinerario recorrido por los doctorantes, quienes pasan de ser aprendices dentro de una comunidad disciplinar, interpretando roles y desarrollando una identidad académica, a convertirse en investigadores. Para la obtención del grado, los doctorantes desarrollan un proyecto, reciben tutorías y disponen de un comité tutorial y un jurado; comienzan por cuestionar la literatura de investigación y terminan publicando resultados que la comunidad disciplinar discutirá. Véase Mery Hamui Sutton y Leonardo Jiménez Loza, “El delicado problema...”, *op. cit.*, p. 294.



estricto encadenamiento, permiten el desarrollo de literacidades para conducir sus investigaciones.

Existe otra representación de la literacidad académica bastante admitida que suele otorgarle una serie de atributos que subrayan su multiplicidad. A diferencia de las expresiones que fetichizan la lectura y que ven en ésta un mecanismo para la transformación social, la literacidad académica se reconoce como una práctica diversa, situada y con objetivos específicos. Tradicionalmente, esta diversidad ha hecho referencia a los usos letrados de diferentes disciplinas, usos que se ubican en contextos determinados (un aula, un laboratorio, los pasillos de una escuela) y cuyas motivaciones y necesidades cada vez resultan más especializadas.

Para algunos autores que retoman el enfoque sociocultural de la literacidad, la serie de prácticas letradas involucradas y desarrolladas es numerosa, y requiere para su estudio de una distinción entre usos vernáculos y usos institucionales. Hacia esta propuesta se orienta una observación que Melanie Montes Silva y Guadalupe Bonilla expresaron en los siguientes términos:

Según este enfoque [los Nuevos Estudios de Literacidad], existe un sinnúmero de literacidades, asociadas con situaciones diversas; algunas pueden ser vernáculos, es decir, que se vinculan con la vida cotidiana y que no están reguladas por las instituciones (Barton y Hamilton, 2003). Otras literacidades pueden ser prácticas llamadas oficiales, institucionalizadas o dominantes, las cuales están relacionadas con la vida pública, formal o profesional, por lo que están sujetas a reglas estrictas, de diferente índole, como de convenciones lingüísticas y formato, entre otras.<sup>267</sup>

Sin dejar de lado el hecho de que la literacidad académica forma parte de una red de actividades para la investigación y de que constituye una práctica altamente tecnificada, uno de los primeros resultados de la experiencia en campo es la observación de que, dentro de este sinnúmero de literacidades, la comunidad de investigadores educativos propone un *posible orden* para comprenderlas. Ésta organiza su conversión en investigadores educativos de diferentes maneras relacionadas con la cultura escrita. Una de éstas es a partir de la reflexividad en torno a sus experiencias letradas.

---

<sup>267</sup> Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla, “Literacidad y alfabetización disciplinar...”, *op. cit.*, p. 164.

Visto desde el ángulo de la lectura, Éric reconoce en su desarrollo letrado el cambio entre lecturas y formas de leer a través de una selección de autores propios de diferentes sistemas educativos:

me parece que en la formación de la Normal, digamos, la mayoría de los textos son de orden pedagógico, revisábamos Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz, Rosa María Bustamante, no recuerdo ahora quién ahora más; todo lo que tenía que ver con práctica docente, currículum y sistematización de la práctica. En la maestría, miramos hacia textos de Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil, Adriana Puiggrós, Ernesto Laclau, Slavoj Žižek, Escuela de Frankfurt, todo lo que tiene que ver con teoría crítica.

Así pues, los investigadores educativos proponen clasificaciones para describir las funciones, en este caso institucionales, de los textos que utilizaron en diferentes momentos de su trayectoria profesional. Los textos aluden en su conjunto a un proceso conformador de identidad que supone una experiencia multi e interdisciplinaria. Equivale a un cambio entre autores que pertenecen a diferentes escuelas de pensamiento. La experiencia de trabajar con diversos temas y tradiciones intelectuales privilegia un ejercicio comparativo entre diferentes tipos de textos. Esto posibilita clasificaciones alternativas para organizar una tipología de textos que se aproxime a lo que una comunidad de investigadores educativos lee y escribe.

Los estudios de trayectorias académicas y de investigación, como el citado de Hamui Sutton, reconocen un modelo de socialización organizado en fases que define implícitamente la formación de un autor. Estas fases son reconocibles con facilidad porque forman parte de diseños curriculares donde se ha planeado previamente la formación de nuevas generaciones de investigadores. El itinerario delimitado otorga valor a ciertos mecanismos y experiencias que responden a una serie de políticas y requerimientos institucionales. La estructura en su conjunto define una serie de indicadores, los cuales sirven de apoyo a su vez para que ciertos organismos evalúen la calidad de un programa de estudios.

Son dos los principales textos que en este modelo se investigan y evalúan con frecuencia. La tesis es el primero de ellos. Probablemente el género más estudiado, la tesis es en este modelo una representación del dominio de conocimientos y habilidades especializadas en una disciplina, y garantiza el afianzamiento de una serie de competencias de investigación. El artículo representa el segundo género que goza de mayor prestigio en este modelo. Los artículos se consideran una expresión de la autonomía del investigador. Son su carta de presentación ante una comunidad especializada. Desde este modelo, el

investigador es autor de tesis y artículos, textos que lo acreditan como miembro de dicha comunidad.

Es escaso el margen de perspectivismo y polifonía que este modelo concede a la voz de los integrantes de la comunidad de investigadores educativos, caracterizada por una diversidad de posturas que resignifican el sentido de los géneros fuera y dentro del espacio educativo. Para Alberto, la tesis

es un género que le habla a una élite, a un grupo selecto, versado, en ese lenguaje; pero siento que también se ha desplazado. Estoy pensando en la tesis de Du Bois, el primer afroamericano que se graduó de Harvard, digo, qué de importante era su tesis para el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos. Como tal, eso no le aportaba en términos del ejercicio político de los activistas, pero creo que sí permite poner en discusión temáticas que no habían sido abordadas en ámbitos donde no era interesante hablar de ello. Yo creo que el artículo, la tesis, todos esos formatos, pueden tener una repercusión importante, pero depende de cómo se propongan y relacionen con movimientos intelectuales, ¿de qué le sirve a un colectivo que haya más producción? Yo creo que en sí eso no va a acabar con la violencia de género, con el machismo. Como herramientas metodológicas, es un ejercicio de contrainsurgencia. La otra vez veía a un seudoperiodista, medio versado en varias cosas, que en una marcha de mujeres, donde quemaron la puerta de Palacio, terminado todo eso, le preguntó a una chava que iba pasando sobre la quema y le empieza a sacar conceptos: identidad, reivindicación... Yo me imagino qué habrá pasado por la mente de esta chava, probablemente es enfermera. Ella tal vez no tiene idea de teorías, de lo que significa ir, de lo que significan movimientos sociales, y ante las cámaras este periodista deja entrever que las que hacen ese tipo de actos son gente ignorante; o sea, es supuestamente una chava ignorante que sigue a un grupo de mujeres. Yo diría que la producción científica le puede servir de herramienta discursiva para enfrentar este tipo de condiciones. Yo creo que ese mismo periodista no le haría esas mismas preguntas a Rita Segato, no le haría las mismas preguntas a Federici. La tesis no va a eliminar el racismo *per se*. Muchos a los que nos interesa ese fenómeno lo vamos a entender y buscaremos cambiarlo. A ciertos colectivos les funciona discursivamente para bajar recursos de una organización y de manera indirecta puede llegar a influenciar en la vida de una persona que ni siquiera se pregunta qué es la *interseccionalidad* en la teoría feminista, de una mujer que ha sido por años abusada. Probablemente un colectivo pueda generar una estrategia con base en esas aportaciones científicas. Esa sería realmente la aportación que yo vería. Tú a quién le hablas con esos artículos, “¡ojalá me lea Díaz de Rada! A mí me gustaría que mis artículos les sirvieran a los maestros para reflexionar sobre su práctica educativa, pero hay que pensar en el beneficio colectivo.

Negociada, en tensión, la formación autoral atraviesa por fases de análisis y revisión en torno al uso y valor de su propio discurso. En tanto expresión pública, en la producción académica conviven imaginarios sobre la investigación educativa que exhiben posturas y diferentes perfiles educativos. En el quiebre existencial de convertirse en un académico social, ensayar interpretaciones sobre el significado de escribir textos especializados es una práctica que

desarrolla la identidad de una comunidad vinculada a contextos sociales donde, como en la interpretación de Alberto, puede entrar en juego el género, la etnia, la clase social o los movimientos sociales.

Los resultados obtenidos durante la estancia en campo llaman la atención sobre el carácter inacabado y dinámico de la autoría. Es inacabado por la serie de actividades que constantemente un autor realiza a lo largo del proceso de convertirse en un investigador y al haber sido reconocido como tal. Algunas prácticas se llevan a cabo a partir de un trabajo directo con los textos (véase el apartado “Prácticas dentro de un texto”), pero muchas otras se reproducen en el seno de grupos sociales y comunidades de práctica específicas. Es precisamente esta conexión entre diferentes dimensiones lo que le otorga a la autoría una condición cambiante y susceptible a continuos procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la autoría representa un proceso dinámico en un doble sentido. En la esfera de lo individual, cada autor dispone de diversos horizontes que guían su espíritu científico. Éstos se componen a su vez de imaginarios que se transforman y adaptan a las condiciones de un contexto o de una época. Los imaginarios pueden estar depositados en un libro o en un artículo, pero en la mayoría de los casos se refieren a experiencias significativas con sujetos y a la construcción de una noción de modelo o ejemplo que gira en torno a éstos. Los autores noveles identifican(mos) y se(nos) apropian(mos) de las prácticas de otros autores.

Llamo *apropiación dialógica* a este proceso formativo en el que un individuo entra en contacto con sistemas de ideas y formas de trabajo producidas por diferentes grupos, instituciones y actores. A través de la apropiación de los discursos de éstas, lo cual supone una participación constante y significativa, los autores desarrollan y finalmente asumen una postura sobre lo que significa en su mundo de vida ser un autor profesional que realiza investigaciones. Es un proceso en el que se constituyen subjetividades y que está enraizado en el contacto con la alteridad. El diálogo con lo otro, lo diferente, lo desigual, lo diverso, es un rasgo que revela a la autoría como una expresión intercultural.

Desde una perspectiva pública, identificarse como autor en el espacio social supone una negociación con los valores y creencias de grupos que ostentan diferentes tipos de poder (intelectual, político, económico, mediático, espacial, entre otros). En numerosos casos,

necesidades sociales convertidas en políticas son el fruto de un prolongado proceso de investigación que las ha vuelto inteligibles y que ha logrado, pese a su urgencia, incluirlas en el debate público y en la agenda de organismos estatales. Simultáneamente, ciertos movimientos sociales han sido acompañados e impulsados desde espacios académicos, al mismo tiempo que existen algunos de éstos que surgen como respuesta a las demandas de la sociedad civil. En otras palabras, los movimientos sociales y la sociedad civil demandan autores, influyen decisivamente en su formación.

El contacto entre la figura del autor-investigador y el Estado, por ejemplo, dista de ser una relación sencilla o armónica. Esto se debe, en primer lugar, a la serie de mediaciones académicas, culturales y políticas que dan forma a sus interacciones. Las universidades y los centros de investigación tienen el cometido de generar diferentes tipos de conocimiento, los cuales se valoran de forma diferenciada y en función de los intereses de diferentes grupos. Aquellos organismos que destinan recursos públicos para la formación de nuevos investigadores establecen criterios sobre lo que será reconocido como un proyecto pertinente y señalan formas de investigación que cambian el significado de la cultura escrita. Pero dichos criterios pueden en ocasiones emerger de los propios espacios académicos o de actores que transitan entre posiciones estratégicas que el Estado y el sistema educativo ha diseñado para cumplir con un proyecto de sociedad.

Esta mediación entre diferentes instituciones cuyos actores cambian de posición demuestra que lejos de reducirse a un fenómeno textual o metadiscursivo, la autoría es una relación social entre diferentes agentes. Dictaminar artículos, prologar libros, traducir *abstracts*, editar revistas, presentar ponencias, entre una gran cantidad de prácticas desarrolladas durante este proceso formativo, son usos escriturarios que forman parte de prácticas sociales más amplias que en diferentes épocas han surgido, ya sea como demanda social o proyecto de ciertos organismos. Así pues, la autoría se organiza en torno a una red de diversas prácticas. Esta red contiene dentro de sí literacidades que se aplican sobre diversos productos y objetos. Es su articulación, actualización y desarrollo lo que produce a un autor.

## 4.2. Modelo de formación autoral desde la investigación educativa

El siguiente modelo es resultado del análisis de las entrevistas a investigadores educativos y de la experiencia en campo. La división en cuatro grandes apartados responde a la organización propuesta por los autores para demarcar procesos de apropiación del discurso especializado. Presento el esquema general a continuación y después un desglose de las prácticas y experiencias referidas por dicha comunidad. Ambas figuran en ocho tablas a lo largo del cuerpo del texto. Las descripciones e interpretaciones que inician en el siguiente apartado desarrollan una selección de las categorías y los ítems consignados en éstas.

Tabla 7. Modelo de formación autoral desde la investigación educativa					
Vida	Instituciones y procesos	Prácticas		Experiencias	
1. Comenzar a participar de la investigación educativa	1.1. Familia y espacio social	1.1.1. Prácticas formativas	1.1.2. Formas de trabajo	1.1.7. Familiares	1.1.8. Comunitarias
		1.1.3. Prácticas dentro de un texto	1.1.4. Prácticas de acceso y circulación		
		1.1.5. Prácticas de divulgación	1.1.6. Prácticas de edición		
	1.2. Escuela	1.1.1. Prácticas formativas	1.1.2. Formas de trabajo	1.1.7. Escolares	
		1.1.3. Prácticas dentro de un texto	1.1.4. Prácticas de acceso y circulación		
		1.1.5. Prácticas de divulgación	1.1.6. Prácticas de edición		
<i>Formación inicial</i>					
2. Experiencias universitarias	2.1. Prácticas de investigación	2.1.1. Prácticas formativas	2.1.2. Formas de trabajo	2.1.7. Estudio y aprobación de asignaturas	2.1.8. Apropiación de saberes-haceres, autores, textos, géneros
		2.1.3. Prácticas dentro de un texto	2.1.4. Prácticas de acceso y circulación al discurso de la investigación educativa	2.1.9. Participación en eventos académicos	2.1.10. Formación de comunidades de práctica
		2.1.5. Prácticas de divulgación	2.1.6. Prácticas de edición	2.1.11. Intercambios estudiantiles	

			2.1.12. Servicio social y becas 2.1.13. Elaboración de documento recepcional y titulación
<i>Posgrados</i>			
3. Comenzar a formarse como investigador educativo	3.1. Prácticas de investigación	3.1.1. Prácticas formativas 3.1.2. Formas de trabajo 3.1.3. Prácticas dentro de un texto 3.1.4. Prácticas de acceso y circulación 3.1.5. Prácticas de divulgación 3.1.6. Prácticas de edición	3.1.7. Ingreso a programas de posgrado 3.1.8. Estudio y aprobación de asignaturas 3.1.9. Apropiación de una literatura de investigación 3.1.10. Apropiación de una perspectiva e investigación educativa 3.1.11. Desarrollo de un discurso especializado 3.1.12. Formación de redes de investigación 3.1.13. Estancias de investigación 3.1.14. Elaboración de documento recepcional y titulación 3.1.15. Elaboración de instrumentos de investigación 3.1.16. Elaboración de productos de investigación para publicación
<i>Etapas de profesionalización</i>	<i>Ingreso laboral y consolidación</i>		
4. Comenzar a laborar como investigador educativo	4.1. Comenzar a realizar investigación educativa	4.1.1. Prácticas formativas 4.1.2. Formas de trabajo 4.1.3. Prácticas dentro de un texto 4.1.4. Prácticas de acceso y circulación 4.1.5. Prácticas de divulgación 4.1.6. Prácticas de edición	4.1.7. Obtención de espacios académicos 4.1.8. Pertenencia a cuerpos académicos, consejos y asociaciones 4.1.9. Invitación a actividades y colaboración en proyectos 4.1.10. Pertenencia a sistemas de estímulos

	4.2. Comenzar a formar en investigación educativa	4.2.1. Prácticas formativas 4.2.2. Formas de trabajo 4.2.3. Prácticas dentro de un texto 4.2.4. Prácticas de acceso y circulación 4.2.5. Prácticas de divulgación 4.2.6. Prácticas de edición	4.2.7. Tutoría de estudiantes de grado y posgrado 4.2.8. Formación de nuevos investigadores educativos 4.2.9. Dirección de tesis de grado y posgrado 4.2.10. Obtención de recursos 4.2.11. Reconocimientos institucionales y académicos
<i>Retiro</i>			



### 4.3. Comenzar a participar de la investigación educativa: familiarización, escolaridad y experiencia universitaria

En los últimos capítulos de *Dublinesca*, el lector acude a los preparativos de un réquiem por la cultura escrita. Samuel Riba, el último editor, se ha convencido de que en la bóveda celeste no debe perdurar el brillo de la Galaxia Gutenberg y oficiará, por lo tanto, una quema de libros. Desprovisto de solemnidad, el acto mortuorio culminará con la lectura de una página del Ulises. Después —cuenta el narrador—, Riba se dirigirá a un pub llamado *The Gravediggers*, *Los Enterradores*, pedirá una cerveza, se acomodará en una silla y sentirá nostalgia por París.



**Ilustración 21.** Prácticas letradas de acceso y circulación a la cultura escrita de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

Explorar la memoria de un investigador educativo, en búsqueda de la literatura que ha constituido su discurso académico, es una experiencia similar a la del exhumador. Hay que desenterrar saberes de ese antiguo país literario, desempolvar su lenguaje, sacar a la luz lo olvidado. Basada en recuerdos y evocaciones, esta labor es la de un rastreo por las huellas de itinerarios formativos que tiene como fin revivir el pasado y hacer que cada autor se convierte en un arqueólogo de sí mismo.

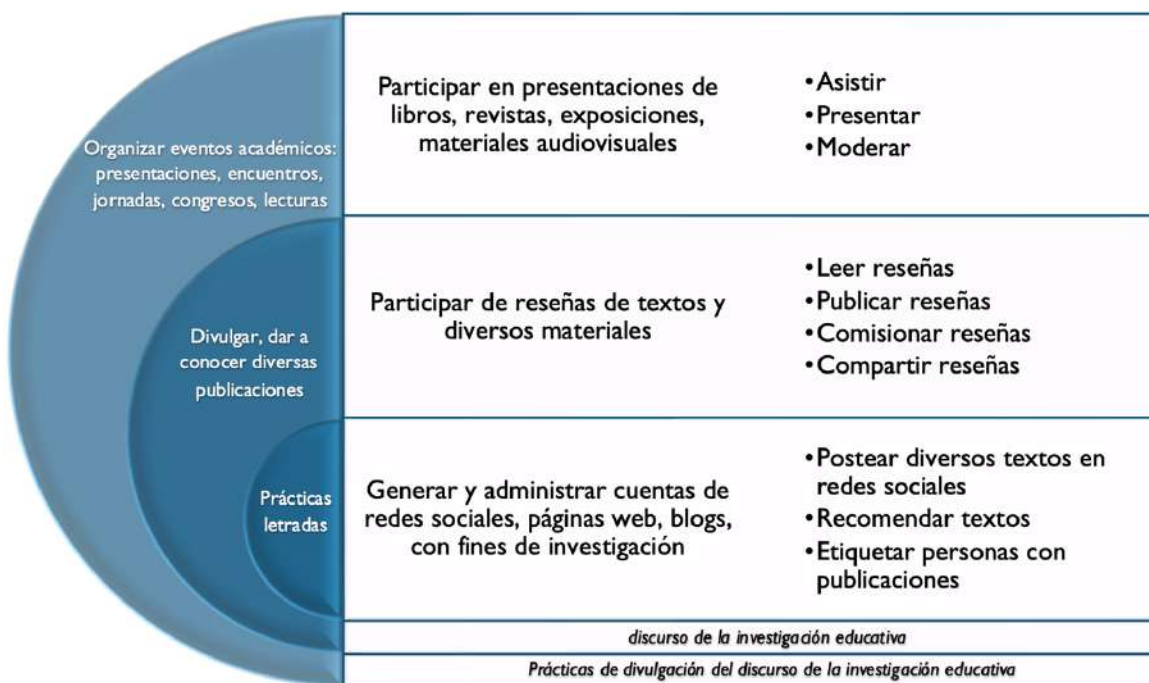
En su familiarización con la investigación educativa, la mayor parte de los académicos hablan de experiencias prolongadas de aprendizaje valoradas por diferentes instituciones. Anudan una red de vivencias y actores que aportaron elementos de diferente

orden a su discurso. De entre varios de los testimonios que los investigadores educativos describieron, recojo el expresado por Xóchitl, en el cual se presenta una formación de su discurso a través de diversas participaciones en comunidades que convergen en la apropiación de la cultura escrita. Sintetizando el vínculo entre familia y escuela, esta autora explica:

Entonces en ese momento de la adolescencia y de la infancia, la familia es la que te devuelve la mirada. Te impulsan, te dicen: “vas, vas, ¡anímate!”. Por supuesto, los profes son los que te dicen: “¡ah, está bien escrito! Tienes 10 porque está bien organizado, porque las ideas..., hay ideas originales, planteamientos, problematizaciones que aportan a la discusión, etc.”. Pero, fundamentalmente, donde yo agarré mucha confianza en la escritura fue en la militancia, porque después de la huelga del 99, yo me integré a un grupo muy ultra de la Facultad de Ciencias Políticas, en donde yo era la que escribía todo. Teníamos un colega, ya sabes, yo era joven y era idealista, y admiraba mucho a mis compañeros ultraradicales y a mis compañeros marxistas, muy formados en ciertos discursos, en ciertas vertientes, y yo decía: “bueno, yo no tengo toda esa formación”, y como que me costaba mucho verbalizar mis ideas y prefería plasmarlas en la escritura. En ese sentido, he estado muy anclada a la escritura porque no soy muy oral. Soy un tanto reservada, entonces donde me exployo es en la escritura, y en esa época más, donde yo tenía posición política, pero sentía que no podía argumentarla de la misma manera que mis colegas, que ya tenían una posición política súper elaborada.

La perspectiva que Xóchitl desarrolla enfoca el rol que ciertas instituciones desempeñaron en su familiarización con la cultura escrita. Se trata principalmente de una participación activa ligada a usos sociales de la lectura y la escritura situados en dinámicas culturales específicas. Lo que en un primer momento se asemejaría a un *leitmotiv*, la presencia de los movimientos sociales en las obras de investigación de la autora, forma parte más bien de una paulatina transformación escrituraria surgida en el seno de diferentes grupos sociales: la familia, las organizaciones militantes, el espacio público, la escuela. Es en el proceso de participar dentro de estos grupos, organizados en torno a discursos de poder históricamente contruidos, que Itzel construyó una posición de sujeto favorable para su acceso a la cultura escrita. Dentro de esta última, la autora disponía de recursos materiales, géneros, redes y espacios que demandan una producción simbólica. Son elementos que aportarían a su discurso especializado una serie de referentes culturales que posteriormente entrarían en un proceso de academización.

La identificación de la escritura como una posibilidad de participación política, reconocida dentro de los roles desplegados dentro de un grupo, es significativa porque da cuenta de la manera en que un discurso se organiza y distribuye colectivamente. A diferencia



**Ilustración 22.** Prácticas letradas de divulgación relativas a la cultura escrita de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

de la figura del autor, la autoría no es un hecho individual, sino que se produce en torno a los vínculos que entre diferentes instituciones un actor establece. Los autores en investigación educativa se apropian de recursos culturales y del material simbólico provisto por diferentes instituciones. Construyen una vía formativa que si bien en un inicio no se vincula estrechamente con el discurso de la investigación, basa una serie de experiencias significativas a partir de su familiarización con el discurso de lo educativo.

Las experiencias universitarias le posibilitaron a la mayoría de los investigadores comparar la enseñanza de la escritura y de la investigación en diferentes sistemas educativos. En este proceso de reflexividad y comparativismo, surge una consternación sobre ciertos vacíos o lagunas curriculares relativos a la lectura y la escritura académicas. Llama la atención en este punto la autodescripción que como estudiantes esta comunidad propone para revisar su trayectoria. En esta línea, el siguiente fragmento plantea una revisión entre una oferta escolar y universitaria, y el desarrollo de una literacidad académica. Arturo relata:

En la licenciatura no tuve cursos de lectura y redacción, en la maestría sí. Era opcional pero obligatorio. Es una clase que no sé por qué la gente no se toma tan en serio. La gente tiene otras preocupaciones. Hacíamos textos, leíamos a Borges. Escribíamos cada clase un

texto de cualquier cosa: “¿por qué crees que...?”. El profesor te decía qué tipo de errores de redacción cometías, cómo podrías corregirlos mejor. No me acuerdo muy bien, pero espero haberlo internalizado. Yo tampoco creas que sabía escribir muy bien cuando llegué a la universidad. En la prepa casi nunca leímos un libro obligatorio, *Cien años de soledad* o algo así. Nunca tuve que entregar una página que yo escribiera. Llegué a la universidad no sabiendo escribir un ensayo, hacer una introducción, poner los argumentos, ni lo más básico. Era muy flojo, no sabía que editar era fundamental, no sabía cosas básicas, como leerte dos veces, ¡no sabía que editar era fundamental! Yo sólo creía que escribía mal, nadie me dijo que...

*¿Y las tareas de las clases de lectura y redacción? ¿No te decían nada los maestros?*

Sí me dieron clases, pero nunca hice sus tareas, como que no tenían mucha autoridad para mí. Editar es lo más fundamental. Leí a Becker, es buenísimo, me di cuenta de que todo el mundo tenía los mismos problemas y de cómo realmente puedes escribir bien.

*¿Y cómo llegaste a Becker?*

Llegué a ese libro porque leí otra cosa de Becker y lo leí después, lo describe muy chido.<sup>268</sup> Siento que es un libro de superación personal. La obligatoriedad de editar más de dos veces me ha ayudado a escribir mucho mejor. Ves que ahora Word tiene una madre<sup>269</sup> que lo lee y eso evita que tengas ciertos errores; si no edito con esa cosa, me salen muchos más errores.

Este investigador reconoce en primer lugar un escaso interés en la enseñanza de la lectura y la escritura académicas durante su paso por la preparatoria y la licenciatura. El primer desinterés es personal y lo atribuye a una relación de poder con el cuerpo docente. Los profesores de redacción no le resultan voces autorizadas. El segundo desinterés representa una opinión curricular y se refiere a la presencia marginal de la lectura y la escritura en la educación superior. La interpretación de Arturo reproduce una serie de argumentos que la alfabetización académica desarrolló para proponer la incorporación de formas transversales e interdisciplinarias de enseñanza: el WAC y el WID.

Para este investigador, el que los cursos de escritura académica ocupen un lugar ambivalente en el posgrado tiene un correlato con una recepción ambigua por parte del grupo estudiantil. Si bien buena parte de la literatura de investigación ha producido una narrativa docente que expresa el desinterés de la comunidad estudiantil por la lectura y la escritura académicas,<sup>270</sup>

---

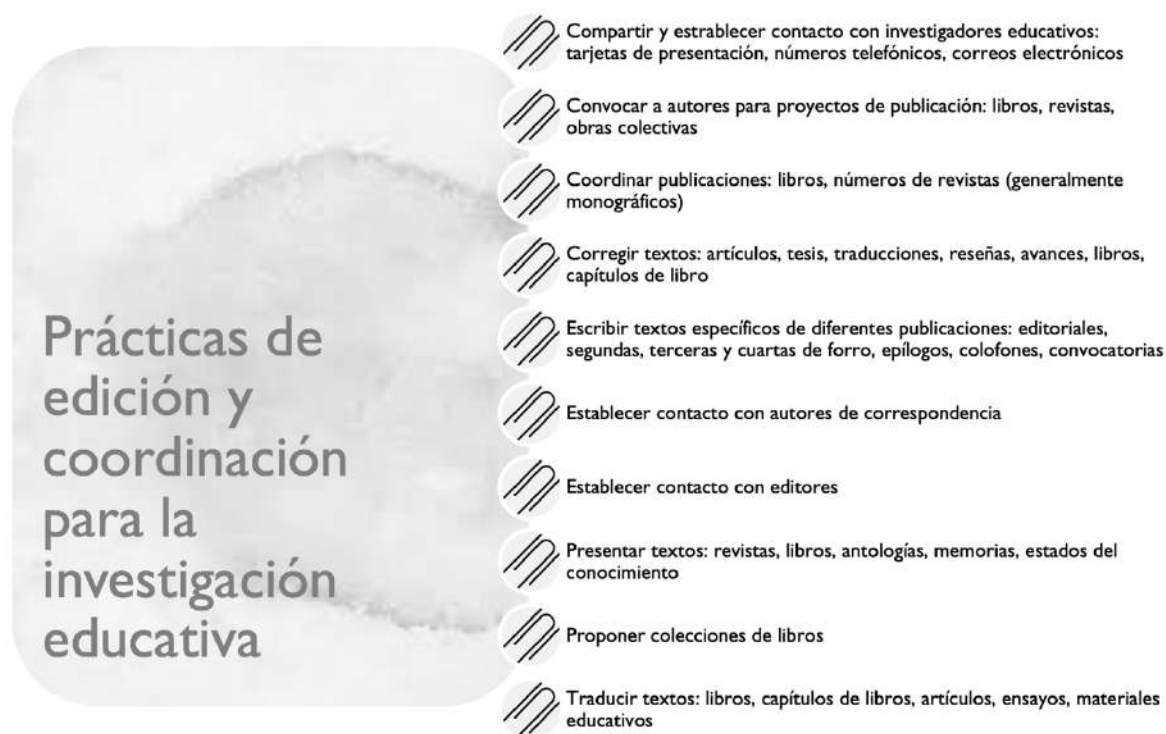
<sup>268</sup> En su segunda acepción: “Muy bueno: ‘Estuvo chido que pasaras el examen’”, Academia Mexicana de la Lengua, *Diccionario de Mexicanismos*, Siglo XXI, Distrito Federal, 2010.

<sup>269</sup> En su segunda acepción: “Objeto cuyo nombre o función se desconoce u olvida: ‘pásame esa madre con la que se aprietan los tornillos’”, Academia Mexicana de la Lengua, *op. cit.*

<sup>270</sup> Una de las perspectivas más equilibradas sobre este punto, construida inductivamente dentro de un posgrado en educación, es la desarrollada por Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta. Para estos autores, la resistencia a este tipo de cursos puede ser el resultado de no distinguir entre dos tipos de retos para la enseñanza: “los problemas de redacción más comunes: leísmo, gerundismo, problemas de cohesión y coherencia, [y] los problemas para construir un discurso académico: desde la selección del léxico adecuado, pasando por la construcción de un texto de un género

el testimonio de este investigador acota dicha narrativa. Para él, el desinterés puede referirse a las formas de impartición de dichos cursos, una representación más o menos compartida por estudiantes que, en términos generales, han experimentado dichas formas atomizadas de enseñanza.

La presencia de la literatura de ficción en los cursos de escritura académica de posgrado es un rasgo común en el nivel superior. Los textos literarios reciben un tratamiento particular en la investigación educativa, sobre todo orientado hacia una literacidad lectora. Por lo que se refiere a la escritura, es llamativo que el proceso de editar textos provenga en este caso de las ideas de Becker, porque es un encuentro con una obra surgida desde la propia área de conocimiento de Arturo (la sociología). En ésta se interpreta los problemas de escritura como problemas creados por estructuras sociales (la distribución jerárquica del conocimiento, la exigencia de lealtades epistemológicas, el lugar de la clase académica en la sociedad, el oscurantismo escriturario como expresión de vacíos teóricos). La experiencia de



**Ilustración 22.** Prácticas letradas relativas a la dimensión editorial del discurso de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

---

determinado, hasta llegar a la argumentación de una tesis de trabajo”. En *El reto de la escritura académica en posgrado*, op. cit. p. 23.

Arturo cierra con un proceso de remisión entre obras del mismo autor, posibilitado en este caso por la información bibliográfica que suele caracterizar a las terceras de forro, lugar para la libresca “ley del buen vecino” enunciada por Aby Warburg.

El enfoque de la escritura para la investigación no aparece necesariamente como una continuidad entre expresiones curriculares precedentes que profundicen en la diversidad y complejidad de escrituras de una cultura letrada académica. Ningún investigador educativo señaló un itinerario lineal a través de, por ejemplo, géneros académicos, para describir su desarrollo como autores profesionales. La relación entre escritura e investigación es resultado de un continuo proceso de escolaridad dentro de la educación superior. Para el caso específico de la investigación educativa, la participación de estos autores dentro de otras esferas del sistema educativo entra en juego como una cultura escolar que aportará insumos para la formulación de una trayectoria.

La familiarización con el discurso de la investigación educativa es un proceso constructor de realidad que los autores llevan a cabo al comparar diferentes actividades académicas y profesionales. En la medida en que los autores organizan su trayectoria profesional, aparecen con mayor claridad los diferentes estadios involucrados en la apropiación de su discurso educativo. La siguiente investigadora relaciona una serie de dinámicas laborales y curriculares que preparan las condiciones para resignificar sus experiencias con la escritura y la investigación:

Ya tenía unas horas en básica. No conocía bien el mundo de la investigación. En pedagogía no había como tal un área de investigación, nada más teníamos dos experiencias educativas de investigación, que eran para la tesis. Había estadística, pero no enfocada a la investigación. En 2016 se reformó el plan y ya hay un área para ingresar al campo laboral de la investigación. Cuando hice la maestría, yo quería más competencias laborales, pero yo tomé investigación; te dicen: “hay congresos cada año, hay seminarios de investigación”. En la maestría ya tenían una revista y al final tienes que hacer un artículo para la revista y un capítulo. Había un seguimiento de egresados, yo quería entrar a ese doctorado, pero ya estaban muy pro.<sup>271</sup> Yo no me sentía con todas las competencias. Me hacían falta esos cuatro años para estudiar ese doctorado. Decidí seguir por pedagogía. Cuando salgo de la maestría, digo: “sí, quiero ser parte del SNI, ser investigadora en el campo de la investigación, porque la maestría tenía ese enfoque”. (Deniz)

Los imaginarios en torno a la investigación son cambiantes y están sujetos a las condiciones provistas por los programas educativos. Hasta cierto punto vacilante, la relación entre

---

<sup>271</sup> Muy experimentados, muy avanzados en un conocimiento o una materia.



**Ilustración 23.** Prácticas letradas de publicación académica relativas al discurso de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

escritura e investigación para esta autora se encuentra mediada por una búsqueda de una identidad profesional. En la medida en que la escritura pasa de ser una noción abstracta a una práctica de investigación, los autores reconocen usos y valores específicos para desarrollar colaboraciones académicas. Escribir investigación educativa se convierte en una forma de avanzar en su trayectoria como especialistas.

No hay que dejar el lado el hecho de que este proceso formativo se experimenta por los científicos sociales de formas que involucran diferentes dimensiones identitarias. Algunas de éstas, como explica el enfoque interseccional, adquieren un mayor protagonismo a la hora de explicar determinados obstáculos y retos atravesados durante el curso de una trayectoria profesional. Identificar la

presencia de estas categorías requirió de una prolongada experiencia en campo que generó las condiciones para reflexionar sobre su influencia o significado. Recupero un caso relacionado con el género. Al interrogar a Mónica sobre la influencia de esta dimensión en su discurso académico, esta autora expresó:

Por lo menos a mí me pasa todo el tiempo estarme cuestionando, estar repasando lo que digo, si lo dije bien, si lo digo o si no lo digo; o ponerme incluso nerviosa al hablar en público o cuando hay colegas, colegas que son como muy críticos. Entonces es estar pensando 10 veces antes de decir lo que vas a decir y después repasar si dijiste bien lo que tenías que decir; mucha inseguridad en el respeto de la voz de uno y de lo que uno tiene que decir. El tema de escribir entonces...

Así, articulada en torno al eje del género, esta investigadora señala otro tipo de condicionante en la producción de su discurso académico que no alude a un aspecto textual o cognitivo, sino al plano de la identidad y la diferencia entre géneros. El relato queda pausado porque se amplifica el valor de la dificultad que suponía expresarse a través de la escritura, un medio que también quedó marcado en cierto punto de su trayectoria académica por esta diferencia vivida como desigualdad y mecanismo de opresión. En suma, no es una labor sencilla asir la parte afectiva de la inmersión en diferentes expresiones de las literacidades académicas. El tránsito por este proceso formativo alude principalmente a modos rigurosos y exigentes de trabajo con la lectura y la escritura, pero también a otro tipo de expresiones por lo general invisibilizadas.

Un número considerable de investigadores educativos que desarrollaron su voz autoral reconocen experiencias de ser leídos, comentados o escuchados con atención en diferentes momentos de su trayectoria formativa en términos de logros personales que supusieron una suerte de obtención de méritos o privilegios académicos. Más adelante, esta práctica será recurrente en su labor profesional sobre todo a través de la figura de la dictaminación y de la revisión de manuscritos entre colegas.

Encontrar un lector académico que acompañe profesionalmente la elaboración de diferentes textos especializados de estudiantes universitarios no es algo garantizado por la educación superior. Las razones son múltiples y han sido esgrimidas por autores que coinciden en el carácter estructural de la educación pública y en el concepto de lectura y escritura imperante en este sistema educativo.<sup>272</sup> Hipotéticamente, los estudiantes universitarios que aspiran a continuar sus estudios de posgrado cuentan con profesores, tutores o directores encargados de atender su desarrollo profesional. Éste comprende elementos integrales y numerosas actividades que se relacionan con la apropiación de un discurso académico.

---

<sup>272</sup> Probablemente, el argumento de mayor peso en la propuesta de la alfabetización académica que comienza a popularizarse con la publicación de Paula Carlino de *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la escritura académica*, puede resumirse en el giro conceptual hacia una escritura problematizada. Pensar la escritura como un objeto de conocimiento que se nutre de varios lenguajes y áreas del saber, el cual es producto de una formación dentro de un sistema educativo que lo reconoce dentro de su diseño curricular.



La familiarización con este discurso, el acceder significativamente al plano simbólico de la investigación educativa, incrementa en la medida en que los autores noveles entran en contacto con actores experimentados dispuestos a poner en práctica una compleja red de actividades formativas con y para el discurso de los estudiantes. En la generación de esta comunidad de práctica, el conocimiento letrado de un área del conocimiento se distribuye atendiendo a una organización difícil de percibir para los recién iniciados. Los nuevos autores afrontan el reto de comenzar a comprender diferentes formas de trabajo. Algunas de éstas son explícitas y aportan significados novedosos a su enunciación. Otras pueden ser desestimadas o reconocidas posteriormente. La siguiente descripción ubica cambios en los tipos de lectura entre diferentes sistemas educativos y áreas de conocimiento, cambios que son reconocidos desde una mirada que se ha apropiado de diferentes valores y usos académicos. Narra Mitl:

En Pedagogía nos leían poco. No sé si es como parte de su tradición, pero los profes no te leen muy bien. Ahí lo que fui escribiendo podría reducirlo a choro.<sup>273</sup> Yo creí que eso era escribir. El choque con Filosofía fue muy fuerte. Sí recuerdo que, en los textos, los avances, las tareas, en todas las líneas me corregían. Era una lectura minuciosa: “¡Ay güey!, sí hay gente que te lee”. Fue un cambio casi cultural. Incluso al llegar a Pedagogía uno sabe que es bueno pa’ echar el verbo,<sup>274</sup> leías a veces dos-tres cosas y ya te sabías lo que iba a decir el maestro. Quise hacer eso en Filosofía y esto fue lo que me dijo en pocas palabras [un investigador]: “a ver, pinche chamaco: se ve que ni siquiera leíste el texto, estás hablando por hablar, mejor ni vengas”; y aguanté vara,<sup>275</sup> y ya fui mucho más riguroso al leer, intentaba ser riguroso al escribir. Aún así me devolvían mis textos con muchas tachaduras. En la elaboración de la tesis, [un profesor] fue mi director, a todo me decía que sí. Yo seguía escribiendo y él me decía que escribiera. Le dije: “ya acabé”, y me dio unas dos o tres correcciones. Enviamos a los lectores el documento. [Una investigadora] me leyó, me dio una santa madriza,<sup>276</sup> observaciones en cada página; yo no sabía qué era un aparato crítico. [La investigadora] me decía: “no tienes aparato crítico”, y me enseñó. Fue una reverenda madriza. [Otro investigador] me leyó diferente; ese lee muy diferente, ese lee como leemos en investigación educativa. Me dijo que muy bien. Las observaciones de [la investigadora] me llevaron seis meses, lo mínimo fueron seis meses, y yo dije: “voy a hacer todas”; leí un chingo<sup>277</sup> de libros aparte. Ahí fui sintiendo otro tipo de rigor.

---

<sup>273</sup> “M. coloq. Discurso largo, cansado, exagerado y poco creíble: ‘Déjate de choros y vamos al grano’”, Academia Mexicana de la Lengua, *op. cit.*

<sup>274</sup> Hablar con cierta confianza o rodeos sobre un tema sin llegar a nada concluyente o significativo.

<sup>275</sup> “Loc. Verb. coloq. Soportar una adversidad, un trabajo o un maltrato excesivo con algún propósito: ‘Déjale más tarea a Jaime, que al cabo aguanta vara’”, Academia Mexicana de la Lengua, *op. cit.*

<sup>276</sup> No se refiere a violencia física, sino al carácter figurado de las numerosas observaciones, entendidas como ataques al cuerpo de su documento y, por extensión, hacia su persona académica.

<sup>277</sup> En su segunda acepción: “Supran. Pop/coloq/vulg. Número excesivo de algo: ‘Sería bueno tener un chingo de dinero’”. Academia Mexicana de la Lengua, *op. cit.*

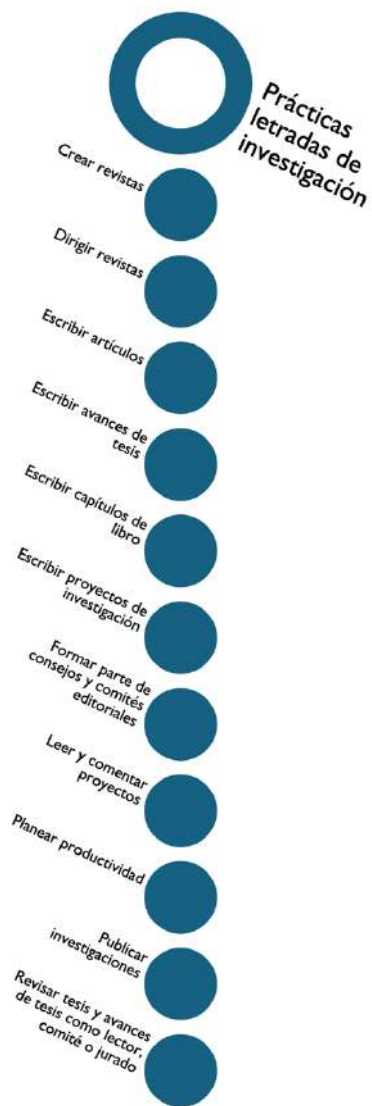
El conocimiento de la escritura académica se construye a través de intercambios con autores que dominan conocimientos letrados y de investigación especializados en varios campos del conocimiento, y que los comparten por medio de interacciones mediadas textualmente. El testimonio de Mitl refiere por lo menos cuatro acercamientos diferentes a sus producciones textuales. El primero de ellos ha sido descrito en términos de ritual de paso, un tipo de discurso que posee ciertas características superficiales aparentemente académicas que facilita la supervivencia escolar.<sup>278</sup> Es una experiencia común en la cultura universitaria más o menos admitida por la mayoría de los investigadores educativos. No ser leído o comentado es una fase que puede ser útil para discutir aquellas narrativas del déficit que explican ciertos problemas de aprendizaje de la literacidad de forma sesgada y no relacional.

El segundo acercamiento narra una relación con un autor profesional que establece una serie de criterios rigurosos para participar de una discusión filosófica. Estos criterios se manifiestan a partir del uso de textos dentro de una comunidad, ya sea por medio de intervenciones, comentarios, participaciones, o a través de producciones escritas, como las señaladas por el investigador educativo. La aceptación a la diferencia, diversidad y desigualdad entre una expresión laxa del registro académico y un discurso especializado es una literacidad intercultural para la formación de autores, porque anuncia un modo de construir y expresar conocimientos que perfilarán un itinerario profesional, sujeto a diferentes retos profesionales.

El tercer acercamiento se refiere al papel afectivo del proceso de elaboración de documentos recepcionales. El director y uno de los revisores optan por un tipo de motivación que, si bien aporta pocos elementos a nivel de contenido, provee al autor de confianza para continuar con el desarrollo de su tesis. Finalmente, el cuarto acercamiento comprende el trabajo específico y detallado con los avances elaborados por Mitl. A partir del estudio del aparato crítico, su escritura entra en un proceso de academización que le permite transformar su imaginario sobre el discurso académico.

---

<sup>278</sup> En “Bourdieu y el lenguaje pomposo”, Michael Billig actualiza algunos de los planteamientos sobre la escritura académica desarrollados por Bourdieu. La supervivencia escolar a través del uso de un cierto tipo de palabras y frases pomposas, despersonalizadas, abstractas –entendidas como “insignias de membresía académica”–, se resume en “una lógica de ‘aculturación’, y no la lógica propia de un ‘aprendizaje cultural’”. *Aprender a escribir mal. Cómo triunfar en las ciencias sociales*, trad. Saíd Infante Gil, col. La Gaya Ciencia, Fundación Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Guadalajara, 2014, p. 61.



**Ilustración 24.** Prácticas letradas de investigación relativas al discurso de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

Es en la medida en que los investigadores en formación atraviesan por diferentes experiencias de literacidad que su concepto de escritura reconoce limitaciones y alcances, tanto individuales como colectivos. Éstos pueden relacionarse con el grado de exigencia entre diferentes sistemas educativos o con las formas en que la cultura letrada se expresa en diferentes áreas del conocimiento. Influyen en este punto diferentes políticas educativas o valores académicos como el prestigio o la calidad educativa. Guiada por un sistema de creencias, la voluntad de formar nuevos autores es el nodo articulador que religa estos elementos.

Puestas en perspectiva, las experiencias universitarias con el discurso especializado les permiten a los autores establecer comparaciones entre sus procesos formativos. Pueden valorar las diversas formas de trabajo que llevaron a cabo en su paso por diferentes instancias de la educación superior. Esto les permite proponer un conjunto de experiencias clave en el desarrollo de su autoría, separado o distinguido de otro que funciona principalmente como ritual de paso.

#### 4.4. Babelismo y amor: comenzar a formarse y diversificarse en investigación educativa

Nadie nace con la capacidad de producir las enrevesadas oraciones que escriben ordinariamente los académicos sociales. Esta mala escritura es altamente educada.

MICHAEL BILLIG

“A ver, Martita, tráeme el libro... Aquí dice que eres bióloga. Empiezas el lunes”. Cuando me dan los cursos de Vigotsky, yo no sabía quién era Vigotsky. “Tú nada más toma una corriente pedagógica, a ver, por ejemplo, está el constructivismo”, y yo: “ajá, suena muy bien”, “tú estudiaste en la Freinet, ahí está, entonces quédate con la corriente de Freinet”. Y eso fue lo que me estresó, porque yo no tenía ni idea de eso. Fui la mejor evaluada en la parte disciplinar, pero me fue muy mal en los fundamentos educativos. (Ruth)

Ambiguo, dado por sentado, diverso y a la vez desigual, el discurso de la educación —en su sentido lato, el que atiende a sus prácticas y expresiones académicas, científicas, escolares, administrativas, literarias, coloquiales—, es un laberinto de significados, una polisemia que circula y se distribuye entre diferentes instituciones. En esta suerte de Babel, ¿cuál es la relación entre los motivos para ingresar a un posgrado y la cultura letrada de la investigación educativa? ¿Existe algo similar a un deseo de leer o escribir que pueda asociarse con la decisión de convertirse en un investigador educativo?

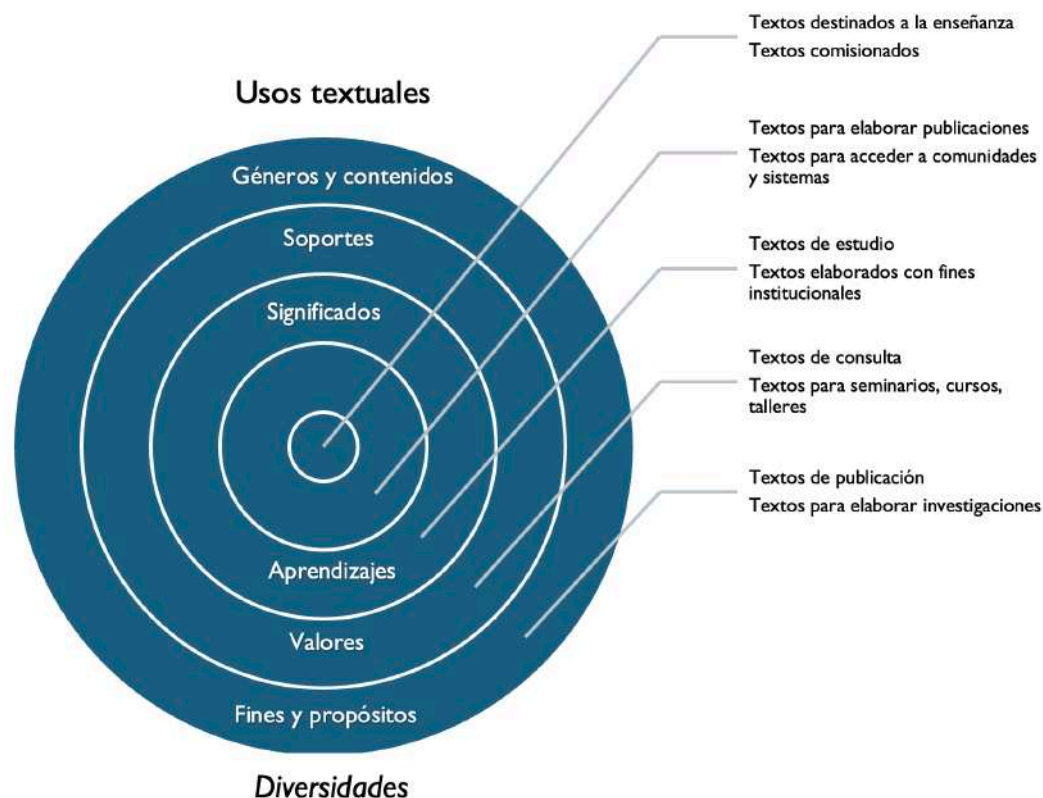
“A ver... tráeme el libro...”, “Tú nada más toma una corriente pedagógica...”, para Ruth, más que un interés abstracto en la escritura o la lectura, es la incompreensión de una cultura escolar lo que la llevó a formarse como investigadora educativa. En ésta, ella distingue una dimensión *disciplinar* de otra que denomina *educativa*. Aunque el libro que Martita le entrega es uno similar a los que Ruth ha escrito, y por los cuales ha sido premiada, esto no es suficiente para “nada más tomar una corriente pedagógica” y llevar a buen puerto su práctica laboral. El libro de biología, expresión de sus competencias como autora y especialista, vuelve a ella ahora como un objeto ignoto.

Pero el que este dispositivo represente un desafío para su uso escolar, no invalida otro tipo de apropiaciones significativas para fines de investigación:

Tenía un profesor que hablaba muy bien del [centro de investigación]. Yo era becario y trabajaba recopilando artículos, los ponía en algo que se llama Conceptos fundamentales de nuestro tiempo. Nos tocaba ver muchos temas, me tocaron unos sobre educación. En la página del [centro de investigación] vienen los artículos y todo muy bien. Y varios temas me interesaban. Tenían historia, pero mucho de sociología. Comencé a leer los trabajos de varias autoras, de mi directora, había encontrado trabajos de ella. En una clase

fui adjunto y era un tema de historia global, mi directora hizo un trabajo sobre la entrada de la escuela graduada en Latinoamérica. Eso me interesó. En el posgrado pones con quién quieres trabajar y ése te entrevista. Me dijeron que el protocolo estaba bien y que podía ser interesante, pero que había otro tema. Me sugirieron un tema y era más factible. (Arturo)

Para este investigador, los textos, junto a su contenido disciplinar, simbolizan una posibilidad formativa, una primera afinidad. Hasta cierto punto azarosa, el encuentro de este sociólogo con la investigación educativa se ve favorecido por la presencia de múltiples disciplinas. Éstas convergen en el reconocimiento autoral de investigadoras con las cuales sería posible trabajar. Sus textos esbozan un horizonte identitario: leer, escribir, entrevistarse, comenzar a expresar una voluntad.



**Ilustración 25.** Diversidad de usos textuales de documentos pertenecientes al discurso de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

Atraídos a la investigación educativa por necesidades laborales o búsquedas epistemológicas, la aproximación al discurso de la investigación educativa supone familiarizarse con una constelación de diversidades. Es una experiencia con un discurso a

caballo entre diferentes culturas que no necesariamente permite la comunicación de sus integrantes entre sí de manera clara y directa. Babélico, el discurso de la investigación educativa es un lenguaje alternativo al de la cultura escolar:

Bueno, qué te puedo decir cuando ambos señores [menciona con alegría y orgullo el nombre de sus profesores de posgrado]..., ¿no?, uno me da clases en la mañana y otro en la tarde. Qué puedo decirte, porque generalmente yo me sentía muy bien formado. Tenía una infinidad de cursos por parte de la Secretaría de Educación, infinidad de cursos de deporte y ambos me hablaban en otro idioma, que era críptico, todo lo que decían para un servidor no lo podía descifrar, ¡la semántica! Y esa noche recuerdo aquí, en tu casa, aquí donde estoy, dije: “regreso al otro día o no regreso. Y sí ¿no?, pues, ¿cómo no voy a regresar? O sea, ¿cuándo te has vencido, ¿no?, jamás”; cuesta. Y ahí fue mi primer acercamiento a la investigación educativa, a la importancia de leer desde horizontes de intelección alternativos. (Tito)

Como señalé líneas arriba, los modelos de formación autoral coinciden en ubicar el problema de la expresión oral como uno de los primeros retos afrontados por los nuevos investigadores. Overington propuso la dimensión del *hablante autorizado* para señalar que todo científico en formación se desenvuelve académicamente primero de forma oral que escrita. El testimonio que elijo en este caso presenta una fase previa o pone en entredicho el que pueda existir una práctica indefectible que preceda a otra. El autor evoca dificultades para comprender cierta dimensión de un discurso especializado propio de la investigación educativa: el discurso que los docentes del posgrado utilizan para impartir sus seminarios. Nuevamente, este discurso se diferencia del empleado en otros espacios educativos, en este caso institucionales.

Un *shock de escritura* ha sido el término utilizado por especialistas para referir de manera global el cambio que los autores experimentan al acceder a diferentes culturas letradas.<sup>279</sup> Ya sea diferenciado por sistemas educativos o por sus espacios, como en este caso, el proceso de convertirse en un autor atraviesa por el reconocimiento iniciático de diferentes voces y valores culturales. Se encuentra mediado por una experiencialidad

---

<sup>279</sup> Siguiendo a Charles Bazerman, Federico Navarro propone la noción de *shock de escritura* para describir el cambio cultural que los estudiantes atraviesan al ingresar a la educación superior. Aunque la denominación apunta hacia la escritura, Navarro ubica los cambios de numerosas prácticas y espacios: “Los estudiantes que ingresan a la universidad no atraviesan un proceso gradual de adaptación desde la educación media. Es más bien un salto abrupto. Los saberes y las formas de construir conocimiento se especifican en disciplinas, subdisciplinas y tradiciones (¿qué es la “filosofía continental”?) de las que pocos de ellos oyeron hablar. Los compañeros ya no son vecinos del barrio, ni se parecen tanto en su pertenencia social, ni comparten el mismo espacio y horario en las aulas. Las estrategias para tomar apuntes, organizar el estudio y resolver exámenes, efectivas en la escuela, ya no alcanzan ni sirven del todo. Los lugares donde comprar fotocopias, buscar apoyos o inscribirse a un curso son distintos y complicados. Los profesores y funcionarios son muchos más, tienen un trato más distante y solicitan tareas poco claras”. Cambios similares, sostengo, se producen entre diferentes culturas letradas, de tal suerte que la formación autoral se inscribe dentro de un proceso intercultural caracterizado por este *shock* con la alteridad.

intercultural que involucra lo discursivo y lo afectivo. Tito describe operativamente como críptico: “otro idioma”, su tránsito académico al contexto del posgrado. Este autor comienza por ubicar diferentes expresiones del discurso educativo que han contribuido a su formación. Él mismo se “desglosa” a partir de lo que llama, de acuerdo con una categoría heideggereana, *horizontes alternativos de intelección*, una forma de dar cuenta de la diversidad de formas de comprender un área del conocimiento que en principio no resulta transparente.

#### *PRÁCTICAS LETRADAS FORMATIVAS EN INVESTIGACIÓN LETRADA*

APROPIACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA • ALMACENAR Y ORGANIZAR DOCUMENTOS • ASISTIR A Y DAR PONENCIAS • BUSCAR LECTORES ESPECIALIZADOS • COMPARTIR LECTURAS • DIALOGAR Y DEBATIR EN SEMINARIOS, CURSOS, TALLERES, PASILLOS Y ESPACIOS NO FORMALES • ELABORAR MATERIALES EDUCATIVOS • ELABORAR ACTIVIDADES PARA CURSOS, SEMINARIOS, TALLERES: EXPOSICIONES, TRABAJOS FINALES, RELATORÍAS • **EL PAPEL AGUANTA TODO** • ESCRIBIR ANTEPROYECTOS • ESCRIBIR AVANCES DE TESIS • FORMULAR PREGUNTAS PARA SEMINARIOS, CURSOS, TALLERES, PONENCIAS, CONFERENCIAS • IMPARTIR CONFERENCIAS • LEER Y COMENTAR A COMPAÑEROS • LLEVAR DIARIOS • PREPARAR LECTURAS PARA CURSOS, SEMINARIOS, TALLERES • PROPONER TEXTOS, AUTORES, TEMAS Y LECTURAS PARA CURSOS Y SEMINARIOS • PUBLICAR APUNTES Y REFLEXIONES EN REDES SOCIALES • RECIBIR Y APLICAR RETROALIMENTACIONES PARA TEXTOS ESPECÍFICOS • RECIBIR TUTORÍAS • RESUMIR CONTENIDOS DE TUTORÍAS • REVISAR DIFERENTES VERSIONES DE DOCUMENTOS

#### *PRÁCTICAS LETRADAS COMO FORMAS DE TRABAJO*

ABRIR DEBATES EN REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DE INVESTIGACIÓN • CLASIFICAR TEXTOS • CODIFICAR TEXTOS PARA ALMACENAJE Y ANÁLISIS • COMPARTIR Y PRESENTAR AVANCES CON GRUPOS DE INVESTIGACIÓN • DIALOGAR Y ANALIZAR TEXTOS • DEFINIR AVANCES Y METAS DE INVESTIGACIÓN CON EL AVANCE TEXTUAL • ELABORAR CARTELES • ELABORAR FICHAS BIBLIOGRÁFICAS Y ESQUEMAS • ELABORAR SISTEMAS DE CATEGORIZACIÓN • ENLISTAR LECTURAS PARA CONSULTAR • ESCRIBIR A AUTORES • ESCRIBIR BORRADORES, IDEAS SUELTAS, DESARROLLOS DE TEXTOS, DOCUMENTOS INACABADOS • ESCRIBIR COLECTIVAMENTE • ESCRIBIR CRONOGRAMAS Y LISTAS DE ACTIVIDADES • ESCRIBIR DE FORMA COMISIONADA • ESCRIBIR EN DIFERENTES PROGRAMAS Y APLICACIONES: PROCESADORES DE TEXTO, HOJAS DE CÁLCULO, SOFTWARE DE ANÁLISIS CUALITATIVO • ESCRIBIR EN Y SOBRE OTROS TEXTOS • ESCRIBIR GUIONES DE ENTREVISTAS • ESCRIBIR LISTAS DE ACTIVIDADES Y CRONOGRAMAS • ESCRIBIR SIMULTÁNEAMENTE VARIOS TEXTOS PARA PUBLICACIÓN • EXPLICAR A DIFERENTES PÚBLICOS LA INVESTIGACIÓN • GLOSAR TEXTOS • **EL PAPEL AGUANTA TODO** • GRABAR ENTREVISTAS E IDEAS PARA INVESTIGACIONES Y TEXTOS • LEER APARTADOS ESPECÍFICOS • LEER CON DOS PANTALLAS • LEER EN DIFERENTES SOPORTES MATERIALES Y DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS: TEXTOS IMPRESOS, COMPUTADORAS PORTÁTILES, CELULARES INTELIGENTES, TABLETAS, LECTORES DE LIBROS ELECTRÓNICOS • LEER VARIOS TEXTOS SIMULTÁNEAMENTE • LLEVAR LIBRETTAS DE IDEAS Y APUNTES • MARCAR TEXTOS DE ESTUDIO PARA ESTUDIO Y ANÁLISIS • ORGANIZAR TEXTOS Y MATERIALES EN ESPACIOS FÍSICOS Y DIGITALES • TOMAR APUNTES • TOMAR CAPTURAS DE PANTALLA • TRANSCRIBIR TEXTOS

#### *PRÁCTICAS LETRADAS DENTRO DE UN TEXTO*

AGREGAR COMENTARIOS AL MARGEN DEL TEXTO O MEDIANTE COMENTARIOS ELECTRÓNICOS • AJUSTAR LA EXTENSIÓN Y EL CONTENIDO DE APARTADOS • AÑADIR GRÁFICAS Y TABLAS • BUSCAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA EN DOCUMENTOS • CAMBIAR DOCUMENTOS VERBALES EN DIFERENTES DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN • CITAR DIFERENTES TIPOS DE INFORMACIÓN • **EL PAPEL AGUANTA TODO** • COMPARAR VERSIONES DEL MISMO DOCUMENTO • CONCLUIR DOCUMENTOS • CONSIDERAR FORMATOS Y EXTENSIONES DE LAS PARTES DEL DOCUMENTO • CONTEXTUALIZAR ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN • COTEJAR REFERENCIAS ENTRE EL CUERPO DEL TEXTO Y LA BIBLIOGRAFÍA • CORREGIR DIFERENTES ASPECTOS Y APARTADOS DE LOS TEXTOS • CUIDAR ASPECTOS FORMALES • DEBATIR ARGUMENTOS E IDEAS • DEFINIR ESTRUCTURAS • DESARROLLAR EL MARCO TEÓRICO • DESCRIBIR MÉTODOS • ELABORAR APARTADOS • ELEGIR E INCLUIR REFERENCIAS • ELEGIR EPÍGRAFES • ELEGIR PERSONA Y TONO • EJEMPLIFICAR DIFERENTES ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO Y DE LA INVESTIGACIÓN • ENSAYAR TÍTULOS PARA EL TEXTO Y SUS APARTADOS • ESCRIBIR DEDICATORIAS • FIRMAR DOCUMENTOS DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO • FORMULAR ARGUMENTOS • GLOSAR TEXTOS Y FRAGMENTOS DE TEXTOS • HACER GUIÑOS A OBRAS, AUTORES, IDEAS, CONCEPTOS • HACER UN RECORRIDO POR UNA TEMÁTICA • INCORPORAR EL APARATO CRÍTICO • IRONIZAR IDEAS, HECHOS, AFIRMACIONES • JUSTIFICAR ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN • MEJORAR EL FRASEO DE ORACIONES Y ENUNCIADOS • NARRAR DIVERSOS ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN • PALOMEAR CAPÍTULOS EN ÍNDICES PARA SEÑALAR SU UTILIDAD • PARAFRASEAR DIFERENTES TIPOS DE INFORMACIÓN • PONER EN DIÁLOGO A AUTORES • POLEMIZAR CON IDEAS, TEXTOS Y AUTORES • PRESENTAR RESULTADOS • PROBLEMATIZAR • REALIZAR INTERPRETACIONES • REESCRIBIR APARTADOS Y FRAGMENTOS DEL TEXTO • REFERENCIAR TEXTOS, INVESTIGACIONES Y DIFERENTES DOCUMENTOS • “REPOSAR” TEXTOS • SEÑALAR OBJETIVOS DEL TEXTO Y DE LA INVESTIGACIÓN

**Ilustración 26.** Prácticas letradas formativas para la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

Las experiencias de comunicarse en otra lengua manifiestan con mayor claridad el reto de comenzar a formar parte de una cultura académica. En estos casos, la exigencia es doble: implica el dominio de una segunda lengua y de una variante especializada para atender todas las actividades formativas diseñadas. Presento dos casos disímiles que ilustran el proceso de extrañamiento ante la dificultad de poder interactuar dentro de un espacio de investigación. Los ejes de la lengua, la escolaridad y la nacionalidad entran en juego en ambos casos como factores que favorecen o limitan la participación de ambos investigadores.

Mariana relata:

El maestro pedía un libro por semana y yo decía: “¡No!”. Y lo intenté. Honestamente lo intenté, pero era leer todo lo que él quería (libros en inglés) o pasar las otras dos clases. No se podía tener tres clases con esa cantidad de lecturas. Entonces con mis amigas y amigos generamos la estrategia de plantear una discusión y saber de qué íbamos a hablar en clase y en la plataforma. Era nuestra estrategia de mexicanos unidos. Era una cuestión de no saber si estamos aprendiendo o no. Te ponen a leer a Derrida en una semana.

Para esta investigadora, las dificultades para apropiarse de dichos textos son resultado de la convergencia de nuevos retos formativos: intensos ritmos y cargas de lectura, solicitud de comentarios y análisis de texto que denoten una comprensión profunda de los autores, elaboración de planteamientos solventes que estarán sujetos al criterio docente. En este caso, el contacto con el inglés de autores traducidos que se caracterizan por su densidad conceptual o por un estilo *sui generis* para exponer y argumentar teorías lleva a esta autora a mostrarse suspicaz ante la pertinencia de revisar en cortos lapsos de tiempo obras que ameritan otro tipo de abordaje, tal vez más prolongado o paulatino. El trabajo colectivo entre estudiantes pasa a convertirse en una estrategia de supervivencia escolar. Si bien no tener el inglés como lengua materna plantea una dificultad, es un aspecto que pone en desventaja a esta autora, el hecho de compartir otro idioma genera un sentido de comunidad que se transforma en una experiencialidad colectiva de lectura, escritura y comentario académicos.

Bajo una disposición semejante de compartir experiencias formativas de investigación con grupos especializados en investigaciones en literacidad, Carlos recibió una invitación por parte de Paula para presentar sus avances de investigación en un seminario permanente donde se dan cita estudiantes de doctorado pertenecientes a universidades de diferentes países. De igual manera, este seminario se realiza en inglés y solicita a los participantes una presentación de 20 minutos, seguida de comentarios y debates para discutir el diseño de las investigaciones presentadas. Para Carlos, esta oportunidad representó una



experiencia iniciática que lo llevó a reconocer una serie de dimensiones identitarias que no había reconocido en su proceso de formación autoral:

Comenzar a exponer mi investigación en otro idioma fue como iniciar de cero. A lo largo del posgrado había leído en inglés, pero hablarlo representaba un reto diferente. Creo que sentí una limitante similar a la de cuando alguien tiene que empezar a comunicarse de forma académica. Nunca me había sentido tan ajeno: comprender a medias, hablar con torpeza, no alcanzar la precisión deseada. Fue un obstáculo que he buscado superar. Afortunadamente, los integrantes del seminario fueron bastante pacientes. Algunos me comentaron que habían pasado por una experiencia similar.

No reconocer los efectos del monolingüismo y del monoculturalismo es un fenómeno que no se ha asociado a las dificultades de participar de una comunidad académica. La dimensión intercultural e interseccional que subyace en la apropiación de un discurso especializado se evidencia en este caso por obra de la distancia cultural y de la limitante de no poseer un dominio de una segunda lengua, una laguna formativa que este investigador tipifica como una fase de su trayectoria formativa.

El siguiente testimonio presenta un procedimiento semejante para clasificar experiencias formativas vinculadas con la cultura escrita. A diferencia de una experiencia entre lenguas y culturas académicas, aporta una caracterización significativa sobre el concepto de tesis esperado dentro de una comunidad de investigadores educativos. Persiste la mención a la dificultad de ingresar a una nueva comunidad de práctica, pero el acontecimiento se describe ahora como una interrogante en torno a dicho texto académico:

Al principio fue muy difícil llegar al posgrado. La tesis de licenciatura fue un panfleto: “¡Sí, maldito Banco Mundial!”, no tan chafa, pero sí fue como muy militante, y cuando llegué a la primera entrevista que tuve con mi directora, quien fuera mi tutora de maestría y doctorado, me dijo: “Ehhh, tienes que saber diferenciar entre la escritura, ¿cómo me dijo?, que la investigación académica no es la misma que hace un reportero”. Y yo: “¿por qué me dice eso?”, porque obvio entregas todo lo que has producido previamente. ¿Se refería a mi tesis? Siempre me quedé con esa duda. Y a lo mejor es posible que sí, que fuese una referencia a mi tesis. Mi tesis de denuncia, de miren lo que está haciendo el Banco Mundial, como siempre con ese dejo de militancia, de posicionamiento, muy crítico, cuestionando. Ahora la leo y digo: “¡Ahggggg!”, Me da un poco de pena. Es más, ni siquiera la subí a Academia.edu; ésa no, está en el repositorio de la universidad, como todas las tesis. Ella me recomienda en esa entrevista para ingresar a la maestría hacer la distinción del discurso académico y del discurso periodístico, que fue ahí donde yo decía: “¿pues qué entregué?”. Y en esa misma cita me dijo: “me gustaría que leyeras esto y me dieras tu opinión”, pues para ver en qué sentido me estaba apropiando yo de su posición. Y la leí y me pareció muy novedosa y didáctica, “está interesante, me gustaría rascarle más por ahí”. Yo empecé a buscar los textos de ella sobre globalización, que hay bastantes, en la red, bueno en ese momento en la red todavía no, eran búsquedas en la biblioteca. Y fui entrando en ese juego del lenguaje que me costó mucho trabajo, porque

yo venía, yo tenía toda mi formación teórica, de la licenciatura, pero estaba aquí mi formación teórica, mi dimensión militante, y mi nueva formación. Esa parte militante era así, como que toda mi lectura se atravesaba por esa dimensión. Entonces pues creo que sí me costó un poco de trabajo ingresar al juego del lenguaje de los autores, aunado, y siempre lo he dicho, a que la maestría era increíblemente demandante. Entonces tenías los seminarios, toda la formación integral de maestría, y aquí el seminario con mi directora o asesorías teóricas con ella. (Xóchitl)

Basada en la entrevista, la autora refiere un nuevo evento letrado de academización escrituraria para su voz autoral. Éste transforma su concepto de investigación y de discurso académico. El intercambio de textos permite establecer una relación formativa que pone en diálogo diversas literacidades, formas y usos que la autora busca apropiarse. Leer a su tutora se convierte inicialmente en un punto de partida para su desarrollo letrado, el cual, influido por la filosofía del lenguaje de Ludwig Wittgenstein, implica hacer suyos los *juegos del lenguaje* que una comunidad de autores pone en práctica dentro de un espacio de investigación.

Conviene señalar que la apropiación de los autores que esta investigadora incorporó a su discurso refiere diferentes actividades con los textos. En las tablas que aparecen en apartados anteriores (sobre todo en la seis, siete y ocho), he consignado diferentes tipologías de documentos y prácticas letradas que una comunidad de investigadores educativos dispone para sus integrantes en formación. Dentro de éstas, el trabajo de conocer la obra de una investigadora educativa, tal y como se presenta en el fragmento de Xóchitl, es una actividad que reúne varios objetivos. Por una parte, Xóchitl accede a un discurso diferente al de la militancia y la sociología. El lenguaje de la investigación educativa no es el del periodismo, pero tampoco precisamente el de una expresión escolar. Lo que esta autora encuentra es un abordaje diferente al estudio de fenómenos que por lo general son objeto de estudio de otras disciplinas. Esta inmersión en la forma de construir conocimiento en investigación educativa, por otra parte, se sitúa dentro de condiciones de estudio acotadas temporalmente. Los investigadores en formación se desenvuelven dentro de una temporalidad que impone ritmos específicos de trabajo. Plazos de entrega, fechas de presentaciones, horarios de tutoría, días de seminarios o asignaturas optativas, componen un espacio de tiempo —generalmente considerado vertiginoso y condicionado por lógicas institucionales—, para la apropiación de nuevos textos y la constitución de un discurso académico.

Presento ahora una experiencia que describe la apropiación de diferentes textos dentro de un posgrado en investigación educativa. Con ésta puedo profundizar en el trabajo intercultural de apropiación de un discurso especializado y resaltar la construcción de redes de literacidades que comienzan a entrelazarse. En palabras de Paula, la apropiación de autores

Es un proceso de conocer nuevos autores. Lo que yo entendía cambió un montón. Ahora veo otras dimensiones del tema y del problema, y eso para mí tiene que ver con los autores que nos dieron a leer —Bourdieu, Leff—, varios autores que nos dio el profesor, que él tiene esta otra forma de entender la pedagogía. Yo no veía cómo relacionar la pedagogía de Freire con la alfabetización académica. Ahora puedo conectar, también desde la experiencia de otros compañeros. Al estar leyendo las tesis pasadas, me voy dando cuenta de cómo lo incorporan desde el discurso, encuentro las conexiones. Yo no sabía qué era la interculturalidad. Ahora puedo ver que dentro de la universidad o la facultad puede haber muchas culturas, no sólo se refiere a de dónde viene uno, sino cómo piensa uno. Yo puedo ahora trasladarlo a la interculturalidad; eso es parte del aprendizaje dentro de esta disciplina, de los autores que nos han dado a leer y de cómo he reflexionado, sobre todo la reflexión con los compañeros.

Esta descripción alude a un novedoso incremento de referentes temáticos a partir de los cuales la autora forma una red de saberes. Leídos individualmente y reflexionados en conjunto, libros, artículos, capítulos, tesis, pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, son dispositivos cuya textualidad presenta aplicaciones de conocimientos útiles para establecer nuevas asociaciones, *conexiones* en sus propios términos, y volver legibles diferentes realidades y propuestas educativas.

Las literacidades alimentan un particular perspectivismo que desnaturaliza representaciones acartonadas sobre fenómenos educativos. Incluso para autores que cuentan con un camino de estudio recorrido en un enfoque educativo, son varias las vías que la investigación abre en el paisaje intelectual que éstos trazan para sí. Éstos incrementan su repertorio textual al mismo tiempo que profundizan en su conocimiento sobre conceptos, autores o temas. Sobre este punto, Alberto relata:

En la primera sesión se deshicieron mis ideas sobre interculturalidad. Hubo un enamoramiento y después verla desde una perspectiva crítica. Tenía nociones sobre competencias interculturales comunicativas. Cuando conozco el trabajo de Gasché, Gunther, Bertely, se abre el panorama mil veces, se amplía muchísimo. Al principio fue como asomarte a un vacío: ves tan profundo y dices: “por dónde entro, yo qué puedo hablar”. Uno va formando su propia perspectiva del concepto, sus límites. Hay diferentes enfoques y diversidades que lo nutren. La experiencia en campo te pone los pies en la tierra.

Llama la atención el vínculo que Alberto establece entre la ampliación de un panorama de investigación y “lo que puedo hablar”. Si bien una de las primeras exigencias para la mayoría

de investigadores es conocer el estado del arte, “lo que se ha dicho”, la interrogante por la posible enunciación representa un rasgo inicial de la producción de conocimiento, de sumarse a lo dicho, a la *gran conversación*. La diversidad de enfoques educativos aporta para este autor un crecimiento conceptual, el cual se nutre en este caso de una experiencia etnográfica afín con los autores citados.

Una característica de estos investigadores es su tránsito por espacios educativos. *Flâneurs* académicos, los autores de esta comunidad *caminan escuelas*. Se desenvuelven en entornos que sirven para situar los conceptos y perspectivas que trabajan durante su itinerario formativo. La imagen del *territorio textual* construida por Nancy Nelson y Montserrat Castelló ha apuntado hacia el efecto identitario que la voz autoral genera dentro de un texto, una vez dominado un género académico. A diferencia de esta observación sobre el desenvolvimiento de una subjetividad, el trabajo dentro de territorios educativos habilita otras dinámicas con los textos. Una de éstas es propiciar un diálogo entre investigaciones que representan una realidad educativa y ejemplos de referentes empíricos que sirvieron como objeto de análisis y textualización.

Al ser definidas como prácticas *de y con poder*, estas literacidades sufren procesos de regulación. Por ejemplo, las participaciones orales realizadas dentro de un curso o seminario, o los textos entregados a tutores y profesores, requieren de una validación y son analizadas por los miembros más experimentados de la comunidad. Los autores en formación reconocen que para interactuar dentro de los espacios académicos existe una serie de pautas en torno a las maneras de utilizar los textos, ya sea al interpretarlos, comentarlos o escribirlos. Estas maneras expresan procesos de *des* y empoderamiento. Para ciertas teorías sociológicas, en esta relación ambivalente con el poder subyace un conjunto de “reglas no dichas”.<sup>280</sup> Con el objetivo de analizar esta afirmación, presento un testimonio donde precisamente las literacidades manifiestan formas académicas de poder y una relación ambivalente entre lo dicho y lo no dicho. Al rastrear sus experiencias formativas en seminarios de investigación,

---

<sup>280</sup> Virginia Zavala y Gavina Córdova volvieron explícito este concepto de *lo no dicho* para referirse en su lugar a la identidad, la epistemología y el poder, entendidos como tres elementos que *tensan* el aprendizaje de la escritura académica. Para estas autoras, las posibilidades de construir un sentido de pertenencia, de generar conocimiento y de ser valorado por una comunidad son significativas en la medida en que construyen una dimensión intercultural donde la identidad y el aprendizaje se negocian mediante la apropiación de formas discursivas académicas. Véase *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*, Pontificia Universidad Católica, Lima, 2010.

Deniz engloba esta relación entre literacidades y poder partiendo del carácter explícito de ciertas reglas que buscan pautar el espacio educativo:

tenían un reglamento para socializar la teoría. Decía: “tienes que escuchar al otro, argumentar...”. Tú entrabas y lo leías. “Oye, ¡qué padre!”, entonces a mí me tocó ir a esos seminarios y eran muy interesantes de verdad; o sea que hasta con la boca abierta te quedabas de cómo hacían una crítica de una teoría, y una crítica muy fundamentada, o una crítica hasta su propia teoría o a hasta lo que otro había interpretado de la lectura —y que no era así como lo estaba interpretando [esa persona]. Y como estaba el autor de los libros presente, pues mal. O sea, él decía: “no, es que yo no sé. Así como tú lo estás interpretando yo no lo escribí, lo estás interpretando de una manera totalmente distinta”. Entonces era cuando yo escuchaba al doctor, él siempre decía: “es que no me estás leyendo, es que no me están leyendo bien”. Cuando yo lo escuchaba, decía: “pues no”. Por eso te decía que me costaba mucho trabajo leer sus libros. Entonces yo siempre tengo como grabada esa parte de él. Si me preguntas quién te ha impactado en la parte teórica, pues en parte el doctor, y más cuando tú leías y pues ya, “ya lo entendí bien”. Yo nunca participaba, no por el temor; así como “soy de maestría, pues que los del doctorado participen”. ¡Ah!, y hasta a los del doctorado les decía él así como: “yo no sé por qué están aquí, no me están leyendo, no me están entendiendo”.

Son varias las expresiones de poder que pueden converger dentro de un espacio académico al interpretar y comentar textos, en este caso teóricos. Por un lado, existe una manera explícita de representar una forma de conducirse académicamente que posibilita el reconocimiento de lo válido y esperado. Figura de nuevo una vivencia de asombro detonada por formas profesionales de utilizar un discurso especializado. Para Deniz, resulta llamativa la capacidad de criticar una teoría —un discurso de poder—, que otros investigadores despliegan, pero sobre todo llama su atención la posibilidad de autocrítica y de crítica a la interpretación de otros.

Acotadas por una paulatina identificación de las posiciones que cada autor identifica y reconoce dentro de una comunidad, las prácticas letradas vividas por los autores construyen una dimensión simbólica referente al discurso académico dentro de su mundo de vida. Son posibilidades de apropiación que ciertos integrantes de la comunidad utilizan en presencia de autores menos experimentados, quienes las dotarán de sentidos y funciones. Si bien en otro punto de su trayectoria académica un autor puede elegir la reproducción de estas afirmaciones sobre la incomprensión de sus textos, afirmaciones que pueden ser recibidas como expresiones de poder, licencias, o rasgos disciplinares, es la ampliación del rango de acciones con un discurso una de las principales características de la formación autoral. Frases como: “¿Esto se puede hacer?”, “¿esto se vale?”, “me dejó hacer esto”, “no me dejaron meterlo”,

son comunes para referirse a la negociación que los autores llevan a cabo al construir su discurso académico.

Ubicados entre la consternación y la normalización, un debate, una réplica, una precisión, un comentario, un matiz, un gesto, una ironía, una pregunta, una referencia, una palabra, son signos abiertos a una reinterpretación constante producida dentro de un contexto y una historia de vida que las adecua; porque a la pregunta: “¿esto se puede hacer?”, la acompaña otra relacionada con el sujeto: “¿quién lo puede hacer?”, que sirve de antesala para una duda más apremiante: “¿puedo hacerlo yo?”.

Son numerosas las investigaciones que han tomado como objeto de estudio las malas prácticas letradas y de investigación como punto de partida para problematizar la formación



**Ilustración 27.** Géneros discursivos recuperados de la cultura escrita de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

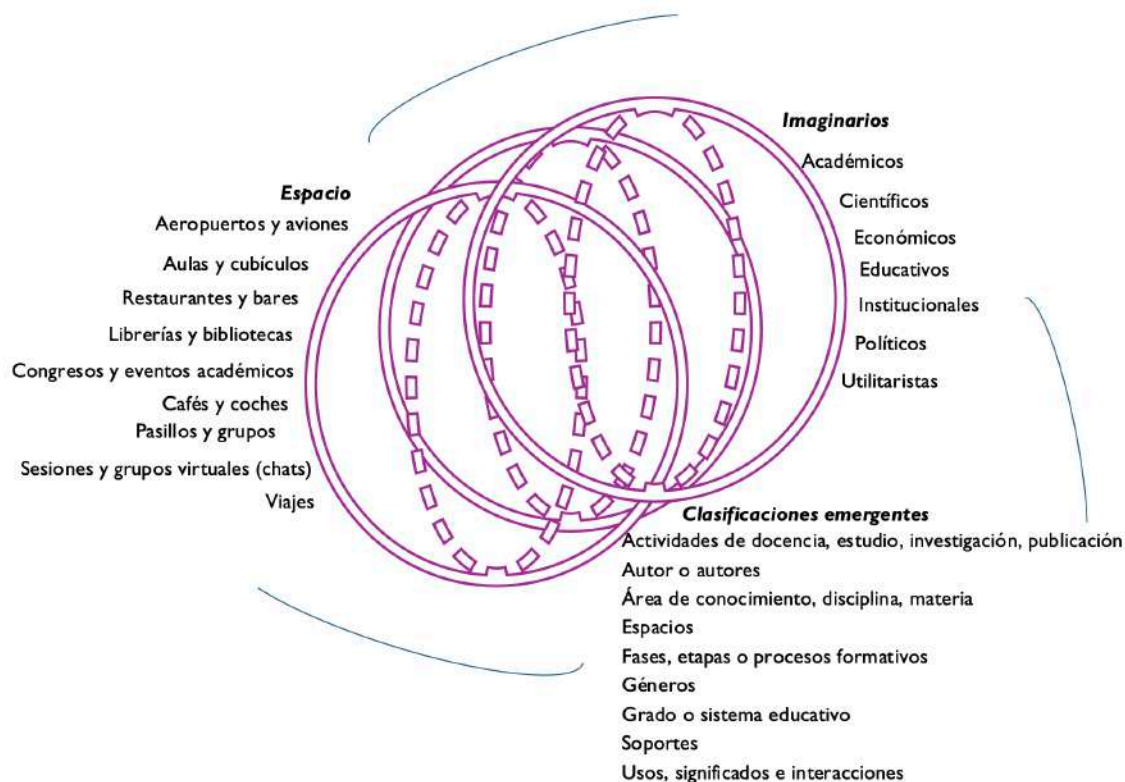
autoral.<sup>281</sup> Buena parte de éstas hace un llamado de atención a la violencia simbólica que puede presentarse en el espacio académico; sin embargo, lo que no suele reconocerse es que la enunciación de dichas prácticas forma parte del discurso académico, pues éste, junto a su finalidad epistemológica, dispone de fórmulas y convenciones para el señalamiento, la reconvencción, la sanción, la deslegitimación, la burla, etcétera.

Atravesado por diversas ideologías y, al igual que otros discursos, el discurso de la investigación posee una variedad lingüística relacionada con registros, niveles, espacios y temporalidades. Rasgos asociados a lo cotidiano, coloquial, científico o científicista, administrativo, jurídico, periodístico, entre otras variantes, se academizan en diferentes niveles por la comunidad durante su vida laboral. La convivencia con una comunidad letrada cuyos integrantes poseen de manera diversa y desigual un discurso académico es una experiencia prolongada y recursiva en el proceso de convertirse en un autor profesional.

La autoría no es un fenómeno que pueda determinarse a través del dominio de un catálogo de géneros, los cuales constituyen en todo caso un saber-hacer distintivo e indispensable para la expresión pública de la investigación. Transformarse en un autor académico requiere principalmente de una participación diversificada dentro de un grupo especializado que presenta modelos autorales y de investigación. Para cada autor es indispensable entrar en contacto con una diversidad de investigadores que atraviesan por diferentes etapas de su formación y de su trayectoria profesional, puesto que es dentro del ecosistema generado por dichas relaciones que puede reconocer exigencias y estilos de investigación, apropiarse de discursos académicos, a la vez que identificar vacíos formativos.

---

<sup>281</sup> En general, la mayor parte de las investigaciones sobre formación autoral reporta problemas asociados a la exclusión académica o a diferentes tipos de violencia (simbólica, estructural, económica, entre otras), como fenómenos englobados dentro de una categoría más amplia: las conductas éticas no deseadas. Uno de los tratamientos de investigación que realiza una suerte de “diagnóstico” sobre los padecimientos en la academia mexicana se encuentra en el capítulo “Los estudios sobre la producción científica y su relación con las conductas no deseadas”. En él, Sergio Alberto López Molina detalla fenómenos como el autismo académico, la *furor puntitis*, la autoría honoraria, la duplicación de publicaciones, el *publish or perish*, entre una ingente lista de prácticas que vinculan una expresión compleja de la escritura (la publicación) con el desarrollo científico. Véase *La producción científica en México. Una visión desde la subcultura del neoliberalismo académico*, Universidad de Colima, Colima, 2017.



**Ilustración 28.** Espacios, imaginarios y categorías emergentes del discurso de la investigación educativa. Fuente: elaboración del autor

Recupero el testimonio que Xóchitl elaboró para describir su participación dentro de una comunidad de práctica especializada en investigación educativa. Resalto inicialmente el hecho de que se trata de una incorporación en un grupo fuera de la malla curricular del posgrado. La tutora de Xóchitl creó este grupo de investigación con varios objetivos académicos. Uno de éstos es precisamente la formación de nuevos investigadores educativos. Al entrar al posgrado, Xóchitl apunta que:

ella luego luego te incorpora a su grupo de discusión. No, pues, compañeros súper avanzados, ya muy incorporados en ciertas lógicas de producción de conocimientos, lenguajes, conceptos, herramientas de intelección, que en ese momento con mis herramientas, con mi posición militante, era: “ahggg”. Entonces fue doble la demanda, la exigencia del marco conceptual, de esa batería conceptual, y la exigencia de desenquistarme de mi propia lógica militante, de sólo ver eso, y abrirme a algo más, y a no ser tan tosca en los análisis, al tejido fino. Fue rudo, fue muy rudo.

Por un lado, esa presencia del lenguaje especializado y aplicado a través del uso de conceptos y de maneras de generar saberes e interpretarlos se asocia directamente con el reconocimiento de una posición —una posición *ontoeπισtemológica* en palabras de esta comunidad—, dentro



de un espacio educativo de investigación. Por otro, la noción de *tejido fino* como una literacidad analítica abre una dimensión formativa relacionada directamente con una serie de apropiaciones que los investigadores encuentran valiosas para, por ejemplo, “hacer la diferencia de posturas entre un John Rawls y un Foucault” (Xóchitl).

La apropiación del discurso de diversos autores que los investigadores educativos realizan al comenzar a formarse como autores académicos exige una conciencia sobre la heterogeneidad de posturas y lenguajes que en esta área de conocimiento se utilizan. Heteroglósica, polifónica, la diversidad de discursos de esta comunidad plantea el reto de construir una red de significados y referentes que en términos operativos y cotidianos se denomina *perspectiva* o *enfoque*. Nutrida de elementos teóricos y metodológicos, esta *perspectiva* es el resultado de un proceso creativo y de resignificación de saberes mediados a través de diferentes tipos de discursos.

Basado en un texto clásico de Paul Newell Campbell, titulado “The *personae* of Scientific Discourse”,<sup>282</sup> Becker observó que el discurso académico utiliza un estilo relacionado con imágenes previamente establecidas en torno al *personae* (término entendido en acepciones del drama clásico: “máscara”, “personaje”) científico. Para Becker, un académico, un intelectual, un científico, un erudito —un investigador—, poseen un vocabulario arcano y utilizan un lenguaje que los diferencia del “individuo promedio”. Ciertos rasgos identitarios denotan además su pertenencia a un grupo y evidencian a los expertos de los novatos. Becker reconoce que las formas de vida de los académicos producen una representación deseable para los autores en formación. Éstos pueden no compartir todo el kit identitario de un autor consolidado, pero, afirma Becker: “quieren hablar como lo haría una persona así. Quizás no exactamente como *esa* persona, pero la imagen se acerca a la idea”.<sup>283</sup> Para este sociólogo, defensor del estilo directo, hay un cambio decisivo en las formas académicas de comunicarse por escrito y oralmente basado en la aplicación de una semántica especializada y no en el uso de formas ceremoniales, rasgos de un *falso estilo académico*.

---

<sup>282</sup> *Quarterly Journal of Speech*, núm. 6, 1975, pp. 391-405.

<sup>283</sup> *Manual de escritura...*, *op. cit.*, p. 54.

En términos de Becker, el proceso de comenzar a apropiarse de la perspectiva de un autor en investigación educativa es una experiencia continua dentro de esta suerte de *drama académico*. Los autores en formación presencian habitualmente representaciones académicas —un evento letrado (per)formativo—, que exhiben formas profesionales de desarrollar y comunicar investigaciones. Lo que para un autor consolidado puede ser una práctica cotidiana de investigación, como dar una conferencia o presentar el esbozo de un futuro proyecto de investigación, para un investigador novel puede representar una puesta en práctica válida dentro de la comunidad.

A través de diferentes modalidades, los espacios de investigación ponen al alcance de los autores un discurso especializado en varios campos de conocimiento. Los autores participan del uso de diferentes materiales audiovisuales o exclusivamente gráficos, de textos impresos o digitales, o de formas orales que utilizan discretamente el lenguaje de la historia, la sociología, la pedagogía, la antropología, la psicología, la lingüística, la literatura, la filosofía, la politología, la economía —todas éstas distinguidas paulatinamente por la comunidad—, entre otras ramas del conocimiento, para construir una subjetividad académica que aplica “parcelas” de estos saberes al estudio de diferentes fenómenos educativos.

Ante esta diversidad epistemológica, el reconocimiento de términos, conceptos, metodologías, tonos, expresiones, fórmulas, obras y autores, sirve de itinerario formativo, al clarificar posibles vías de aprendizaje condensadas en una manera de construir discurso de investigación. Es precisamente en los autores consolidados que la idea de un *enfoque* de investigación alude a una red de saberes-haceres que se presenta como el resultado de una experiencia dialógica y de constitución identitaria mediada por el contacto con y la apropiación de diversas constelaciones discursos que circulan dentro de una comunidad.

Una vez asumido un enfoque, el proceso de apropiarse de un discurso en investigación educativa se basa principalmente en un ejercicio creativo de exploración entre teorías y métodos. Uno de sus elementos distintivos es la dinámica entre lo individual y lo colectivo: el poner en perspectiva el desarrollo de una investigación con las formas empleadas por autores experimentados en conducirlas, enseñarlas y publicarlas. Sobre esta experiencia, Xóchitl refiere una labor de sondeo con diferentes autores en la que ensaya procesos de apropiación para construir y analizar un objeto de investigación, apunta:

Las discusiones con los colegas y cómo hacían la apropiación de los autores a su propio objeto de investigación siempre eran muy productivas porque pones en juego lógicas de maneras muy práctica, y las discutes, y ves cómo sí es posible, cómo no es posible, haciendo una apropiación que no va o que es incompatible con el posicionamiento epistemológico, la compatibilidad necesaria entre diferentes autores. Entonces fue en ese proceso que comencé a trabajar a Laclau y Mouffle, un primer momento muy accidentado, muy atiborrada con otras lecturas de otras asignaturas, y un segundo proceso donde ya me di mi tiempo. Tenía ya más herramientas de las que me apropié en esa maestría en filosofía, eso me permitió tener más elementos como para tener claridad en la propuesta teórica.

La primera parte del testimonio señala dicha forma colectiva de trabajar con diversos autores reconocidos por una comunidad. Xóchitl encuentra en la discusión un espacio simbólico para formar conexiones entre autores que guiarán su perspectiva analítica y sus parámetros para entender la construcción de conocimiento solicitada por un grupo académico. Frente a esta dimensión del trabajo intelectual, la segunda parte del testimonio refiere las condiciones escolares en que esta apropiación se produjo. Fue un paso de trabajar con numerosas referencias a una incorporación selectiva con la que esta investigadora alcanzó el dominio teórico de los autores que academizaron su discurso y que le otorgaron carta de identidad dentro un grupo específico de investigación.



**Ilustración 30.** Después del horror vacui. Fuente: elaboración del autor



## 4.5. Formas de trabajo: la construcción de literacidades de estudio

A uno que se gloriaba de haber aprendido muchas cosas, Aristipo le dijo: “Así como no tienen más salud los que comen mucho y mucho se ejercitan, que los que comen lo preciso, así también no deben tenerse por eruditos los que estudiaron muchas cosas, sino los que estudiaron las útiles”.

DIÓGENES LAERCIO

### 4.5.1. Formas cotidianas de trabajo y construcción de literacidades de estudio: un semillero de palabras y papel

Alberto tiene una libreta en el buró junto a su cama. Es una libreta reciclada de un laboratorio de análisis clínico y solía tener muchas hojas en blanco. Mide 10.5 x 14.8 cm, por lo que no representa un objeto tan “ruidoso” espacialmente, como podría serlo un libro de pasta dura o una antología de fotocopias. Después de algún tiempo de formación durante el doctorado, tiempo antes de la pandemia, Alberto se dio cuenta de que necesitaba un lugar para anotar algunas ideas que le venían a la mente antes de dormir y que prefería poner sobre papel antes que escribirlas en su celular.

Alberto me explicó que durante la tarde prepara las lecturas del seminario. No piensa que sea confiable establecer el promedio de tiempo que le toma revisar los tres o cuatro documentos que se discutirán en la próxima sesión. “Los textos son diferentes y necesitan un tratamiento particular” me comenta, pero considera que, para un texto de 20 a 30 páginas, tres horas es un tiempo apropiado para estudiarlo, tomar notas y proponer algunos posibles temas para compartir con el grupo. Algunas de esas notas formarán parte de su tesis o de otras colaboraciones, como artículos, ponencias o capítulos de libro. Otras probablemente alimentarán el debate del siguiente día o serán insumos para sus compañeros. Vuelve a razonar que no tiene mucho sentido el cálculo, porque precisamente esas experiencias de lectura se convierten en ideas —en una forma silente de masticar el conocimiento—, que le llegarán más tarde, cuando ya no esté sentado en su escritorio y lo único que tenga a la mano sea su *libreta de cabecera*.

Algunos de los textos de la próxima sesión Alberto los leyó durante la maestría y hoy los posee en libros en físico. Éstos se encuentran ordenados en dos libreros de su estudio y uno



**Ilustración 32.**  
Experiencia en campo durante contingencia sanitaria. Fuente: elaboración del autor

de la sala. Si uno recorre con la mirada los lomos de algunos anaqueles, puede obtener un panorama general de sus intereses de investigación y de su trayectoria académica. Estos libros y documentos están separados de otros textos hasta cierto punto ajenos a la investigación educativa.

Durante la tarde, Alberto revisa los documentos en cuestión, consignados previamente en el programa de estudios, y descarga otros relacionados que encuentra en internet y que también revisa. Además de preparar sus lecturas, Alberto tiene que cumplir con otras actividades: programar una entrevista, escribir y responder correos, trabajar en algún avance, revisar alguna convocatoria. Toma agua y café, come algo, va al baño y se encarga de algunas labores domésticas.

Al anochecer, se levanta del escritorio, elige de sus anaqueles los respectivos libros para el día de mañana y los guarda en su mochila. Como vio a sus maestros hacer, presentará al siguiente día los libros en físico y los hará circular de mano en mano con el grupo. La mayoría de éstos están subrayados con lapicero, tienen notas adhesivas en ciertas páginas y algunos *post-it* de manera vertical que libran la mancha tipográfica.

Abro el libro *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Es una primera edición de 1987, impresa en Madrid por Siglo XXI.<sup>284</sup> La edición en inglés se publicó dos años antes. El libro se adquirió por 44 000 pesos en la Librería del Sótano-Coyoacán. No tiene colofón y en la página impar que lo antecedería hay una breve lista de conceptos que indica las páginas donde los autores se refieren a las siguientes nociones: *sobredeterminación* (110), *discurso / juego de lenguaje* (119, 121, 123, 129), *lenguaje* (124), *articulación / fijación de sentido* (119, 130), *campo de discursividad* (128), *identidad relacional, punto nodal /stes. flotantes* (129), *lógica de equivalencia, hegemonía* (160, 77, 7).

La presencia de un índice analítico le hubiese ahorrado probablemente al lector de Laclau y Mouffe esta entrenada labor de ubicar e *ir a los conceptos*. Con todo, después de los cuatro capítulos que componen la obra, cuatro calas al concepto de *hegemonía*, existe un índice de

---

<sup>284</sup> Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1987. La segunda edición se publicó en 2015. En el portal de Enrique Dussel existe una versión de acceso gratuito: [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Aime\\_zapatistas/Hegemonia\\_estrategia-Ernesto\\_Laclau.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Hegemonia_estrategia-Ernesto_Laclau.pdf)

nombres con cerca de 200 que nos permite rescatar a los autores más citados: Antonio Gramsci y Karl Marx (17 veces), Vladimir Ilich Lenin (13 veces), Karl Kautsky (11 veces), Rosa Luxemburgo (8 veces), Eduard Bernstein, Antonio Labriola y Gueorgui Valentínovich Plejánov (6 veces), Michel Foucault y Ludwig Wittgenstein (5 veces).

Este índice, sin embargo, no es del todo confiable en términos de la intertextualidad de la obra y de su sistema de referencias e interpelación con obras y autores. En la página 76, por ejemplo, Laclau y Mouffe se detienen en las dos principales lecturas que caracterizan el pensamiento de Gramsci. La primera, en palabras de los autores, lo concibe como un “teórico original y estratega político del ‘desarrollo desigual’”.<sup>285</sup> La segunda amplía su influencia como un teórico de las revoluciones occidentales y remite a los trabajos de Christine Buci-Glucksmann, quien no figura en el índice de nombres. En la 147, el lector reconoce una referencia a Roland Barthes y anota: = al Barthes.

El libro está anotado con lápiz y lapicero azul. Abreviaturas al margen, subrayados en frases, líneas verticales al costado y debajo de los párrafos, palomas, flechas, signos de interrogación, asteriscos, asteriscos dentro de un círculo y numerosas marcas sobre frases o conceptos (ya destacados con itálicas o entrecomillados) que no son ni comillas latinas, porque les falta una grafía, ni símbolos de menor y mayor, porque son de menor tamaño, dan cuenta del proceso de apropiación realizado por el lector. Es sobre todo en los apartados de “Articulación y discurso”, “La categoría de sujeto”, “Antagonismo y objetividad” y “Equivalencia y diferencia” que estas marcas proliferan. El último marcaje: una paloma junto a una línea vertical al costado de un subrayado que entre las marcas ambiguas delimita la palabra *hegemonía*, se ocupa de la siguiente definición: “Hegemonía es, simplemente, *un tipo de relación política*; una *forma*, si se quiere, de la política”.<sup>286</sup>

Al ingresar a un seminario de investigación educativa, uno participa de una forma de utilizar la cultura escrita que se diferencia de otras maneras académicas, como las practicadas en una tutoría o en una presentación pública de avances. Los seminarios plantean un punto de encuentro donde generalmente existe un programa de trabajo, actividades definidas y una serie de textos elegidos por varios objetivos. Los seminarios por lo general duran entre cuatro

---

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 160.

y cinco horas. La disposición de sillas, mesas o mesabancos suele adoptar formas circulares o cuadradas que habilitan un espacio libre en el medio. Pintarrones, plumones, borradores, proyectores, contactos con placa dúplex, placas de pared para cables ethernet, luminarias, redes institucionales de internet, placas conmemorativas y, ocasionalmente, agua, café y galletas, constituyen el espacio físico de un seminario de investigación.

La comunidad se apropia de este espacio durante las sesiones, abren sus computadoras portátiles, desenrollan sus cargadores, activan sus tabletas digitales, silencian sus celulares, sacan libros o textos impresos, acomodan sus cuadernos o libretas, y buscan lápices o lapiceros. Los coordinadores del seminario toman la palabra para dar la bienvenida a los estudiantes. Puede circularse una lista de asistencia, pueden darse algunos minutos de espera para contar con la mayoría del grupo. Si es una jornada de exposiciones, es probable que el expositor en turno aproveche esos minutos para proyectar su presentación u otros materiales.

Al evocar estas experiencias, Érick traza una particular secuencia temporal de lecturas:

Entonces leíamos, nos tocaba, no sé, 2014, leíamos teoría lacaniana; 2015, teoría freudiana, psicoanálisis, en ambos casos; 2016, subjetividad, sujeto y otra cosa. Cada año iba cambiando la temática y, por supuesto, los autores que íbamos revisando. El eje nodal era Ernesto Laclau con libro *Hegemonía y estrategia socialista*. Ese era el eje sobre el cual giraban las instrucciones, además de las cuestiones temáticas que nosotros íbamos revisando.

Este ejemplo permite reconocer una forma colectiva y organizada de lectura para apropiarse de una perspectiva en investigación educativa, conocida como Análisis Político del Discurso. Al igual que otras formas posibles de lectura, este modelo provee a la comunidad de un espacio de discusión y de referentes, un territorio textual, y de una obra que funciona como marco de referencia o libro de cabecera. En los propios términos de esta comunidad, lo que este diseño formativo les ofrece a sus integrantes es una “caja de herramientas” y una serie de instrucciones para interpretar diferentes “juegos del lenguaje”.

Por tomar prestada operativamente esta noción, perteneciente a una tradición filosófica previamente citada, propongo la representación de que dentro de los seminarios formativos y de investigación existen diferentes *jugadores*. Éstos despliegan literacidades



que, al manifestarse, se convierten en saberes-haceres públicos y susceptibles de ser apropiados. Mitl comienza por reconocer a jugadores para los que el

texto es un pretexto, hacen engarces porque tienen opciones, se van por otro lado, por sus propias preocupaciones. Otras y otros utilizan los textos como guías de discusión, como orientación, son rigurosos, relacionan al autor o autora del texto, hacen casi casi una arqueología de los textos [...] lo hacen con erudición y enriquecen los textos cuando los relacionan con muchas disciplinas. Otros los utilizan para cuestiones más didácticas.

Los seminarios permiten la convergencia de investigadores que construyen un espacio multi o interdisciplinario donde el lenguaje académico recrea o activa un conjunto de saberes por medio de diferentes formas o abordajes. Un mismo texto se trabaja de maneras variadas que incrementan el repertorio de investigación para producir discurso académico. Esta diversidad de usos, generadora de referencias inter e intratextuales, se produce en el seno de una comunidad perteneciente a diferentes tradiciones educativas y en condiciones que favorecen su desarrollo: “la visión de los normalistas también me interesaba, para mí fue una delicia. Era un regalo estar en un espacio donde llegas a discutir, me cuestioné cosas que no me había cuestionado por la vida cotidiana” (Mitl). Así, los investigadores educativos componen una dimensión donde se da cita una diversidad de saberes, a la par que una diversidad de literacidades que no se producen en todos los ámbitos académicos del espacio universitario.

La mayoría de los investigadores educativos coincide en el hecho de que las literacidades que desarrollan son aprendizajes relacionados con los perfiles y las formaciones de la comunidad con la que entran en contacto. Éstos experimentan y son partícipes de maneras complejas de utilizar conocimientos académicos; presencian formas sofisticadas y posibles de expresión que pueden hacer suyas, así como usos textuales profesionales para desenvolverse dentro de un espacio de investigación. Reconocen que este tipo de prácticas varía y ofrece numerosas alternativas para trabajar con un discurso académico y formarse como investigadores:

Depende la formación, pero los investigadores trabajan con conceptos centrales. Abordan otras cuestiones. Hablan de una cosa y luego otra cosa, pero regresan. Uno no se pierde. Hay diferentes formas de abordar, te acompañan. Algunos son muy inquietos intelectualmente. De repente te llevan a un debate. Tenías que intentar llegar y encontrar similitudes, diferencias, choques. Yo lo veía como un tablero de serpientes y escaleras. Subes hasta arriba. Al principio me costó trabajo. Es un reto [...] Tienen cuidado con sus estudiantes y te invitan a leer mucho. Llevan paquetes de libros. Descomponen los textos. Leen en diferentes idiomas y traducen. Algunos lo ven bien y otros no. (Alberto)

*Cazadores de conceptos*, los autores desarrollan constantemente dichas literacidades para la investigación. Tal y como señala Alberto, la formación autoral supone usar textos para construir debates, proponer relaciones entre diferentes temas por los que discurren, poner en diálogo a diversos autores y disciplinas, exhibir la estructura de los documentos, plantear interrogantes significativas para una comunidad, exponer sus intereses de investigación, cuidar aspectos relacionados con la traducción.

La comunidad de investigadores educativos reconoce en los seminarios un espacio para dar cabida al desarrollo de estas prácticas. Son usos de carácter performativo que los investigadores esperan ver interpretados por los integrantes de la comunidad. Para ello, cuentan con un amplio repertorio de actividades que pueden responder a un diseño previo, pero que poseen una cierta flexibilidad atinente a las propias necesidades emergentes del grupo. El siguiente testimonio narra el ejemplo de una práctica específica de este proceso formativo:

Ella [la investigadora] les daba una lectura, en su parte de la sesión, y las otras las iba eligiendo cada quien: “a ver, de qué quieren hablar”, “ah, pues de esto”. Un estudiante sugiere un texto: “a ver, yo quiero hablar de esto”, “sí, le vamos a dar vida”. Y con eso vas desarrollando tu capacidad autogestiva como investigador, porque yo no te voy a dar todo, te vas formando [...] así se desarrolla la habilidad de qué: de buscar buenos textos, buenos artículos para discutir y de interés común. (Beatriz)

Actividades en apariencia sencillas como elegir un texto poseen un grado de especialización que los nuevos autores dominan en la medida en que se reconoce su voz. Esta actividad de elegir un texto, como podría ser la de solicitar la formulación de una pregunta para una sesión o la de expresar una interpretación sobre un fenómeno, se produce bajo circunstancias que exigen considerar lo que podría ser un documento idóneo o útil. Para identificar esto, previamente se han establecido criterios en torno a los textos y se ha experimentado el tipo de aporte que pueden proveer.

Los textos que sirven de literatura de trabajo y formación para los investigadores educativos son también representados constantemente de maneras figuradas que se transmiten entre diferentes grupos y generaciones. Los autores profesionales suelen incluir matices, resaltar el uso de licencias o incluso ofrecer disculpas por adelantado para utilizar ciertas formas simplificadas que pueden ser ilustrativas. Así como para los primeros artículos publicados existe una caracterización propia de la jerga académica que los considera, por

ejemplo, un “filete” de la tesis (imagen coloquial que evoca un sistema de producción: la tesis es entonces alegóricamente un tipo de res, en palabras de Eco: *la tesi è como il maiale*), un texto es bien recibido en la medida en que tiene “carnita”; esto es, cuerpo, volumen, densidad, materia, valor, entre otras propiedades físicas que facilitan la caracterización de formas y elementos simbólicos para comprender el pensamiento de un autor, una problemática educativa, aspectos teóricos o metodológicos, contenidos de una o varias áreas del conocimiento.

Cada fase de la formación autoral presenta retos a diferente escala que van construyendo una forma de trabajo. Desde entender el gesto, el humor o la espontaneidad para referir un elemento de la cultura académica, como puede ser su literatura, hasta el conocimiento de las maneras en que opera un espacio formativo, el llegar a ser un autor profesional involucra la interconexión de conocimientos de diferente orden. Es sobre todo a través del estudio de casos y vivencias particulares de los autores que en su experiencialidad comienzan a emerger datos cada vez menos convencionales. Presento un ejemplo al respecto que continúa refiriéndose al trabajo con los textos. Alberto señala:

Me apoyaba en la lectura del seminario, pedía recomendaciones. Si era Bernstein, me mandaban a leer a Bourdieu. Me daban textos que cobijaban al inicial. Si eran tres, yo me aventaba 12. Prefería desvelarme y hacer fichas. Entender conceptos. Fue una friega, bajé de peso. Me sentía agotado mentalmente de la carga de trabajo que me autoimpuse.

Media en este proceso un compromiso de investigación que tal vez no pueda alcanzar a ser comprendido cabalmente en términos de una incorporación de los valores del grupo dominante. En esta búsqueda por dominar una literatura de investigación, los autores ensayan formas de trabajo que convierten a lectura o la escritura en un ejercicio que implica un trabajo físico. El esfuerzo y el desgaste intelectuales aportan también valores a los textos empleados con fines formativos y de investigación. Cuando los autores contemplan aspectos como el tiempo destinado a una lectura profesional, ese tiempo en específico involucra un denuedo dentro de una vida productiva.

En respuesta a las exigencias formativas, existen dentro de este proceso espacios y momentos cuya finalidad es precisamente propiciar un buen clima de trabajo. Éstos pueden asociarse con la lectura y el comentario de textos dentro de los seminarios:

Siempre me pareció muy divertido cuando en los seminarios se dejaban textos “trampa”. A veces había textos repetidos, a veces algunos muy malos. Casi siempre quienes tenían

más seguridad se animaban a hacerlo notar. Un maestro en la licenciatura hacía algo similar para quitarnos esa especie de prejuicio de que sólo íbamos a leer buenos textos de forma seria y rigurosa, solemne. También puede ser una forma de control o una manera de ampliar nuestro rango de lectura, a estar alerta a las posibilidades, a desconfiar. (Andrea)

Esto profundiza en el hecho de que, junto a las propiedades simbólicas de los textos, es la definición de su utilidad la que puede contribuir al desarrollo de literacidades de investigación. En esta faceta de sus experiencias en seminarios, los autores son partícipes de dichas formas de emplear recursos de aprendizaje y de investigación, formas que construyen una red de conocimientos y saberes aplicados. Pasan de recibir neutral y pasivamente la propuesta y los planteamientos de un documento a entrenarse en el reconocimiento de su aporte y de su utilidad. Esta última varía en relación con las necesidades del desarrollo de la investigación y del propio investigador.

El ejercicio comparativo de revisar múltiples y diferentes documentos con fines de investigación lleva a los autores a construir una postura escéptica que les permite valorar más aspectos que una hipotética división entre posibles beneficios y limitaciones. Pueden establecer comparaciones entre planteamientos y argumentos, reconocer influencias y tradiciones de pensamiento, valorar la actualidad o vigencia de una aproximación, reconocer el espectro de reflexión y análisis de un autor, identificar el tipo de preguntas realizadas, emitir juicios sobre el estilo. De igual manera, se encuentran impelidos a buscar los aspectos “flojos” de una propuesta, los momentos “extraños” o pasajes “oscuros” de un texto, las repeticiones en la producción de un autor, las limitantes teóricas, aspectos posiblemente accesorios. En su conjunto, esto les permite formular una serie de juicios que pueden apreciarse en las formas de intervenir en una discusión o un debate. Ello no significa que la capacidad de asombro que funda la vida intelectual disminuya, sino que a lo largo de este proceso ésta pasa a formar parte del imaginario del discurso académico, constituido de más representaciones y significados al respecto:

No manches, hablaba de Nietzsche que te enamoraba, era lo máximo. Todo era una revelación. Después te vas dando cuenta de que no todo lo que brilla es oro, que también tienen sus limitaciones; como que no muchos tienen la modestia, algunos así, de entrar a debatir problemas contemporáneos, por ejemplo: la violencia, la migración, la interculturalidad. (Mítl)

Cada autor, por lo tanto, genera para sí un concepto de los alcances de diferentes propuestas, un concepto que surge del trabajo que una comunidad pone en marcha en estos espacios de

formación. Al comprenderse los textos como herramientas al alcance en momentos que requieran solventar actividades y retos de investigación, y al observar a otros autores aplicándolos, dando cuenta de cómo se utilizan, el resultado es un proceso particular de apropiación que permite hacer visible una funcionalidad, una suerte de dimensión pragmática del conocimiento.

Numerosos autores explican sus procesos de apropiación como eventos letrados que articulan actividades de escritura: elaborar glosarios, tomar apuntes, glosar textos, renombrar documentos dentro de carpetas específicas, con interpretaciones empíricas e interacciones más próximas a interpretaciones autorizadas o dominantes. Los autores trabajan en la organización de una serie de conocimientos mediados profesionalmente, reinterpretados, en términos académicos coloquiales: “digeridos”:

Soy más de socializar las lecturas para tener una mejor comprensión o he tenido mejores comprensiones en la parte de la socialización. Me pasaba también en la maestría con los seminarios que tenía. Yo adoraba los seminarios porque si no, nunca iba a entender a este autor. (Marina)

Una característica más de los seminarios es que la socialización a la que se alude en este fragmento se produce en un espacio donde pueden acudir los autores biográficos de los textos, sea en calidad de invitados o como los propios coordinadores del seminario en cuestión. Esto posibilita el conocimiento de elementos obviados o implícitos en los textos. Permite familiarizarse con la reflexividad que un autor ha desarrollado en torno a su producción como investigador educativo, un conocimiento subjetivo “de primera mano” que familiariza a la comunidad con experiencias que pueden reconocerse en ocasiones a través de indicios en sus publicaciones, pero que en los seminarios pueden ocupar un lugar privilegiado. Existe, por ende, la recomendación de preparar preguntas que puedan propiciar un diálogo fructífero, un seminario, como la comunidad lo describe —sobre todo para recomendarlo—, con un “buen nivel de discusión”.

*El camino a la voz pública*

*Cuenta Paul Friedrich en uno de sus últimos apartados de Los Príncipes de Naranja, titulado “Escribiéndolo”,<sup>287</sup> que el trabajo de composición de su etnografía se vio beneficiado*

---

<sup>287</sup> Sigo la traducción de José Luis de la Fuente y Lucía Melgar, publicada en 1991 por Grijalbo. La edición en inglés, como se narra en este capítulo, tuvo una varia fortuna durante 10 prolongados años, hasta que vio la luz en 1986.

*considerablemente por algunas experiencias donde medió el azar y la necesidad. Junto a la descripción de numerosos episodios próximos a la muerte, sobre todo enfermedades de su primera esposa y de sus hijas, Friedrich cae en cuenta de que su proceso de escritura tuvo un correlato bastante oral y espontáneo que consistió en platicarle su obra a un colega con quien viajaba regularmente a la universidad para impartir sus cursos de antropología y lenguas antiguas, con los cuales solventaba por aquellos años su manutención y la de su familia.*

*“Decírselo a Louis” fue el nombre que Friedrich acuñó para encapsular la experiencia de narrarle numerosos aspectos de su obra a Louis, el historiador que hacía las de copiloto en los constantes viajes que dentro un Wolskwagen (con la antropología al volante y la historia asegurada con el cinturón) realizaban cotidianamente dos académicos camino a la universidad. ¿Oidor?, ¿escucha?, ¿interlocutor?, ¿audiencia?, ¿“palero”?,<sup>288</sup> Friedrich evita un concepto para denominar este rol tan habitual, y muchas veces involuntario, en las personas que rodean a un autor y que consiste en un ejercicio de extrema tolerancia y paciencia: escuchar. Escuchar una y otra vez. Escuchar ideas. Escuchar sueños. Escuchar retos. Escuchar yerros. Escuchar posibilidades. Escuchar avances. Escuchar tesis. Escuchar hipótesis. Escuchar aporías. Escuchar padecimientos. Escuchar aprendizajes. Escuchar proyectos. Escuchar teorías. Escuchar sinsentidos.*

*En la highway que supone el desarrollo de su investigación, los autores tienen que explicar sus proyectos constantemente, y lo hacen en una serie de formatos y ritmos que siempre tienen como principal enemigo el tiempo: “Imagina que estás en un semáforo en rojo y me tienes que decir lo que estás haciendo en lo que se pone en verde”, “había un programa televisivo donde los invitados tenían 30 segundos para explicar su proyecto, corre tu tiempo”, “dime qué andas haciendo en el tiempo en que tomamos el elevador”... El mundo académico es impaciente. El mundo académico quiere todo claro. En un país que busca recientemente ampliar el acceso a la educación superior para las nuevas generaciones, el*

---

<sup>288</sup> En el sentido de persona que, durante una actividad académica, dialoga, comenta, realiza preguntas y, en términos generales, interactúa con los docentes, facilitadores o expositores con el objetivo de incentivar, propiciar intercambios y mostrar interés por parte del público.

*mundo académico quiere que escribamos de tal suerte que ¡nuestras abuelas lo pudieran comprender!*

*El tiempo para presentar una ponencia puede ir de los ocho a los 20 minutos. El tiempo para responder una pregunta puede ser de dos. Es necesario aprender a resumir cientos de páginas de investigación en 150 o 200 palabras. Las autoridades parecen no tener tiempo para leer; así que “Decírselo a Louis” es uno de esos momentos donde la comunidad puede conocer al investigador lenguaraz, un poco más desprevenido, cargado de licencias, tomando atajos por el camino del lenguaje académico, buscando rebasar ciertos formalismos.*

*“Decírselo a Louis” es una experiencia que no puede tener cabida en los seminarios de investigación. Se produce sobre todo fuera de los espacios escolares. Es una evolución del flaneur, una peripatética motorizada. Permite relajar el academicismo y academizar el relajo, hace de lo académico un modo cotidiano de vida. Es una forma más o menos pública, más o menos privada, de hablar de la investigación.*

Los espacios académicos de formación de investigadores definen una serie de presentaciones públicas para sus integrantes. Semestral y anualmente, los investigadores educativos participan en éstas con la finalidad de evaluar el progreso de sus proyectos de investigación. Es una experiencia compartida donde los autores en formación y sus directores dan cuenta de los diferentes aspectos y apartados que componen el trabajo recepcional. Es un momento clave para el diseño y la conducción del estudio. Representa también un entrenamiento para la vida pública de los autores en su papel de generar y difundir conocimiento.

En el camino que un sujeto letrado recorre para construir esta voz pública, las presentaciones de avances ocupan un lugar privilegiado que la comunidad de investigadores reconoce como valioso. Es habitual que existan ensayos preliminares, Deniz expresa que:

en el doctorado no nos los piden, pero nosotros como estudiantes lo hacemos: antes de los coloquios presentamos nuestros avances entre nosotros. Nos damos nuestras tesis, nos leemos; entonces, cuando yo explico, me pueden decir: “lo que tú redactaste no es lo que estás diciendo”.

Ella misma se ha dado cuenta de los beneficios de esta práctica en apariencia paradójica, donde observa cómo “te van echando abajo tu trabajo y vas avanzando”. Además de

compartir estos documentos, y de dar y devolver comentarios a los proyectos de sus compañeros, Deniz graba sus participaciones en el coloquio: “y entonces llego a casa y empiezo a hacer correcciones al proyecto”. Grabarse le permite autovalorar el desarrollo de su proyecto y su capacidad de exposición. Puede volver a las principales críticas que haya recibido o sopesar el tipo de respuestas que dio a los comentarios de sus lectores.

Autores y al mismo tiempo críticos de sí mismos, los investigadores necesitan de una perspectiva externa y de soportes materiales para poder revisar su producción y reconsiderar sus formas de comunicarla. Elaboran con cierta periodicidad diapositivas y guiones de exposición. Aprovechan algunas de las herramientas de programas como PowerPoint, KeyNote, Prezzi, GoogleSlides, Genial.ly, entre otros. Reutilizan estos materiales en diferentes espacios como una representación que permite observar el discurso visual de una investigación.

#### *El cultivo y el cuidado de los textos*

En 2002, se tradujo al español una de las últimas obras escritas por Ivan Illich: *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*. Siguiendo a Georges Steiner, Illich propone distinguir un cambio entre las formas monásticas y escolásticas de lectura que darán forma a la literatura propedéutica de las nacientes instituciones de estudios superiores. La cultura libresca puede entenderse como una transformación tecnológica que dejó de entender la página como una partitura para reconocerla como un texto. Los conjuntos de letras que conforman las líneas de los textos simbolizan enrejados de viñas; para Hugo de San Víctor, cultivan un nuevo yo. Escribe Illich:

Quando Hugo lee, cosecha; recoge los frutos de las líneas. Sabe que Plinio ya había observado que la palabra *pagina*, “página”, puede referirse a las líneas de viñedos consideradas en conjunto. Mientras recoge el fruto de las hojas del pergamino, las *voces paginarum* caen de su boca; como un suave murmullo si van dirigidas a su propio oído, o *recto tono*, si se dirige a la comunidad de monjes.<sup>289</sup>

Este significado de la lectura como cultura, en una de sus acepciones prístinas, constituye uno de los símbolos que darían forma a una serie de instituciones organizadas en torno al

---

<sup>289</sup> Ivan Illich, *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*, trad. Marta I. González García, rev. lat. Alfonso González, rev. ingl. José A. López Cerezo, FCE, Ciudad de México, 2018, p. 78.



libro. Sentaría las bases para proponer una interpretación sobre el origen textual de las universidades.

Illich afirma haber realizado este estudio para presentar una posible distancia con la cultura de la pantalla. Ante la emergencia de una nueva tecnología, su objetivo es dejar constancia de los orígenes de una práctica libresca. Quiere cerrar un episodio cultural en la historia de los significados del libro para dar paso a la diversidad de interacciones que comienza a reconocer en un soporte diferente de lectura.

Línea por línea, en numerosas ocasiones palabra a palabra, Illich se detiene en el texto de Hugo de San Víctor para aclarar conceptos y términos; problematiza aspectos de traducción y exégesis entre diferentes versiones del manuscrito, contextualiza al lector para que pueda acceder a los significados de palabras como *estudio* o *disciplina* en el siglo XII; lo prodiga de decenas de investigaciones y referencias; no lo invita a la erudición, sino a “recordar [...] la rica cosecha de *memorabilia* (rocas, fauna y flora) que un hombre ha recogido a lo largo de repetidos paseos por cierta área, y que ahora le gustaría compartir con otros”;<sup>290</sup> rastrea la tradición de frases autorizadas, pone en diálogo el pensamiento del autor con el de otros como Boecio, san Agustín o san Bernardo; se ocupa de las ediciones y la catalogación de la obra de Hugo; ensaya hipótesis sobre la recepción de sus consejos sobre la lectura; medita sobre los textos árabes que Hugo no pudo llegar a conocer; complementa sus interpretaciones; corrige la plana de otros teólogos que han presentado datos imprecisos; piensa en la influencia de la pintura en el concepto lumínico e incandescente de la página; cuida la interpretación del texto como si se tratase de un cultivo.

La lectura que establece Illich con el *Didascalicon* de Hugo es una relación de cultivo entre dos autores que requiere de un cuidado y una atención singulares. Entra en juego un diálogo entre dos subjetividades que responden a horizontes culturales separados por siglos, pero unidos por el interés de conocer la formación de un trabajo seminal con el texto. En el caso de la formación de un autor, Umberto Eco había observado hacia finales de los años ochenta la dificultad de realizar este enriquecedor tipo de lectura, dado al avance de una política de democratización interesada en el acceso universal a la educación universitaria.

---

<sup>290</sup> *Ibid.*, p. 12.

Avizora en la amplitud de la matrícula una dificultad estructural para el cuidado, por parte de los profesores, de los textos que los nuevos autores preparan para obtener el grado de doctor.

La instauración de la *universidad de masas* es para Eco el motivo de elaboración de una de sus obras más célebres: *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. En las páginas de este “didascalicon” moderno, a través de una prolongada *captatio benevolentiae*, Eco expresa:

En universidades como Oxford hay un profesor, llamado *tutor*, que se ocupa de las tesis de investigación de un grupo reducidísimo de estudiantes (puede suceder que *se cuide* de uno o dos al año) y sigue día a día su trabajo.<sup>291</sup>

Eco reconoce en este contexto de élite la disponibilidad de tiempo y de recursos como dos condiciones materiales para que tutores y estudiantes (quienes “pagan muy caro y tienen derecho a ‘usar’ al enseñante todo lo que quieran para discutir con él”)<sup>292</sup> den forma a sus proyectos de investigación y puedan tener acceso a dichas técnicas y procedimientos, escasamente accesibles para la época.

A cerca de 50 años de la publicación de esta obra, el panorama de la escritura para la investigación ha buscado dar un giro de 180 grados. Manuales como el de Eco constituyen un género de literatura especializada, estudiantes —incluso en universidades de élite— pueden recibir más de una beca para realizar sus estudios de posgrado y un doctorante puede contar con la guía de numerosos profesores; pero el tiempo y las condiciones materiales para formar la escritura de los investigadores continúan siendo un reto difícil de superar. En respuesta, los Estados, a través de sus sistemas de investigación, destinan recursos públicos para crear una temporalidad que permite formar y ser formado dentro de los espacios universitarios, y *cuidar* a un grupo cada vez más amplio de estudiantes.

Si bien los autores acceden a comunidades de práctica que les ofrecen insumos para desarrollar su voz pública, persiste en la tutoría, como reconoce Eco, una figura decisiva para la construcción de una voz autoral. En cuanto a las formas de trabajo, los autores reconocen

---

<sup>291</sup>, Umberto Eco, *Cómo se escribe una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, Gedisa, Barcelona, 1994, p. 13. Las segundas cursivas son mías, en el original: (*può accadere che ne curi anche solo uno o due all'anno*).

<sup>292</sup> *Ibid.*

en ésta un espacio privilegiado para atender la mayor parte de los aspectos que comprende la investigación. A diferencia de los seminarios y las presentaciones públicas, la tutoría supone una relación estrecha con los textos que los autores comienzan a producir. Y son éstos puntos de partida para crear esta experiencia formativa:

Al principio, yo no hacía nada y me atrasé un montón: “pues ni me piden nada, ni te dicen nada”. El doctor nunca me exigía y es que él me dijo: “yo nunca te voy a exigir, yo nunca voy a estar detrás de ti. Si tú me empiezas a enviar avances, yo te los voy a revisar”. Pero yo no te voy a decir: “Deniz, ¿y el avance cómo va?, jamás”. Y ya después le agarré la onda, yo nunca había trabajado con él. (Deniz)

Inicialmente, el significado de estas formas de trabajo no resulta transparente para todos los integrantes de la comunidad. Es un evento letrado que plantea retos asociados con la comprensión del sistema de producción de textos de investigación, con los diferentes usos que la propia tutoría despliega a lo largo del desarrollo del proyecto, en tanto guía que acompaña su desarrollo interno y textual.

Una figura flexible, la tutoría constituye el espacio para valorar la aplicación de un amplio conjunto de saberes. Permite el conocimiento, por parte del tutor, de las transformaciones de un proyecto donde éste participa de la formación del autor discursivo. Dicha participación se basa en la interacción con los enrejados textuales que recorren los autores:

Entonces, estas sesiones tutoriales dependían en mucho de las tareas, de cómo yo avanzara con estas tareas que mi directora de tesis me propusiera. Esto podía ser desde 15 días, un mes, dos meses, dependiendo mucho del avance, sobre todo cuando entré a la parte de la sistematización de la información y eventualmente del análisis ya nos veíamos cada mes; pero bueno, las sesiones eran bastante cuidadas, bastante sustanciosas, de tal suerte que había recomendaciones de contenido, recomendaciones de la misma perspectiva de análisis, recomendaciones de estilo, recomendaciones, digamos, de la presentación del mismo documento en extenso, etcétera, etcétera; y estas reuniones se iban empalmando un poco con las reuniones del comité de tesis. (Érick)

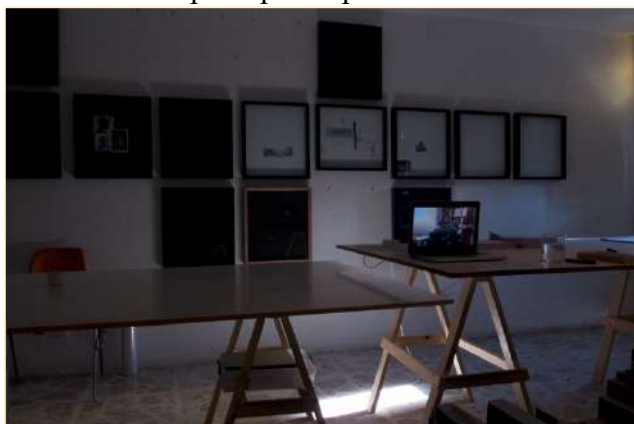
El trabajo de tutoría abarca por lo tanto diferentes dimensiones del discurso académico. “Abre” o hace explícita la hechura del texto producido para que el investigador pueda identificar un conjunto heterogéneo de contenidos que servirán de insumos para el desarrollo y la escritura de los textos de investigación. Referencias bibliográficas, precisiones en datos, aclaraciones o incorporaciones conceptuales, revisiones sobre el diseño general de la investigación o sobre apartados específicos, fortalecimiento argumental, reorganización del documento, correcciones de estilo, observaciones sobre el aparato crítico, constituyen una

parte de las posibles devoluciones generales que la tutoría dispone para los investigadores. A éstas se suman las devoluciones particulares y específicas que cada autor y cada investigación necesita.

Este segundo tipo de observaciones que asesora el desarrollo de la investigación contribuye a la resolución de necesidades cada vez más específicas y contingentes. Algunas de éstas pueden no estar relacionadas con aspectos textuales o pueden exhibir una forma colectiva de trabajo, una distribución particular del discurso académico:

Yo recuerdo que pasé un trago amargo y tuve que volver a empezar todo [el proyecto]. Venía bien inseguro y lo que gané con él [el tutor] fue seguridad. Él me decía: “síguelo”. Es su método. Yo creo que calan [los tutores] y ven qué le cuesta [al doctorante] y ahí le meten más diente, lo dejan, lo dejan; y dejan la chamba de pulir los textos a otras personas, como hormigas. Yo creo que es su método. (Mitl)

Para este investigador, su formación autoral abarcó aspectos afectivos que resultaron determinantes para la escritura de su proyecto de investigación. El hecho de que no todas las dimensiones de un producto escrito se relacionen, en términos formativos, con un solo actor, sino con las relaciones entre los miembros de una comunidad, incentiva en los autores el desarrollo o el fortalecimiento de relaciones semejantes que favorezcan su sistema de producción. Esto puede traducirse o equivaler a una literacidad social: el carisma, la generosidad, la deferencia, el reconocimiento, la buena disposición, entendidas como actitudes para participar de la formación autoral de los miembros de un colectivo. La



**Ilustración 33.** Representación de experiencia formativa en el estudio-taller de Fernando Santiago. Fuente: elaboración del autor

apropiación de las formas de trabajo con las que los autores entran en contacto de manera prolongada resignifica su comprensión sobre las formas de trabajar y construir discurso académico. Son operaciones que abren el camino hacia el cultivo de la autoría, cuidadoso intercambio cultural por los viñedos del text

social original; desde entonces, su influencia ha crecido de forma continua. La teoría parte de la crítica sistemática a los conceptos clásicos de la sociología. Su cuestionamiento surge al abrir la caja negra de los fenómenos sociales y rastrear su verdadera naturaleza a través de la red de interacciones que los constituyen como tales. El carácter relacional de la TAR determina que la interacción entre actores humanos y no-humanos define y redefine constantemente a los actores y actantes sociales, por lo que se configuran como actores-red, ya que sus atributos sólo pueden ser definidos por las re-

como una red

2010

## La "inevitable" homogeneización del discurso científico

De acuerdo con Lillis y Curry (2010), a pesar de que la investigación y la escritura son prácticas situadas, tanto los textos como la actividad editorial en el contexto académico no pueden considerarse aisladas de las diversas y complejas prácticas y sistemas globalizantes que influyen en su producción, evaluación y difusión. En esto, el inglés desempeña un papel fundamental, ya que se ha posicionado de manera progresiva, en los últimos años, como la lengua internacional de la ciencia (Bastos, 2014).

Mancha repetida cuatro veces. El viaje del color. Doblar el papel en cuatro. Papel absorbiendo el color. Cuatro capas. Al abrir. Positivo, negativo, positivo, negativo. Cortar (?). Voltear y poner en orden. Tenemos secuencia cuatro fases. Todos positivos. (Viendo hacia el mismo lado.) ¿Qué tipo de viaje es éste? El viaje del color entre los poros del papel. Hacia atrás, hacia abajo. Al recortar abrimos el espacio de los planos. ¿Qué dimensión es ésta? Al cortar el papel doblado en cuatro abrimos un nuevo espacio. Reordenamiento del suceso. Espacio de paisaje vibraciones.

Paisaje de vibraciones. Sonoro como un pasaje. Tránsito. Ilusión de tránsito. Percepción de los lados que se fugan.

Reflexiones para pieza  
Tiempo  
Tránsito del discurso. O  
El viaje del color entre los  
poros de papel

Tiempo  
Color  
Lenguaje

LECCIÓN DE ESCRITURA

rias. Se sabe que el imperio de los Incas se estableció alrededor del siglo xiv; los soldados de Pizarro no hubieran triunfado fácilmente sobre él si no lo hubieran encontrado, tres siglos más tarde, en plena descomposición. Por mal que conocamos la historia antigua de África, adivinamos allí una situación análoga: grandes formaciones políticas nacían y desaparecían en el intervalo de pocas décadas. Pudiera ser que esos ejemplos comprobaran la hipótesis en vez de contradecirla. Si la escritura no bastó para consolidar los conocimientos, era quizás indispensable para fortalecer las dominaciones. Miremos más cerca de nosotros: la acción sistemática de los Estados europeos en favor de la instrucción obligatoria, que se desarrolla en el curso del siglo xix, marcha a la par con la extensión del servicio militar y la proletarianización. La lucha contra el analfabetismo se confunde así con el fortalecimiento del control de los ciudadanos por el Poder. Pues es necesario que todos sepan leer para que este último pueda decir: nadie está reputado como ignorante de la ley.

"ESCRIBIÉNDOLO" 345

Permítaseme repasar y resumir. La redacción de sucesivos borradores implica puntos de vista sobre el estilo, organización y contenido que, como es natural, cambian con el tiempo en la medida que uno se vuelve más explícito o autoconsciente o seguro u honesto, o, en un sentido más general, en que uno mismo cambia. Los estudios de vida de los siete príncipes to-



sobrevivir a la desesperanza de estos tiempos. Por ello, una multitud de microacciones se llevan a cabo en barrios marginales, urbanos y rurales, para reconstruir el tejido social mediante espacios de socialidad y diálogo alrededor de las bibliotecas, los libros, la lectura, la oralidad, y la corporalidad (Petit, 2018). Se ha recurrido a este medio con el fin de escapar del hoyo negro del sinsentido, y propiciar espacios y momentos de refugio, convivencia, consociación, poesía y relajación, que aporten una mínima sensación de libertad, tranquilidad y, quizás, felicidad.

Sin embargo, este no puede ser un proyecto de largo plazo. Desde hace años, hemos sostenido que un verdadero proyecto cultural y educativo

maneras de pensar, actuar, valorar y hablar que entran en conflicto entre sí. En este trabajo me gustaría mostrar que los problemas relacionados con la producción y recepción de textos académicos no se reducen a aspectos puramente lingüísticos (Bouhey, 2000). Una serie de entrevistas exploratorias con una estudiante universitaria de origen quechua revelan que sus problemas con la escritura en la universidad se derivan básicamente de su falta de familiaridad con discursos académicos, a pesar de que maneja el castellano de una forma totalmente fluida. El modelo sociocultural de Gee (1996) para abordar el lenguaje muestra que el uso lingüístico constituye sólo una parte de algo más

voz narrativa que ejerce las veces de autor/a al interior del universo textual que se plantea. La relación existente entre los autores y los personajes literarios, en el caso de estos tres textos, conlleva a explorar la autoficción e incluso a la antificción como uno de los géneros más poderosos e innovadores en la literatura. Emparentados con la (auto)biografía, las memorias, los diarios, el relato o historia de vida y el género epistolar, e incluso con la poesía autoreferencial o biográfica, los textos literarios centrados en el propio yo constituyen una puerta de entrada para el (auto)conocimiento del ser humano en general y, en el caso de las tres narraciones, del mandato de masculinidad, particularmente.

Ilustración 34. El viaje del color por los poros y pixeles. [Representaciones de discursos y de experiencias de apropiación] Fuente: elaboración del autor



Ilustración 35. Detalle de experiencia de investigación y escritura en campo. Fuente: elaboración propia

## 4.5.2. Prácticas dentro de los textos: investigar que escribo

Escribo. Escribo que escribo. Mentalmente me veo escribir que escribo y también puedo verme ver que escribo.

SALVADOR ELIZONDO

Nada hay más decepcionante para uno que el que se le desvelen los mecanismos y resortes de cualquier arte. Todas nuestras artes y ocupaciones reposan enteramente en la superficie; es en la superficie donde percibimos su belleza, idoneidad y significado, y husmear por debajo de ella no nos conduce más que a vernos abrumados ante el vacío y escandalizados por la tosquedad de las cuerdas y poleas.

ROBERT LOUIS STEVENSON

Vamos en busca del libro que deseamos leer con la procuración de una necesidad honda y casi imposible de satisfacer.

DANIELA TARAZONA

Es verdad, se viaja por las palabras, con ellas y hacia ellas. Son la brújula y el mapa.

MÓNICA LAVÍN

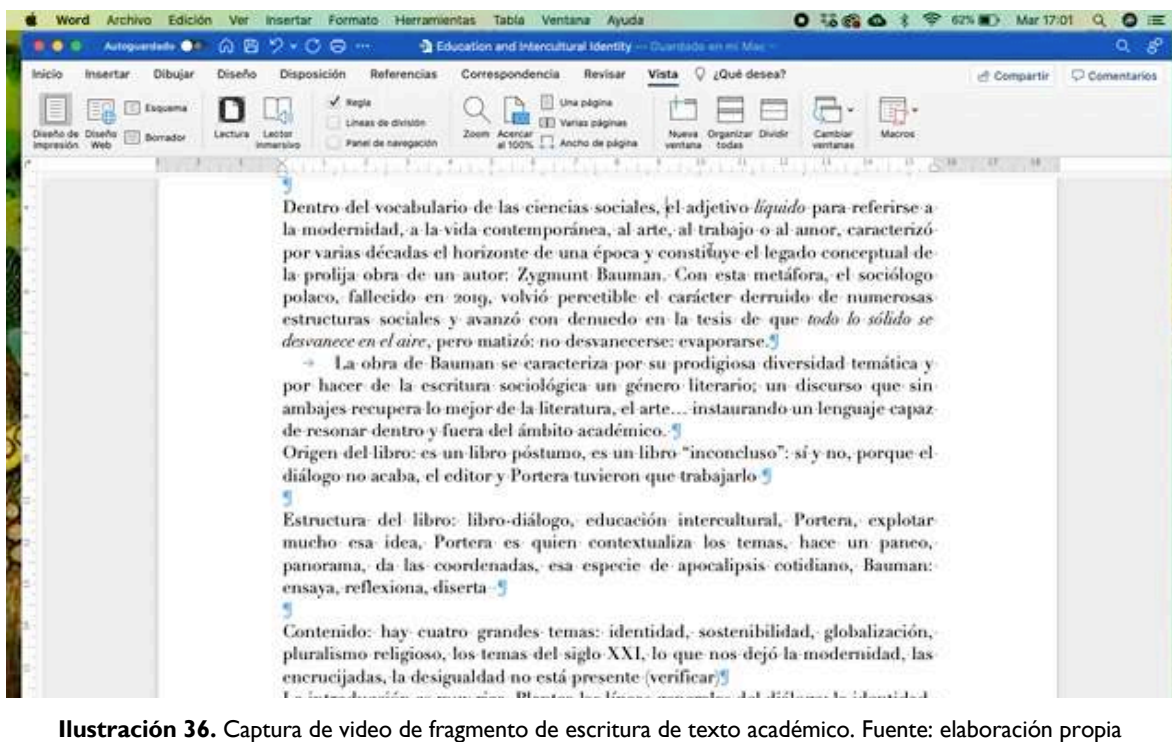
*Abrir un documento de texto, abrir pedeefes, abrir libros, academizar frases, acentuar aspectos, acentuar palabras ditónicas o tritónicas que no reconoce el autocorrector, acuñar conceptos, afirmar y afirmar que tal afirma que, agregar imágenes y tablas, agregar notas explicativas, aludir a..., anotar posibles apartados, anticipar una finalidad, añadir conectores, añadir número de páginas, apuntar ideas, argumentar, articular autores; borrar dobles espacios, buscar información, buscar un epígrafe, buscar un sinónimo, buscar un tono; calcular la extensión del documento y de sus oraciones, cambiar comas de lugar, cambiar verbos, cerciorarse de que los nombres y apellidos en otros idiomas estén bien escritos, comenzar a escribir, comparar ideas y proposiciones propias y de otros, citar, concluir, conectar el cargador, consultar fuentes, construir conocimiento, contar el número de palabras de una cita, control C, control V, cotejar datos, criticar, cuidar la sintaxis y la ortografía; dar clics derechos, dar saltos de página y de sección, dar una sangría con el tab,*

*debatir, definir palabras clave, definir un auditorio, definir una persona, desarrollar un concepto, desarrollar una línea argumental, descargar documentos, describir la metodología, descubrir autores y conceptos, disentir, distraerse, dominar un género; editar el documento, elegir citas, elegir un tipo de letra, elegir títulos, eliminar cacofonías en la medida de lo posible, eliminar palabras y párrafos, emplear fórmulas, enderezar la espalda, enlistar diferentes tipos de información, enfocarse, ensayar títulos, entrecomillar, escribir y borrar, exponer algo; guardar el documento; hablar en voz baja lo que escribes, hacer esquemas, hacer guiños, hacer preguntas, hacer propia una definición, hacer scrolling en el documento, hacer un recorrido, hilar ideas; identificar lagunas, imaginar, interpretar, ironizar; leer en voz alta, leer información necesaria en el momento, levantarse y estirarse; llamar a nota al pie, llevar al lector; madurar una idea, manifestar una postura, matizar, mejorar el fraseo, minimizar el documento, mover de lugar las oraciones; no agregar coma entre sujeto y verbo, no compartir una perspectiva, nombrar documentos y carpetas; ordenar documentos, organizar las referencias; parafrasear, pensar, polemizar, poner en diálogo autores y obras, poner música, problematizar, pulir el documento; recordar, recuperar apuntes hechos en hojas, recuperar ideas de otros, referenciar, reflexionar, releer el documento, renombrar apartados, resaltar el texto, reseñar obras, resumir, revisar; sentarse, señalar y señalar que tal señala que, separar palabras pegadas, sintetizar, sopesar una idea, subir oraciones, subir por el documento; teclear, tipificar, tomar un punto de partida, traducir, transcribir; ubicar documentos en la red y en carpetas, usar las flechas para moverse dentro del texto, utilizar comandos (sobre todo la combinación control C-control V, control F y control Z), utilizar conceptos; valorar una frase, ver algún video, ver cómo se escribe una palabra o si existe, ver el cursor tintineando, volver a ciertos textos; zanzar una discusión; escribir académicamente es una red de acciones, un tejido que conforma una práctica en torno a una cultura escrita y de investigación particulares.*

El problema de analizar fenómenos de producción escrita radica en su estatismo. A diferencia de las tendencias contemporáneas de escribir literatura en *streaming*, no se ha popularizado en lengua hispana la práctica de compartir videos de gente escribiendo académicamente. Es probable que una suerte de estrategia de escritura sincrónica, un operativo *writing aloud*, represente un modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje de textos académicos más próximo a los procesos de creación escrituraria. Se trataría de un

monitoreo público que buscase verbalizar actividades cognitivas de escritura de manera simultánea. Podría comprenderse como una autointerpretación de un discurso emergente donde se expone las actividades y necesidades que plantea la elaboración de un texto.

En la pintura, el dibujo, la escultura o la composición musical, exponer la elaboración de una obra se ha convertido en una experiencia cada vez más común. Es un recurso que para *el arte de la prosa no artística*, como David Locke llamó al trabajo de elaboración y presentación de un documento científico,<sup>293</sup> puede paulatinamente convertirse en una estrategia formativa. La propuesta experimental de llevar a cabo un proceso de escritura académica reflexivo que combinara la elaboración de un texto con la explicación simultánea de los objetivos y recursos para su elaboración dio como resultado un tipo de conocimiento particular sobre las acciones que se producen dentro de un texto. Éste involucró un reconocimiento de elementos relacionados con el estilo, los propósitos textuales y la identidad:



**Ilustración 36.** Captura de video de fragmento de escritura de texto académico. Fuente: elaboración propia

<sup>293</sup> La estimulante discusión planteada por Locke parte de la refutación del concepto *taquigráfico* de la escritura científica, un concepto que soslaya la mediación (Locke se refiere específicamente a un proceso de traducción) y reconstrucción que toda producción científica atraviesa para convertirse en objeto textual. Este autor continúa su exposición con el objetivo de encontrar similitudes entre los procesos artísticos y científicos de composición. El argumento concluye con un reconocimiento de la diversidad en la prosa científica y con una invitación, siguiendo a Ilya Prigogine, a reconocer la condición de artefacto en las palabras. Véase, "El arte de la prosa no artística", en *La ciencia como escritura, op. cit.*, pp. 157-176.



Fue una experiencia de aprendizaje *sui generis* y hasta cierto punto vergonzosa. Me di cuenta de que poseo ciertas estructuras y ciertos verbos recurrentes para referirme a la obra de un autor. Lo que hago es buscar giros y ciertos efectos que los actualicen y que hagan atractivo el texto. Pensar en una estructura y en un hilo conductor para el texto, sentir que hay un planteamiento atractivo de arranque, rescatar las afirmaciones que a mi juicio destacan el principal aporte del texto, son algunas de mis principales búsquedas al escribir sobre una obra. Me dio mucha claridad a la hora de escribir expresar lo que estaba haciendo, no era tan fácil nombrarlo. Pero también me di cuenta de que hago algunas cosas que ni yo mismo recomiendo. Reconocí que utilicé fuentes no tan confiables que me aportaron referentes y que en varias ocasiones me construí una imagen de experto, cuando bien podría haber optado por una aproximación más desde el descubrimiento. (Carlos)

Ahora bien, los investigadores educativos que acompañaron este estudio recurrieron principalmente a una alegoría para explicar sus experiencias de escritura: el textil. “Los textos tienen un *hilo, un hilo conductor*”, “hay que reconocer el *entramado* del texto”, “para en el análisis *tejer fino*” ... Prístina, esta noción textil no hace sino alusión a la semántica histórica de la palabra *texto*, que en términos generales proviene del vocablo *textus*: ‘trama’, ‘tejido’. Suele afirmarse que un buen texto es aquel que no deja rastros de su costura; en el caso de aquellos donde se desarrollan investigaciones, esta idea puede extenderse para al modo de escribir un análisis:

Hay que tejer fino, ése es el tejido fino que nos dice [nombre de la investigadora], hay que ir a los elementos sutiles, para que dejemos esas miradas de grandes conjuntos, que no nos permiten ver las especificidades, *el teje y maneje*, las particularidades que están constituyendo ese problema. (Xóchitl)

Los investigadores educativos que acompañaron este estudio recurrieron principalmente a esta alegoría textil para explicar sus experiencias de escritura.<sup>294</sup> Las formas de referirse a este tejido dan la sensación de que estuvieran hablando de un organismo tangible y vital, un elemento que media entre ideas y enunciados:

Yo lo primero que hago es que pongo todas las ideas que quiero escribir: “quiero poner esto, esto otro”; y ahí lo dejo. Y conforme quiero escribir se van yendo [las frases] para abajo. Voy considerando lo que voy a meter. Ya cuando estaba haciendo la descripción, consideré meterla. Si yo dejo mi documento y me pongo a hacer otro, *siento que pierdo el hilo*, es un miedo de que *ya le agarré la forma* [al texto]. (Ruth, las cursivas son mías)

---

<sup>294</sup> Escribe Díaz de Rada: “imágineme en la siguiente situación: como investigador sentado en mi *mesa de trabajo*, fabrico un tapiz (el texto etnográfico) a base de dos acciones: *coser y tejer*”. El conjunto de metáforas textiles se prolonga a lo largo del taller etnográfico al que este antropólogo invita al lector; retales de tela, hilos de lana como categorías analíticas, entre otras posibles imágenes textiles, sirven de alegoría y ejemplo para describir el proceso de escritura etnográfica. Véase *El taller del etnógrafo...*, *op. cit.*

Este rasgo cultural de volver tangible la escritura, de *agarrar*, literalmente, *la forma*, puede interpretarse como una experiencia simultáneamente intelectual y emotiva que recurre al sentido figurado de la lengua. Nombra una sensación y un proceso de intelección hasta cierto punto indispensables para describir formas específicas de simbolización, formas que suelen ser vividas y no necesariamente verbalizadas. En este enunciado, no deja de llamar



Ilustración 37. Tejiendo una relación entre universidad, estado y sociedad. Fuente: captura de imagen tomada del video "Walter Mignolo y la relación entre Universidad, Estado y sociedad", Universidad Andina Simón Bolívar, 2016, min. 01:48

la atención la presencia de elementos similares propios de otros sistemas de escritura que dan cuenta de su carácter histórico.<sup>295</sup> Así, lo que podría parecer figurado evoca más bien tradiciones escriturarias de dominio común que sólo pueden ser reconocidas mediante comparaciones culturales.

Las etnografías de la escritura realizadas a finales del siglo XX llamaron la atención sobre el carácter ideológico de la escritura. Su principal aporte analítico fue reconocer la dimensión ideológica que media y es constitutiva de todo texto. Desde este enfoque, convertirse en un autor implica apropiarse de un sistema de creencias que debe explicitarse y que cumple con varias funciones. Manifestarse como perteneciente a un grupo es una de ellas y alude principalmente a las formas de acceso al conocimiento construido por una comunidad, signo identitario que otorga diferentes tipos de poder a sus integrantes.

Por lo que se refiere a estas dimensiones culturales e ideológicas, dentro de los textos cuya utilidad es expresar un tipo particular de conocimiento, el proceso de academización de una manera de escribir se experimenta principalmente como un proceso de negociación. Los investigadores educativos comienzan por identificar este proceso refiriendo una significación sobre sus formas de utilizar la escritura:

Antes no me ponía a reflexionar por qué ponía a discutir a estos autores, es lo que te dicen en las aulas: pon a discutir, mete tu voz; pero ponerse a pensar por qué y cómo lo vas a hacer tú lo descubres por tu cuenta. No te dicen “vas a poner la idea principal, después la

---

<sup>295</sup> El quipu podría considerarse como un mecanismo inverso o alternativo de representar un tipo y sistema de escritura. En tanto expresión simbólica, frente a esta forma occidental de escritura entendida como tejido para representar o explicar la fabricación de ideas, de determinados impulsos creativos y de ciertos accidentes del intelecto habituales en autores, el modelo inca materializa determinados fenómenos sociales a través de nudos, “anudan” de forma tangible lo social. Véase la discusión planteada por Gary Urton en *Signs of the Inka Khipu. Binary Coding in the Andean Knotted-String Records*, University of Texas Press, Austin, 2005.

contrastas”. Eso no existe, no es visible en la formación, pero la relectura [del texto propio] me hace ser más consciente. (Alberto)

Esta significación puede asociarse con la tensión heteronomía-autonomía en el desarrollo general de una identidad como investigador, pero habla en lo específico de una exploración individual referente al trabajo particular con el análisis y la reflexividad del discurso propio. Los investigadores que comienzan a desarrollar su autoría se enfrentan a sí mismos dentro de los textos que producen guiados por una serie de indicaciones, pero sin tener una claridad sobre las formas aplicadas de lo que puedan llegar a significar éstas. La respuesta teórica más recurrente a esta circunstancia es enmarcar este fenómeno como parte del proceso de dominio de un género académico. En otras palabras, estas indicaciones no resultarían transparentes porque no se acompañan de una demostración textual y situada. El problema de esta interpretación es que deja en segundo término las dinámicas interpersonales del proceso formativo que supone el texto. El siguiente testimonio presenta dicha negociación:

Siento que mi escritura se volvió más formal. Estando en Letras yo sentía que tenía más libertad de escribir, con más metáforas, de manera más adornada. Las veces que lo intenté acá [en el posgrado en Investigación Educativa] me dijeron: “sobra todo esto”. Pero tiene que ver con la línea, que es cuantitativa, “que las cosas se llamen por su nombre”, y no importa mucho. Para mí, mi forma de escritura cambió, pasó a ser formal. Hubo cosas que tuve que discutir, me pidieron que escribiera en tercera persona, eso no lo concedí y seguí escribiendo en primera persona, porque sólo así sería coherente con mi posición. Mis formas de escribir cambiaron porque ahora mi lector es mexicano. Siento que hay ciertas palabras que no puedo usar porque culturalmente no se van a comprender. Me siento como más atada, se espera algo más formal de lo que me gustaría. Me gusta sentir la música de las palabras; yo pienso mucho en eso, en cómo están rimando las palabras, pero es algo de la formación en Literatura. Acá no puedo hacer eso, porque no se aprecia. Investigación Educativa y Literatura para mí no se llevan. (Paula)

La diversidad cultural, la relación entre estilos de diferentes áreas de conocimiento, la línea de investigación, el paradigma teórico-metodológico y, finalmente, la comunidad académica, establecen una serie de condiciones y criterios a partir de los cuales cada investigador emplea la escritura. Escribir académicamente supone una adecuación a los usos que una comunidad cultiva, una práctica que comprende diferentes modalidades y tipos de textos.

Es verdad que existen puntos oscuros sobre los procesos creativos de la escritura académica. La mayor parte de las investigaciones al respecto se ha referido a los modelos mentales que los escritores profesionales poseen. Buena parte de la didáctica en este campo se ha encargado de formalizar una serie de regularidades que los autores expresan. Un autor profesional es alguien que se ha apropiado de diferentes conocimientos escriturarios que

enmarcan esta dimensión intratextual de su discurso académico, un discurso que adopta diferentes expresiones de cara a su presentación pública.

Esta dinámica entre lo público y lo privado, donde lo primero influye de manera decisiva en lo segundo, señala que el proceso de apropiación es un proceso constante de intercambios culturales. Refiriéndose precisamente al rol que juega la diversidad de textos académicos que un investigador elabora, Xóchitl organiza sus maneras de producir escritos especializados atendiendo en primer lugar a dicha esfera pública para después reconocer la manifestación de una producción particular:

Yo tengo un proceso: primero anticipo la finalidad, el espacio de publicación, el público —no es el mismo el que escucha APD que el público que estaba convocado por el 68, por ejemplo—, el lugar, quién me invitó, como todo ese entramado que rodea el documento que estás planificando; y escribo ya con ciertas ideas anticipadas, *pero siempre me ocurre que es en la redacción en la que brotan los puntos nodales de la discusión de mi documento: “Ah, mira, esto no lo había visto”*; lo exploro, lo platico, converso mucho con una colega mía que se llama [...], que es amiga mía, o lo converso con mi esposo, que también es de Letras. Él estuvo en la huelga. Él tuvo una participación mucho mucho más comprometida que yo, era de los que durmieron todo el año en la universidad, y bueno: esa mirada me devuelve mucho. (Las cursivas son mías.)

En el testimonio de este evento letrado, se expone en primer lugar las condiciones de inteligibilidad de un discurso que podría adoptar diversos modos. Estas condiciones se denominan, en términos de Chartier, “matrices de la creación estética”.<sup>296</sup> Para interpretar dicha creación, este autor se ha referido al “magnetismo” generado por la excitación de trabajar con el lenguaje, una experiencia que comprende producir hallazgos que se nutren a través de intercambios con una comunidad que provee insumos específicos. Durante este proceso, los textos se articulan a partir de interacciones entre formas escriturarias y orales. La dinámica es continua y difícil de asir etnográficamente, puesto que involucra actividades singulares que perfilan un estilo o un modo de trabajo.

La autora expone un método que comprende fases de escritura y conocimientos sobre su dimensión pública. La primera de ellas concierne al rol del auditorio o de la comunidad de destino. Se trata de un cúmulo de aspectos que influye directamente en la elaboración del texto que Xóchitl se encuentra preparando. El origen de la publicación, la temática, la

---

<sup>296</sup> “La pluma, el taller y la voz”, en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, trad. Alejandro Pescador, Universidad Iberoamericana, México, 2005, p. 21.

finalidad, entre los demás factores, se articulan con otra dimensión de lo público: los diálogos y una serie de retroalimentaciones con personas experimentadas que anticipan futuros procesos de revisión. Esta anticipación no es un aspecto menor, representa un eslabón en la construcción de una literacidad más compleja, relacionada con los usos destinados a la crítica y a la recepción de dictámenes.

### 4.5.3. Prácticas públicas de escritura: acceso, formación y circulación

Los modelos de formación autoral que reseñé en el primer apartado ubican la publicación de textos especializados, sobre todo de artículos, como una de las fases o etapas determinantes en las trayectorias científicas o de investigación. Por lo regular, la asociación entre este género y la identidad académica guarda una estrecha relación que se reconoce como símbolo de prestigio. Ser un investigador que publica habitual y exitosamente en revistas de alto impacto o en editoriales reconocidas es una de las principales aspiraciones de la comunidad académica. Dentro de los criterios que diferentes instituciones académicas y de investigación establecen para acceder a sus beneficios (plazas, reconocimientos, recursos), la publicación se cuenta como uno de los principales requisitos para hacerse acreedor a una posición académica y a determinados estímulos económicos.

Numerosos testimonios de la comunidad de investigadores educativos establecen una relación directa con la publicación de artículos y capítulos de libro que refiere el valor de dichos documentos dentro de una categoría más amplia: la productividad. Bajo esta lógica, no son infrecuentes asimismo nociones bourdeanas para representar a dichos productos como parte de las “reglas del juego” para acceder al campo. Los textos se convierten en credenciales académicas que exhiben un capital simbólico del que, hablando como Chartier, conviene “interrogarse sobre las condiciones de posibilidad”.<sup>297</sup>

La limitación de este enfoque reside por un lado en el tipo de explicaciones que podrían formularse para comprender los usos escriturarios. Éstos quedarían reducidos a estrategias para la supervivencia dentro del mundo académico: *publish or perish*. Serían objeto de estudio principalmente por el tipo de alianzas que puede reconocerse en sus formas de acceso y circulación: ¿Quién publica con quién? ¿En qué espacios? ¿Quién queda fuera? ¿Quién prologa o presenta a tal? ¿A quiénes se cita? ¿Cuáles son las reglas no explícitas en este mecanismo?

Por otro lado, este tipo de análisis se focaliza en una forma de escritura que teóricamente se reconoce como la más valiosa para la comunidad. Instaure una jerarquía —

---

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 24.

no sólo condicionada por relaciones de poder, socioeconómicas o políticas, sino relativas a la calidad de la investigación— entre formas de producción y presentación de conocimientos en lugar de identificar sus relaciones. Bajo esta operación, se obvia un considerable número de experiencias y de actores involucrados. Para un trabajo etnográfico que se pregunta por la formación autoral, esto puede constituir un obstáculo epistemológico cuyo resultado es la estandarización u homogeneización de la diversidad que caracteriza a la comunidad de investigadores educativos.

Basado en la experiencia en campo, sostengo que la publicación es una transformación de conocimientos aplicada en diferentes modalidades y soportes. Una de éstas, en efecto, es la publicación de textos académicos o científicos. Sin embargo, este tipo de publicaciones no son sino una faceta en que se manifiesta un autor ante la comunidad. La diversidad de expresiones adoptadas por el discurso que un investigador construye da cuenta de la versatilidad de su autoría, un rasgo que puede ser buscado por los autores en formación, que puede formar parte de su historia personal y de su trayectoria académica, o que resulta de la apropiación de la propia cultura letrada del sistema académico.

Alberto redondea sus experiencias de escritura atendiendo a la noción de roles para referir su reflexividad como autor en formación que participa de una comunidad especializada. Sobre todo, atiende a la recepción del discurso que un investigador expresa en espacios públicos. Señala:

Puedes ser percibido de muchas maneras, depende de sensibilidades. Tú puedes tener muy claras tus ideas, pero la cuestión es cómo las comunicas, cómo son percibidas. Esa sensibilidad te puede permitir ser muy expresivo, muy ameno, muy irritante, muy chocante. Creatividad es también alguien que se adapta, que juega muchos roles al mismo tiempo, que tiene el bagaje suficiente como para pintarte un cuadro de todos esos colores que tiene. Alguien que nada más sabe del verde sólo pintará verde. Hay que experimentar diferentes lenguajes, en diferentes textos y tener tiempo para analizarlos.

Los NEL recuperarían de este fragmento la búsqueda de un tono y de una forma de comunicar conocimiento especializado. Para este investigador, la autoría se relaciona además con una experimentación y una flexibilidad ante la diversidad de lenguajes y textos que una comunidad utiliza. Al igual que para otros investigadores, los roles aludidos vienen a representar más formas de participación y producción textuales. Otro investigador añade: “siempre estaba yo como en tres lugares distintos de la lógica de la escritura: en unas era yo un autor, en otras lector y en otras básicamente dictaminador” (Érick). De esta suerte, la

autoría se distribuye entre una comunidad donde necesariamente diferentes tipos de textos se hacen públicos entre sus miembros. Simultáneamente, los investigadores se ubican ante dichas producciones desde posiciones que alimentan el lenguaje de una colectividad. Pertenecientes a una red, los autores cuentan con múltiples perspectivas de lectura y escritura que abren un abanico de interacciones con la expresión escrita de los proyectos de investigación.

Durante esta polifacética dinámica con los textos, existe a la par un proceso de identificación que no puede pasarse por alto. Es el contacto con otros autores y la serie de posibles intercambios. Hernández Zamora encuentra en éstos un proceso dialógico de formación identitaria.<sup>298</sup> En tantos sujetos públicos, las formas de conducirse de los investigadores y sus prácticas pueden convertirse en referentes para identificar semejanzas y diferencias entre diversos tipos de autores:

Toda esta fuerza que tenía yo para decir en el doctorado: “quiero publicar”, “quiero hacer docencia”, “quiero dirigir tesis”, estaba en una lógica de verme como mis profesores de la maestría, que eran investigadores-académicos que viajaban a congresos, que tenían el SNI, que eran reconocidos estatal, nacional, internacionalmente. Yo dije: “yo quiero ser como ellos”. (Érick)

En este proceso de imitación, la convivencia con los autores genera imaginarios sobre *un llegar a ser*. Dentro de este sistema de creencias, la apropiación de los textos disponibles públicamente —incluso en algunos casos versiones preliminares o borradores que circulan para un consumo reservado—, adquiere un valor particular que motiva la organización de su trayectoria académica. Las publicaciones pasan a formar parte de un itinerario autoral, trazan un camino asociado a modelos identitarios.

El frecuentar a autores que publican constantemente transforma de igual modo el imaginario sobre este tipo de actor. Existe la posibilidad de conocer aspectos más particulares sobre su discurso y una serie de conocimientos difíciles de incorporar sin un trato directo. Es una experiencia que posibilita la familiarización con diversos tipos de saberes, los cuales pueden ir desde conocimientos teóricos o epistemológicos, hasta anécdotas o, en términos de Becker, “trucos del oficio”. Los primeros son valiosos porque exhiben apropiaciones que pueden clarificar aspectos puntuales: un debate en específico, el origen de un interés de

---

<sup>298</sup> Hernández Zamora, “De los nuevos estudios”, *op. cit.*



investigación, el surgimiento de una problemática, argumentos clave, conceptos acuñados. Los segundos, por lo general, suelen compartirse de manera discreta. En el argot académico cotidiano, se habla de autores *generosos* para describir a quienes suelen externar recurrentemente saberes de gran valía para la comunidad.

Estas experiencias formativas se convertirán también en referentes que los investigadores evocan para perfilar la imagen de un autor con el que trabaron contacto. Dentro de estos espacios, cada vez es más frecuente leer y conocer el trabajo de investigadores que son invitados a actividades académicas. Estos encuentros entre autores se convierten en experiencias que aportan un valor personal. La literatura académica que ha recurrido a los géneros biográficos abunda en los necesarios matices de dichos acercamientos.<sup>299</sup> No son experiencias que convenga catalogar como exitosas o fallidas, sino como una faceta más del carácter público de las relaciones entre autores. Paula relata uno de estos encuentros con una de sus autoras de cabecera en los siguientes términos:

[La investigadora] fue muy mamona para mí. Después ya lo entiendo, porque es investigadora del CONICET, no tiene instituto, trabaja en su casa; lo último que quiere es estar viajando y conferencias. Cuando yo fui a pedirle una conferencia, me dijo que no, que ella no podía venir, sino alguien de su equipo. Y yo al estar ya 10 años acá [en México] no estaba tan acostumbrada a esas respuestas, algo de la cultura mexicana se me pegó en ese momento. A mí lo que me gusta es que es muy coherente, profundiza, sigue pensando lo mismo, no cambió su forma de ver las cosas. La vuelvo a leer y escucho otras cosas, pero eso pasa con todos los textos. Como que en persona no hice clic, pero a la distancia estamos bien.

En este caso, la dimensión cultural media nuevamente en el encuentro entre autores. Genera una representación que incorpora nuevos elementos interpersonales a la identidad pública de los investigadores. Es una suerte de juego en el que los textos de un autor se “humanizan” y adquieren una familiaridad peculiar. El acercamiento a autores se torna entonces en una oportunidad de intercambiar impresiones y conocimientos. Puede servir también a la postre como un punto de partida para establecer relaciones académicas y futuros colegas.

---

<sup>299</sup> Por un lado, existe en el género biográfico una tendencia contemporánea, por parte de académicos e investigadores, a dar un tratamiento literario a la experiencia académica. A la par del relato “Potencia”, de Mauricio Tenorio-Trillo, en el apartado de conclusiones ahondo sobre esta afirmación. Actualmente, Gerardo Hernández Rojas, Elda Friné Cossio Gutiérrez y María Eugenia Martínez Compeán publicaron el artículo “Aprender y reflexionar a través de la escritura de diarios académicos”, *RMIE*, vol. 28, núm. 97, 2023, pp. 563-585, el cual da cuenta una tendencia de investigación que recurre a géneros biográficos como instrumentos metacognitivos que contribuyen al dominio de otra producción textual, en este caso el ensayo.

Asimismo, el testimonio resalta la intersección identitaria entre nacionalidad y literacidad. Nacionalidad en este punto se relaciona con una serie de valores culturales y condiciones laborales que difieren a las del contexto mexicano. Las diferencias se manifiestan también en el trato entre académicos, donde media una diversidad cultural de formas de generar actividades de difusión o investigación. Media también en ello un aspecto relacionado con la trayectoria laboral. La consolidación y el reconocimiento de los autores dentro de sus áreas de especialización influye en el grado de participación que cada autor elige para exponer y compartir sus propuestas y resultados de investigación.

Algunos investigadores reconocen que la recepción de sus publicaciones varía contextualmente. Sus ideas y opiniones los llevan a ser identificados por grupos o audiencias donde entra en juego el espacio de publicación y su alcance.

Depende del texto, como en los documentos breves de difusión que la universidad nos dice: “participen, ahí está el espacio”. No es obligatorio, obvio, o sea, yo podría negarme y decir: “ay no”; pero me parece importante porque conlleva como cierto posicionamiento de la universidad. Y en una ciudad pequeña, eso es lo que aprendí, las precauciones son distintas en función del texto que se publica, me parece que es más accesible un escrito de [difusión periódica] que un capítulo de libro del [seminario de investigación]. El capítulo de libro lo van a leer los que quieren formarse en investigación educativa desde esta perspectiva, pero los otros también requieren un compromiso muy fuerte. Al menos yo sí me tomo en serio ese ejercicio y trato de ser muy precisa y aportar en lo que estoy escribiendo. Yo tengo colegas que escriben en esos espacios como cosas bien cotidianas, y yo digo: “yo no podría”. Yo selecciono poquitas fechas para publicar, pero siempre tratando de decir algo sobre el contexto o la coyuntura. Y ahí sí hay una responsabilidad muy fuerte, te mencionaba. Un colega me decía, los dos venimos de la [ciudad metropolitana], “allá en [ciudad metropolitana] nadie te pela, tú publicas algo y ni quien te lea”, entonces, [eres] un desconocido, ni quien te conozca, pero aquí en [ciudad de provincia], lo que dices tiene repercusiones. Entonces me puso sobre aviso y me pareció un buen consejo, y creo que es cierto, yo he visto textitos de [espacios de difusión], 500 lecturas, 1000 lecturas, entonces sí te van identificando. O sea las universidades, yo no sé cómo sea en [ciudades de provincial], pero aquí las universidades, la palabra de los docentes y los investigadores universitarios tiene mucho peso, es una ciudad con muchas universidades. Entonces la dinámica es como que publiquen, escriban, a mí todo el tiempo me llaman para dar entrevistas en la radio, en [cadena de televisión nacional], que no es algo que me encante, pero es una solicitud de mi universidad: “Oye, ¿puedes hablar del proyecto que estás haciendo ahorita? Oye, ¿puedes hacer una cápsula sobre educación y pandemia? Bueno, va”. Son muy demandantes y tienen un departamento de comunicación muy fuerte, al menos en la [IES], y somos muy visibles los que trabajamos ahí. (Xóchitl)

Estos sistemas de comunicación producen autoría en la medida en que buscan hacer llegar a cierto público el discurso de investigadores educativos. Instauran políticas de difusión y divulgación que contribuyen a que éstos participen activamente con diferentes públicos. De

este modo, se producen condiciones para que los autores diversifiquen su producción académica y experimenten la recepción de sus propuestas e investigaciones en diferentes formatos y ante audiencias no especializadas.

Dependiendo del contexto construido por diferentes instituciones, ser un autor que escribe investigación educativa se convierte en una forma de participación pública que interviene y dialoga con diferentes esferas sociales. Para estos investigadores, el ser leído por múltiples comunidades puede ser un factor que incide en las características de sus publicaciones y que revela su relación con un grupo social. Como expresión política, las publicaciones construyen discurso sobre lo educativo en la medida en que se plantea una red que vincule a diferentes instituciones.

Los espacios de formación de los investigadores educativos preparan a los nuevos autores para hacer uso de su voz pública. Dentro de la comunidad especializada, la producción de textos que comienzan a producir los investigadores en formación entra en un proceso de lectura, revisión y acompañamiento que atiende sobre todo al desarrollo de la investigación. Este proceso exige que los autores se enuncien públicamente de manera cada vez más habitual.

La participación en congresos, jornadas, presentaciones de libros o revistas, conversatorios, coloquios, espacios de difusión universitaria, amplifica los espacios donde los investigadores comparten el desarrollo de sus investigaciones. En estos puntos universitarios, éstas se hacen públicas también a través de formas coloquiales y cotidianas. El desarrollo de investigaciones es un tema frecuente de conversación en charlas de pasillo y en encuentros fortuitos entre la comunidad. Los autores comienzan a ser ubicados dentro de ésta y a ser identificados por sus temas de investigación, su adscripción institucional o su pertenencia a determinadas comunidades académicas y de investigación.

Los autores reciben solicitudes para diferentes actividades en la medida en que sus temas de investigación son de interés para la comunidad académica, quien cuenta con una agenda amplia y requiere de la colaboración de sus integrantes. Algunos de los textos que los autores comienzan a elaborar responden a este mecanismo, bajo la figura de colaboraciones comisionadas o solicitadas: “ahora nos invitaron a escribir un capítulo de un libro acerca de los debates epistemológicos educativos” (Beatriz). Otros pueden responder a necesidades

institucionales o coyunturas que requieren de la elaboración de documentos *ex profeso*. Refiriéndose a la necesidad de una alfabetización en plataformas educativas durante la pandemia, Deniz narra su experiencia elaborando una guía para familiarizar a la comunidad académica con herramientas tecnológicas:

Entonces yo le explico y me dice: ¿podrás generar un documento para todos los docentes? Yo le dije: “Sí”, “ah, bueno, tráemelo mañana”. Yo creía que me pedía algo pequeño, pero cuando me puse a redactar, yo escribí un texto de 22 páginas —o sea, en un día no era obviamente todo citado—, y cuando lo entrego al otro día me dice: “oye, está muy completo, ¿no?”. Entonces empiezas a generar esta parte de hacer investigación, aunque no sea de tu área de investigación; sino a empezar a redactar y a generar otros textos.

Resultado de una relación entre agentes humanos y no humanos, la autoría se manifiesta en este caso como el cruce entre necesidades contextuales y posibilidades de significación. Las condiciones de una realidad demandan necesidades simbólicas que llevan a actores formados en investigación a participar dentro de un espacio público, en este caso referente a la cultura académica. Estos espacios ponen a prueba la versatilidad y la capacidad de respuesta de los autores para producir textos bajo condiciones no siempre previstas.

Wendy Laura Belcher dedica un capítulo completo al proceso de elegir una revista especializada para publicar un artículo académico.<sup>300</sup> Basada en recomendaciones y aclaraciones sobre el contexto editorial, la autora reconoce en el proceso de publicar una relación de beneficio mutuo entre autores y editores. Aunque su propuesta es al final de cuentas la de una guía para acompañar la experiencia de publicación de autores noveles, Belcher se refiere en pocas ocasiones al papel que los editores cumplen en la formación de autores. Es sobre todo en la serie de confidencias (“En conversaciones confidenciales con editores y directores de revistas de humanidades, he descubierto que las publicaciones más destacadas en sus campos (no en sus disciplinas, sino en sus campos) reciben a veces sólo veinte artículos no solicitados al año”)<sup>301</sup> que recupera a través de testimonios y de experiencias de colegas y estudiantes que puede reconocerse el aporte del editor en la conformación de un espacio público para el conocimiento.

---

<sup>300</sup> *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas. Guía para publicar con éxito*, trad. Sylvia Podolsky Ostrowiak y Alejandra Medrano, Flacso México, Distrito Federal, 2010.

<sup>301</sup> *Ibid.*, p. 143.

Con un pie en lo público y otro en lo privado, el editor media el vínculo entre los intereses de diferentes grupos sociales y las propuestas que los autores ponen a su consideración. Para buena parte de la comunidad de investigadores educativos, esta relación entre autores y editores representa un aprendizaje continuo y colectivo. Por un lado, los autores reconocen el valor académico de sus colaboraciones: se preguntan por el impacto de sus futuras publicaciones, atienden los criterios editoriales que los editores ponen a su disposición y se interesan por la periodicidad de los números que éstos determinan para revistas o libros. Pero, por otro lado, a la par de este aprendizaje, identifican “esas rutas que no te dicen y que empiezas a conocer en la práctica” (Deniz).

Cuidándose de la indiscreción, el tacto para referir experiencias publicando exige construir un discurso cauteloso sobre las diferentes dimensiones que en esta práctica convergen. Construir este discurso es una herramienta necesaria para conceptualizar situadamente labores investigativas. Tomo tres ejemplos que pueden fortalecer el planteamiento de que la publicación constituye una experiencia formativa compuesta de diferentes saberes-haceres, anudados éstos por una representación de la autoría construida con base en la comprensión ulterior de sus diferentes fases.

Recuperando la experiencia iniciática de publicar con un autor más experimentado, cuyo rol en ese momento era el de director, Arturo explica la elaboración de un texto académico de la siguiente manera:

Haz de cuenta: ese capítulo es en coautoría, yo lo escribí todo, pero ella [su directora] me dio la idea. Es beneficio mutuo. En ese momento no podía escribir y tenía que seguir publicando. Y a mí me sirve tener su nombre para que sea más publicable. Sí se siente raro cuando eres estudiante, pero si lo piensas bien, una parte fue la idea de ella, la otra parte es la sociología que yo he leído.

En este caso, la autoría responde a un símbolo donde se distinguen actividades y condiciones de diferente orden. Las interpretaciones dominantes sobre este fenómeno encuentran en la búsqueda del prestigio una explicación para estos acuerdos producidos en la “antesala” de la publicación. Ahora bien, atendiendo a los propios criterios que las publicaciones académicas establecen, es posible asimismo reconocer la representación que el gremio editorial formula

para los autores que desean publicar, pues el poseer o no un grado académico de doctorado puede ser un criterio para la recepción de un manuscrito.<sup>302</sup>

Comprendidos por esta comunidad como un beneficio mutuo, los acuerdos sobre la definición de primeros o segundos autores, así como de autores de correspondencia, son índices para reconocer una faceta colectiva de la autoría y dan cuenta de un proceso de nivelación entre diferentes saberes.<sup>303</sup> Un contraste al ejemplo anterior, que inclinaba la balanza de la escritura al estudiante, puede reconocerse en el siguiente caso. En éste, Mariana apunta hacia la aprobación institucional de algunas de sus publicaciones coautorales. Expresa:

le valieron tres publicaciones a mi tutora: “tú me estás ayudando, pero yo también te estoy ayudando”. Sobre todo en las primeras dos, su decisión fue que yo fuera primera autora. Yo no podría haberlo hecho sin la maestra. Yo tenía las ideas, pero me costaba trabajo ponerlas en el papel.

Algunos de los estudios pioneros sobre voz autoral elaborados en México se refirieron a esta dificultad en términos de una ausencia de autonomía para la investigación.<sup>304</sup> Esta afirmación puede ponerse en tela de juicio si se reconoce el carácter heteronómico de la autoría y la serie de actividades textuales de investigación que previamente han elaborado los investigadores en formación. Para el momento en que éstos han comenzado a familiarizarse con criterios y líneas editoriales de revistas especializadas, los investigadores han elegido con anticipación materiales que pueden encontrarse elaborados en documentos de consumo privado, como transcripciones, reportes, diarios de campo, borradores; una data que sirve como literatura de trabajo.

La elaboración de textos que serán publicados se produce en momentos estratégicos de la formación autoral. No es posible determinar un orden estandarizado de publicaciones

---

<sup>302</sup> Generalmente este tipo de información se expresa en los criterios editoriales o en las plataformas (OJS) donde se cargan los manuscritos que pasarán a una primera revisión.

<sup>303</sup> No obvio en este caso la existencia de malas prácticas letradas asociadas con la publicación, como el *ghost writing* u otras expresiones posibles dentro del trabajo colegiado, una relación entre políticas disarmónicas observada ya por Sergio Alberto López Molina en un breve pero decisivo apartado de sus estudios sobre productividad académica: “El trabajo colegiado: entre *vedettes* y esclavos”. El planteamiento de López Molina es valioso porque no limita sus explicaciones sobre dichas malas prácticas a conductas individuales, sino que parte de la tensión entre políticas que condicionan el quehacer investigativo. Véase *La producción científica en México...*, *op. cit.*, pp. 67-70.

<sup>304</sup> Esta observación se encuentra en el artículo de 2011 citado de Alma Carrasco Altamirano y Rollin L. Kent Serna. Recientemente, esta autora publicó colectivamente un artículo de investigación que profundiza en las fases y experiencias de doctoras(es) recién egresadas. Véase Margarita Flor de María Méndez Ochaita, *et al.*, “Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, 2023, *op. cit.*

que comprendiera, por ejemplo, el paso de géneros valorativos como la reseña o el comentario de libro, y de formas multimodales como la ponencia y el cartel, a géneros académicos con otras exigencias: el capítulo de libro, el artículo de investigación o la tesis. Son más bien las relaciones proteicas entre éstos, la literatura de trabajo, su socialización dentro de ciertas condiciones materiales y los usos más o menos individuales que cada autor comienza a emplear con dichos materiales lo que propicia condiciones favorables para expresar el discurso autoral.

El tercer caso describe una serie de actividades liminales para elaborar una publicación académica dentro de un contexto específico y una fase formativa doctoral. Esta investigadora expresa:

cuando sabía que tocaba hacer el primer artículo, fue como empezar a adquirir o entrenarte en una habilidad diferente a las demás. No era escribir, era escribir un artículo. Implicaba sentarte a ver artículos, pero ahora sentarte a ver cómo los hicieron. Ya los habías leído, pero ahora sentarte a ver cómo estaban hechos. Me puse a releer los artículos, a ver qué pusieron en la introducción, a ver qué ponen, qué tipo de cosas reportan y cómo lo reportan; cómo se reporta una relación, qué ponen en las tablas, qué pones en un resumen, qué es importante. Eso implica ver artículos parecidos. Estábamos en Brasil, yo hice estancia en Brasil: escribir la tesis, analizar los datos, regresar a la literatura para hacer la discusión. Yo tenía mucho tiempo, me pasaba todo el día escribiendo, analizando y escribiendo, para justificar: los que no mejoran por qué no mejoran, ver efectividad; pero ahí me empecé a meter en otra literatura, volver a leer esos artículos, los indagabas. No tenías que leer un artículo sobre cómo escribir artículos, sino leer artículos. Lo que sí recuerdo que era muy importante era saber qué era importante: qué tenía que meter, qué estaba elaborando y validando, qué tenías que poner ahí; meterte a la revista, ver los parámetros, las características, que si la letra, cuántas palabras, la citación, hacer ese pinino, aprender a escribir escribiendo y escribiendo. (Mónica)

En esta experiencia, la autora particulariza en primer lugar el tipo de escritura que llevó a cabo. Distingue entre una forma general de escribir y las necesidades específicas de la escritura para la investigación. Después, da cuenta de una apropiación de la estructura de un conjunto de artículos de investigación conocidos con anterioridad. Se basa en un proceso de relectura que teóricamente se aproximaría al paso entre *prosa de escritor* y *prosa de autor*.<sup>305</sup> La diferencia reside en que en este tipo de lectura se examina el continente de un texto y, una vez dominado el contenido, se define como objetivo elaborar una versión que cuente con características similares. No se trata de una oposición específica entre formas personales de

---

<sup>305</sup> Me refiero al planteamiento clásico de Linda Flower en el artículo pionero “Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, núm. 41, pp. 19-36.

escritura frente a formas más comunicativas, sino de una continuidad entre dos maneras de utilizar la lectura. La primera de ellas alude a una apropiación de contenidos, mientras que la segunda se refiere a su expresión escrituraria y académica.

La diferencia se expresa también en que la autora refiere una distinción entre modos lectores vinculados constantemente a la escritura. Por el tipo de aproximación a dichas publicaciones académicas, podría convenir denominar a esta forma de abordaje *lectura y prosa de investigador*, puesto que alude tanto a la forma académica de un documento como a la manera de presentar los resultados de una investigación. Con ese recurrente *qué y cómo*, la autora refiere una forma simultánea de escritura académica, *vis à vis* entre su propuesta y artículos ya publicados, que parte del conocimiento de sus contenidos para posteriormente servir de modelo al momento de transformar la literatura de trabajo que ha generado durante el desarrollo de su proyecto en un artículo de investigación.

Es llamativa la mención a las condiciones espaciales y temporales de escritura. No es un detalle menor si se contrasta con los ritmos de trabajo y las actividades académicas que la comunidad de investigadores educativos consolidados mantiene durante su práctica laboral. Ciertas figuras como la estancia de investigación, el año sabático o recontrataciones de jubilados cumplen con un propósito semejante: reducir la carga de responsabilidades laborales para liberar un espacio y un tiempo productivos. Algunos autores incluso reconocen en la formación doctoral una experiencia inventiva de lectura y escritura diferente a la aplicada en su ejercicio profesional.

El giro entre lo prescriptivo escriturario “cómo escribir artículos” y lo descriptivo lector “leer artículos” representa asimismo una experiencia formativa situada. Para esta autora, son los textos publicados y los criterios editoriales los que ofrecen insumos útiles y aplicables para la elaboración de su artículo. Durante este proceso liminal, la elaboración del texto de investigación entra finalmente en un ciclo de análisis comparativo, adecuación a las características de productos de investigación y reescritura académica, guiada en su conjunto por criterios editoriales.

Este testimonio, finalmente, da cuenta de que el acceso a la cultura escrita de una comunidad investigativa demanda diferentes tipos de adecuación para el discurso especializado que se genera durante la trayectoria formativa y los inicios de la vida



profesional. Esta adecuación va acorde con los criterios particulares de diferentes tipos de expresiones científicas, algunos de ellos enlistados con propósitos informativos para los autores, y albergados en espacios específicos y próximos a las colaboraciones publicadas. Otros criterios se identifican debido a causas o necesidades inmediatas, como en el fragmento previamente citado.

En el caso del género discursivo referido por Mónica, dichos criterios se explicitan a través de diferentes documentos actualmente disponibles en plataformas electrónicas, como el OJS (*Open Journal System*), o páginas web que destinan información específica para la presentación de manuscritos, ya sea en pestañas de la interfaz o dentro de las versiones completas de la mayoría de las publicaciones periódicas. Actualmente, las formas académicas de publicación se encuentran sujetas a dinámicas de estandarización. El cumplimiento de éstas se exige como requisito para ingresar a índices cada vez más especializados, lo cual, en teoría, vuelve más atractivo para los autores el espacio de publicación y es para los lectores sinónimo de calidad académica.

Es por ello que, en este proceso donde un autor busca acceder a una dimensión escrita de la comunidad de investigación y donde estos puntos de acceso (revistas, editoriales, libros) tienen simultáneamente el cometido de acceder a espacios cada vez más exigentes y validados, el dato significativo no es el hecho de que exista una serie de lineamientos que establecen convenciones de escritura (listas de criterios editoriales, avisos para autores, plantillas para publicaciones, etc.), sino la forma en que los autores identifican su aplicación en los textos ya publicados, identificación en la que entra en juego una serie de necesidades e intereses que inclinan la balanza de la escritura hacia prácticas de ajuste, adecuación o semejanza. Ese carácter sincrónico de la apropiación de un discurso escrito refiere la vivencia más inmediata de la formación del sujeto letrado. Es un momento de la experiencialidad donde toda propuesta teórica o prescriptiva sobre la escritura académica cede terreno explicativo ante formas concretas de expresión especializada. La hechura del texto se vuelve más clara o explícita en la medida en que existe otro texto que necesita modelarse, en la medida en que se produce una continuidad creativa con una escritura validada académicamente.

Para un autor consolidado o en formación, un texto publicado posee un valor modélico porque es un ejemplo empírico de cómo se representa cierto tipo de conocimiento validado. Son ejemplos que además permiten ensanchar la representación personal sobre la diversidad de formas académicas que componen una cultura escrita de la investigación. Por encima de las representaciones más generales del posible catálogo de géneros académicos, el resultado de conocer numerosos ejemplos de textos especializados constituye un saber enraizado capaz de orientar a los autores en su trayectoria formativa. Analizar la forma en que está elaborado un texto con fines creativos de investigación es una forma intermedia de acercamiento entre la lectura formativa (aquella que se solicita para dar seguimiento a las dinámicas de un seminario o de un proceso general de documentación) y la escritura de publicaciones especializadas. En esta forma de utilizar la cultura escrita, los textos que utilizan los investigadores educativos atraviesan por un proceso más expositivo de conocimiento (presentar elementos teóricos, metodológicos, contextuales, históricos, relativos a un campo de conocimiento) a otro relacionado más con su exhibición (tonos, estilos, formatos, ortotipografía, aparato crítico); esto es, con la manera global en que éste ase representa.

A diferencia de esta experiencia sincrónica de escritura, los diferentes textos que los investigadores educativos elaboran a lo largo de su trayectoria cambian de significado. Son testimonios de una forma de presentar y concebir investigaciones. Las experiencias de publicación abren la posibilidad de conocer su impacto social y de entender reacciones, posturas e intereses de comunidades. Son perspectivas que los autores pueden asumir para clarificar diferentes usos sociales de los conocimientos que hacen públicos:

Desde hacer un libro, reseñar, para ti puede ser una pasión, para otro motivo de orgullo, de que una comunidad de la que nunca se ha hablado de repente sale en un reportaje porque un investigador fue a esa comunidad. Esa comunidad ya es visible; quizás algunos lo miran como “ah mira, ya salimos en la tele”. Es un ejemplo tonto, pero está esa visión. Por otro lado, está esa producción más activista, de la que algunas personas se quieren colgar, también es legítimo utilizar la academia para favorecer otros procesos. Esa discusión se me hace muy estéril, a veces hay que devolver algo que no es visible. (Alberto)

En ese carácter político del discurso se reconoce la diversidad de posibilidades y efectos de la publicación. Al interpelar a un grupo, los autores pueden identificar el papel y el compromiso sociales involucrados con su voz aural. El diálogo entre su subjetividad y la

de otros grupos ensancha su perspectiva y su agencia como articuladores de diferentes fenómenos sociales. Los autores se ven impelidos a sortear representaciones desiguales en torno al valor social de sus producciones, un proceso que “está abierto a la resignificación de la posición que estén jugando ellos, militantes, académicos” (Xóchitl). Esta segunda precisión es valiosa porque permite reconocer el potencial transformador de la publicación tanto para autores como para comunidades.

Esto no debe pasar por alto el hecho de que en la publicación se cruzan intereses de diferente orden. La dimensión epistemológica o política del discurso especializado convive con dimensiones económicas basadas en conceptos que ubican a la publicación dentro de un complejo entramado de evaluación. Desde esta lógica, publicar significa también *producir*. En la faceta administrativa del lenguaje académico, los textos se representan como *productos*, como objetos de evaluación:

cuando se empezaron a dar plazas, eso nos obligó a leer y escribir, a publicar. Si quieres una plaza, tienes que publicar. Uno sabe que hay gente que trabaja un chingo y que ese trabajo no es reconocido. Como no tiene el entrenamiento de convertir eso en textos, no puedes aspirar a plazas. Quienes aspiran a plazas tienen el chip de publicar, porque eso vale puntos: o le entras o no gozas de los privilegios de la institución. Había académicos que trabajaban con la gente y no tanto con el enfoque del libro, sino con el de transformar la realidad y les cae gordo que tengas que publicar. Son tensiones entre tradiciones para obtener beneficios institucionales. (Mitl)

Estos sistemas de evaluación atribuyen valores que se traducirán en beneficios laborales y económicos. Ello influye en la manera en que los autores planean la publicación de sus investigaciones. La relación entre publicación y productividad es una de las más polémicas dentro de los espacios universitarios. Desde la investigación educativa, existen tanto planteamientos que ven en el *productivismo* una expresión del neoliberalismo académico, como perspectivas que se refieren a la creación de instituciones y políticas destinadas al desarrollo de la investigación. Visto a gran escala, es un debate contemporáneo que convoca a la forma en que cada Estado define la producción científica. En los casos particulares, la elaboración de documentos que realizan autores sujetos a estos procesos de evaluación se administra estratégicamente. Los autores se cuidan de no “quemar” artículos y de elegir con

premeditación sus espacios de publicación. Una cierta argucia comienza a volverse indispensable en las maneras de planear un corpus de publicaciones:<sup>306</sup>

Pero eso es como ya más colmillo. No, no basta. Mientras vas publicando, vas viendo más y entonces sabes que puedes ganar más producción partiendo, por ejemplo, tu investigación de tesis, [...] al principio no le veía sentido a publicar; primero ponencias, ponencias, ponencias; pero un artículo tiene más impacto; las personas te pueden leer más y lo conoces cuando estás redactando. Te enfocas más a artículos que a ponencias, por ejemplo, los que tienen Scopus. (Deniz)

La experiencia de escribir con fines de publicación evidencia la negociación con una serie de criterios e imaginarios sobre los valores académicos, políticos y económicos de la producción académica. Es por tal motivo que la generación de textos a lo largo de una investigación constituye una literatura que funciona para el desarrollo de un corpus ulterior de publicaciones. Las imágenes para referirse a estas dinámicas de elaboración aluden a una forma de depurar materiales de investigación: “Exprimí la tesis de doctorado como naranja” (Xóchitl) que expresa un sistema personal de producción que transforma su tesis en futuras publicaciones.

Es necesario señalar que la elaboración de documentos realizada por los autores está sujeta a procesos de evaluación que demandan una administración estratégica de sus prácticas letradas. Existe, así, una distribución de valores para lo que cada investigador lee y escribe. A la par de su aporte científico o investigativo, el valor de ciertos textos se traduce en indicadores de productividad y en beneficios institucionales. Incluso la lectura de textos que no están destinados a transitar por toda la cadena profesional de edición, como la evaluación de ponencias o de distintos formatos de trabajos recepcionales, se convierte en un índice de productividad que se suma al valor académico e institucional de las publicaciones arbitradas.

Esta posible “capa” que añade un valor a los textos es un significado que guía sus formas de publicación. Representa un aprendizaje que apela a los usos académicos e institucionales de la producción de investigaciones, al valor de su expresión pública. Las actividades académicas en las que los investigadores participan, y donde estas producciones circulan, presentan opciones más o menos explícitas para identificar una trayectoria autoral

---

<sup>306</sup> Varios investigadores educativos me compartieron información sobre editoriales “depredadoras” y diversas experiencias de autopublicación. Un aspecto relevante sobre estos organismos y prácticas es que buena parte de las recomendaciones, prevenciones y consignas emergentes sobre las formas de publicación que actualmente forman parte del discurso de la investigación responden a un proceso reciente de reflexión sobre ética en la investigación.

viable. Los autores reconocen en los tipos de publicación grados de complejidad y exigencia científicas que se corresponden con su reconocimiento institucional. Es por ello que la práctica de publicar es un proceso de comprensión de una cultura letrada dentro de la cual puede desarrollarse o fortalecerse un conocimiento no circunscrito exclusivamente a la dimensión epistemológica de un documento.

En el proceso de convertirse en un investigador educativo profesional, la publicación de diferentes textos y en diferentes espacios denota elementos sobre la identidad académica. Es habitual que los investigadores educativos cuenten con publicaciones antes de acceder a su formación en el posgrado. En estos casos, lo que maestrías y doctorados privilegian es fundamentalmente su especialización:

Sí, bueno, ya antes del doctorado yo ya tenía, ya había hecho publicaciones, pero en revistas muy técnicas, ¿no? [...] y pues a partir del doctorado comencé a publicar en congresos y empiezan a surgir algunos artículos ya importantes, ¿no? En donde, por ejemplo, el primero que te puedo decir, que ya era más allá de un congreso, [...] ya fue a una revista, ya tuvo un proceso de revisión arbitral, ya tenía un factor de impacto y a partir de ahí ya empiezas a ser más selectivo, ¿no? (Amelia)

El testimonio de esta investigadora no puede tomarse como una generalización válida para toda la comunidad de investigadores educativos. Es imposible afirmar que cada uno de sus miembros resignifica sus publicaciones en los mismos términos, aun cuando se encuentren sujetos a condiciones institucionales casi homogéneas. Con todo, la experiencia liminal entre textos diferentes constituye el rasgo formativo que deja entrever la conformación de un posicionamiento autoral.

Los usos de las publicaciones pueden entenderse como una ampliación del repertorio expresivo de los autores. Detallado y cada vez más enriquecido, éste potencia la participación de los investigadores en diferentes contextos. El resultado de la apropiación de estas prácticas les permite a los autores programar sus actividades escriturarias de investigación, pautadas por una serie de convenciones académicas y criterios institucionales. Escribe Mariana:

Yo no tengo trato directo con el editor responsable, los editores del libro o de la revista tienen el trato directo. El puntaje más alto es para los editores [coordinadores del libro], porque el puntaje se lo dan a ellos. Trabajé, le sudé, le lloré. El artículo de 2013 salió en 2016. Los *referees* le hacían cambios. En diciembre empezaba otros tres nuevos artículos, para en junio volver a enviar. Así empezaba el ciclo de escritura: un periodo de 6 meses, enviar al editor, esperar otros seis meses de sugerencias, cambio y si es necesario enviar a otro publicista [editor].

La planeación de volúmenes específicos de colaboraciones responde en este caso a procesos de evaluación que exigen una administración de los recursos de investigación disponibles. A su vez, el esquema de publicación obedece a una serie de relaciones sociales entre autores con diferentes grados de participación en la colaboración mencionada. En teoría, el grado de participación se relaciona directamente con el puntaje que los colaboradores obtendrán. Esta planeación es indispensable porque busca ajustarse a periodos de evaluación que estipulan, entre otros rubros, la publicación de un catálogo de textos relativamente estandarizado: artículos, libros, capítulos de libros, textos de divulgación. Este arduo ciclo de escritura consolida una forma de trabajo en donde el fenómeno editorial (el contacto con editoriales y editores, prácticas como la dictaminación o la corrección de estilo) se convierte en un factor clave para la afirmación autoral.

Recurriendo a la serie de relaciones establecidas durante su proceso formativo, los autores se integran a una red que los provee de condiciones para manifestar la pluralidad de sus literacidades. Su voz, sus prácticas, sus búsquedas, sus expectativas, su posicionamiento dentro de un contexto social y educativo, se manifiesta dentro de diferentes espacios de producción y circulación de saberes. En suma, la autoría responde al diseño de un sistema de producción que cada autor desarrolla en relación con sus intereses de investigación y los requerimientos de diferentes instituciones y comunidades. Es un fenómeno mediado, dinámico y en constante diálogo con éstas, una red que procede a través de la actualización de diversas literacidades donde se aplica un conjunto de saberes-haceres apropiados que encuentran diversas modalidades para expresar un discurso especializado. Una de las mediaciones que menos ha llamado la atención de la comunidad de investigadores educativos es el proceso referido en el último testimonio: la dictaminación.

## 4.6. Experiencias y prácticas de dictaminación: mirar(se) en el espejo (im)personal del saber

¿Cómo es posible reconocer al otro, teniendo solamente algunas palabras, sueños, deseos?

MICHEL DE CERTEAU

La identidad nace del otro.

ANÓNIMO

La revisión por pares (*peer review*) forma parte de una tradición moderna de hacer y publicar textos académicos. Aunque es difícil dar con una fecha exacta sobre el origen de esta práctica, la mayoría de los historiadores de la ciencia coinciden en reconocerla como una conquista de la autonomía científica,<sup>307</sup> a la vez que uno de los procesos más ambiguos y subjetivos. A diferencia de las formas que la revisión de una posible publicación ha adoptado a lo largo del tiempo, hoy se admite casi unánimemente que la validación de un artículo o un capítulo de libro académicos debe estar en manos –pero sobre todo en ojos, ojos doblemente ciegos–, de expertos en sus respectivas áreas del conocimiento. ¿Podría ser de otra manera? ¿Cuál será el destino de, por ejemplo, la revisión por pares abierta (*open peer review*)?

Aprender a dictaminar textos y apropiarse de las dictaminaciones forma parte del proceso de convertirse en un autor académico. Teóricamente, el planteamiento de la interpretación de roles propuesto por Bazerman contempla dos figuras para referirse a las actividades de revisión, arbitraje y posterior dictaminación de un manuscrito científico. Son los roles de *lector* y *crítico*.<sup>308</sup> En su estudio con comunidades de físicos, Bazerman identifica que en su proceso formativo los autores interpretan diferentes papeles en torno a la producción de textos. Escriben y eventualmente publican colaboraciones dictaminadas que

---

<sup>307</sup> Véase Jacalyn Kelly, Tara Sadeghieh y Khosrow Adeli, “Peer Review in Scientific Publications: Benefits, Critiques, & A Survival Guide”, *EJFCC*, v. 25, núm. 3, 2020, pp. 227-243. Son tres las principales etapas reconocidas en el desarrollo de esta práctica: la dictaminación como una técnica originada en el siglo XVII, propuesta por The Royal Society of London, su proliferación durante inicios del siglo XIX y el uso mayormente globalizado en la década de los años noventa del siglo XX, determinado principalmente por su proceso de digitalización. En su editorial “La revisión por pares en las revistas científicas”, *Medicina y seguridad del trabajo*, vol. 63, núm. 248, 2017, p. 206, Javier Sanz Valero reconoce para el caso hispano el afianzamiento de la dictaminación durante el inicio del siglo XXI.

<sup>308</sup> El apartado de Bazerman: “Public Identities and Role Conflicts” es particularmente ilustrativo sobre su proceso histórico de construcción; véase *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1998, pp. 134-136.

forman parte de la vida pública del quehacer científico, pero actividades como la revisión y la crítica, *cajanegrizadas* en términos de Latour,<sup>309</sup> forman parte asimismo de su elaboración.

Cada vez es más frecuente encontrar en notas al pie o en páginas legales leyendas o comentarios que agradecen el proceso de dictaminación o que lo subrayan. Esto puede considerarse un marcador de rigor y prestigio científicos, al mismo tiempo que un reconocimiento al proceso editorial. Como ha reconocido en reiteradas ocasiones Tomás Granados, todo texto editado adquiere un valor añadido.<sup>310</sup> Quien traduce, quien prologa, quien coordina, quien presenta –todas ellas figuras públicas–, aportan un valor al texto dado a la stampa o al *software*. Pero éste no es menor al rol privado y anónimo de quien dictamina, una figura discursiva que de manera implícita participa de la autoría.

¿Qué aporta, en suma, esta expresión del anonimato a la constitución de un sujeto eminentemente público durante su proceso formativo y de formar a nuevos investigadores educativos? Una de las primeras particularidades de esta experiencia en relación con otras, como la lectura de avances o borradores realizadas por tutores o comités, es precisamente la posibilidad de encuentro entre el autor biográfico y el editor, una primera relación que anticipa un espacio para autores discursivos: quien dictamina y quien es dictaminado. Frente al estado público de la investigación que suponen los textos que han atravesado por un proceso editorial, las prácticas de dictaminación pertenecen al orden de lo privado y de la experticia. Es una faceta que plantea interacciones y aprendizajes sofisticados para el proceso de constituirse como un autor en ciencias sociales.

Las experiencias de investigadores educativos dan cuenta de que esta familiarización con la dictaminación es un proceso gradual que se produce en la mayoría de los casos primero dentro y después fuera de los marcos escolares de proveniencia. Aunque obvia, la primera condición para que esta literacidad se desarrolle no es otra que la existencia de una infraestructura editorial, la voluntad de producir un tipo particular de conocimiento, más que

---

<sup>309</sup> Leandro Rodríguez-Medina, María de los Ángeles Pozas y Lidia Girola editaron en 2022 *La teoría del actor-red desde América Latina*, una obra que recoge trabajos teóricos y aplicaciones de la TAR en Latinoamérica. *Cajanegrizar*, explican estos autores, “se refiere al proceso por el cual ignoramos o tendemos a olvidar el funcionamiento interno de algo, sea una tecnología o una institución”. Véase “Introducción: el diálogo con los científicos sociales de habla hispana”, *op. cit.*, p. 19.

<sup>310</sup> El afán por “agregar valor”, sostiene Granados, define el ejercicio de ciertos saberes y valores perdurables de gestación y gestión (ambos vocablos provenientes, como lo hace notar este editor, de la etimología *gero*) de un producto editorial. Véase “Nota del editor” en Patricia Piccolini, *De la idea al libro. Un manual para la gestión de proyectos editoriales*, FCE, Ciudad de México, 2019, p. 11.



*disponibilidad, acceso* a la cultura escrita. Esto implica un proceso histórico y colectivo que permite dinámicas de ingreso y circulación de saberes que terminan por formar una comunidad letrada. De esta manera, los autores traban contacto con una cultura editorial que cuenta ya con formas de trabajo. Éstas en la actualidad siguen una serie de criterios delimitados por organismos globales: Elsevier, Scopus —base de datos de esta antiquísima editorial—, Comitte on Publication Ethics (COPE), entre otras asociaciones, academias, departamentos de ciencia y tecnología estatales, y universidades que elaboran manuales y sistemas de información.

Para el caso de la investigación educativa en México, la *RMIE* tomó en 2011, como ejemplo, la definición propuesta por el extinto Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la cual indica que:

El cumplir con el papel de evaluador de la actividad en ciencia y tecnología, implica capacidades y competencias adicionales a las que exige la dedicación como investigador en la producción de conocimiento, obviamente inscritas todas éstas, dentro de la cultura de la ciencia y la tecnología. Un par evaluador además de ser un investigador activo en permanente trabajo investigativo, conoce y está actualizado en los hechos científicos, en los avances teóricos y metodológicos de su campo de trabajo, en los tipos de problemas, en las formas y modos de comunicación de sus desarrollos y debe estar en disposición de hacer uso de una dimensión ética que le permita valorar, reconocer, argumentar racionalmente, confrontar al otro y aceptar su crítica.<sup>311</sup>

La definición se desglosa en seis puntos específicos que precisan las capacidades y competencias adicionales requeridas para dictaminar una colaboración académica. Existe entre éstas una clara división entre saberes de investigación (conocimiento teórico, metodológico, actualización bibliográfica, argumentación) y una axiología (compromiso, confidencialidad, honestidad e imparcialidad). La dimensión de la escritura formaría parte de los modos de comunicación.

A pesar de los esfuerzos por agilizar los procesos de dictaminación y, en general, de publicación, cuya queja colectiva se presenta sobre todo en los casos de autores poco experimentados en esta labor, esta práctica es regularmente dilatada. Son numerosas las páginas de estadísticas montadas sobre OJS que indican tiempos récord de 12 semanas. A quien dictamina en estas condiciones y propone una “constructive review, sometimes hard

---

<sup>311</sup> “Sobre la dictaminación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, 2011, pp. 15-16.

but full of good ideas and *delivered quickly*”, Abel Polese lo denomina como un *ideal reviewer*.<sup>312</sup> Sin embargo, es habitual la alusión a la demora en la recepción de este tipo de documentos.

Aunque los autores noveles puedan estar advertidos sobre dichas circunstancias, es la experiencia de ser dictaminado la que propicia un autoconocimiento sobre la imagen autoral:

Entonces envié a la revista y el proceso fue lento. Yo siempre he sido muy desesperado para muchas cosas académicas y entonces siempre estaba insistiéndole al editor. Entre revisión y dictaminación, el proceso duró alrededor de 8 meses y fue para mí tortuoso. Porque si bien las correcciones fueron mínimas, el tiempo de espera me mantenía agobiado. Saber si había pasado, si no había pasado, si se había olvidado el asunto. En ese caso fue complicado y tortuoso, más por la espera que por las correcciones; repito: mínimas, visto desde este momento, 18 de diciembre del 2020, pero visto desde el 2014, en septiembre u octubre que me dieron el resultado, decía: “estos cuates no quieren lo que estoy escribiendo, no les importa, no les interesa”, porque el primer par de dictámenes es tirando a morir, además es chamba de los dictaminadores. Ahora que estoy de este lado lo entiendo perfectamente. (Érick)

De esta manera, el proceso de dictaminación familiariza a los autores con posibles mecanismos y dinámicas para producir y publicar conocimiento especializado. Es una experiencia que no sólo involucra el trabajo directamente textual con los productos de una investigación, sino que también alude a la dimensión afectiva de los autores.

En relación con el desarrollo letrado de éstos, la dictaminación es reconocida como un proceso de aprendizaje y un espacio formativo: “siempre hay que ser muy agradecidos con quien te invita a este tipo de ejercicios porque te permiten crecer. En la devolución contribuyes también a que esto [la publicación] sea mucho mejor. Entonces son procesos totalmente enriquecedores” (Tito). La contribución al fortalecimiento de un texto alude, en este caso, a la forma de utilizar la lectura y la escritura como una herramienta de revisión guiada por los propios criterios que establecen los espacios de publicación a través de sus formatos y formularios.

---

<sup>312</sup> *The Scopus Diaries and the (il)logics of Academic Survival. A Short Guide to Designe your Own Strategy And Survive Bibliometrics, Conferences, And Unreal Expectations in Academia*, Stuttgart, 2018, p. 57. Las cursivas son mías. Basado en sus experiencias siendo dictaminado, Polese propone tres tipos de dictaminadores: *nice, frustrated, and unknown*.

Estos instrumentos, más o menos estandarizados,<sup>313</sup> pautan una forma académica de analizar un documento y dan una doble imagen de la autoría discursiva, semejante a la de otros usos letrados. Sobre la recepción de dictámenes, Xóchitl expresa:

llegan con muchos comentarios, algunos como los de los coloquios de las presentaciones de avances de investigación. Hay que ver desde dónde te está leyendo esa persona [el dictaminador], hasta dónde llega su conocimiento del tema, sus herramientas, en qué momento tú no te expresaste bien, no delimitaste el tema, tu pregunta, no fuiste claro, te faltó contexto y es tu responsabilidad; entonces ese ejercicio implica asumir la responsabilidad de tu texto y ver cómo hacerlo más accesible. Siempre sale el caso de cosas que te piden que sí estaban, “ahí está, tampoco voy a dedicarle dos cuartillas”; pero lo solucionas, lo comentas, lo afinas, lo precisas y ya. Muchas veces son cosas de precisión y no cambios sustanciales o muy grandes.

La apropiación de los dictámenes tiene así el potencial de explicitar cualidades y limitaciones de un producto académico. Incrementa la posibilidad de reconocer tradiciones de investigación y refiere actividades específicas de escritura. Esta semejanza entre prácticas de dictaminación y otros usos escriturarios da cuenta de su paulatina diversificación. Los autores transitan entre actividades con diferentes objetivos. Mientras que para las lecturas de comité se realiza un tipo de valoración, el cual comparte rubros similares con el proceso de revisión de avances, el dictamen requiere de un tratamiento específico:

para los dictámenes nos ponemos más estrictos de tal suerte que pareciera que tienes que hacer que te odie el lector pero no para mal, sino para presentar un mejor trabajo que obviamente va a un público especializado y que tiene que ver con producción de conocimiento [...] de tal suerte que pareciera que estás destrozando el documento, pero más bien lo que estás haciendo es proveyéndole al lector, así lo entiendo ahora, no lo entendía yo así hace como cinco o seis años, de una serie de insumos que te pueden ayudar o no, y que tú decides hasta dónde los utilizas o para qué te sirven. (Érick)

Ahora bien, no es una tarea sencilla generalizar las maneras en que cada investigador educativo atiende las posibles observaciones de los dictaminadores. Este proceso puede implicar el desarrollo de diferentes estrategias, como dejar “reposar” un dictamen por algunos días, organizar las observaciones recibidas en documentos aparte o profundizar en diferentes aspectos, ya sea teóricos, metodológicos o contextuales. La comparación entre diferentes experiencias puede llegar a ser contrastante. Por ejemplo, aspectos como la corrección de

---

<sup>313</sup> Dos dictaminadores y tres en caso de un desempate, un promedio de 10 preguntas que atienden aspectos teóricos, metodológicos, de coherencia entre apartados (título-contenido, resumen-contenido, resultados-conclusión), de valía (novedad, aporte, calidad), de actualización de literatura especializada y de claridad o rigor en la redacción; se suman a estos rubros espacios para la justificación de la publicación –ya sea en la versión actual del manuscrito, con cambios menores o de fondo–, o no publicación del manuscrito. La mayoría de los dictámenes destinan al final un apartado para la comunicación con el editor.

estilo, para muchas publicaciones una fase previa a la revisión especializada, pueden llegar a considerarse como irruptoras o intrusivas: “a mí se me hace súper invasivo, porque uno tiene su estilo, y el estilo implica los errores, las cacofonías, las cosas mal hechas; te haces cargo de tu redacción” (Xóchitl). Mitl, por su parte, prefiere atender cada una de las observaciones recibidas, tanto de forma como de contenido:

Creo que un secreto es la humildad. No sé si soy humilde, porque creo que no soy humilde dialogando, pero cuando recibo correcciones de los textos ahí sí digo: “pues va”. No recuerdo en un momento a ver dicho: “no estoy de acuerdo con usted”. Todo lo que dijo el revisor lo hice y ya lo publicaron. Cuando mandé a [nombre de publicación], una chica me envió correcciones y yo todas las hice, pasó rapidísimo, el de otros tardó mucho, porque había tensiones. Mi política ha sido ésa. Yo le agradezco mucho a las lectoras porque ellas me han leído a conciencia. Todo lo que ellas me digan, todo lo voy a poner. Lo que he aprendido es que mi punto de vista es uno entre miles de millones.

De esta manera, el dictamen plantea un proceso de negociación entre diferentes actores del contexto editorial. En ello entran en juego diferentes sistemas de creencias sobre la representación de un producto académico. Así como existen líneas editoriales, también es posible reconocer la constitución de una suerte de líneas autorales. En el territorio textual se da un intercambio entre diferentes horizontes e imaginarios, conocimiento simbólico que se expresa materialmente a través de múltiples tipos de enunciados sobre aspectos formales y de contenido.

Como ha sido notado por numerosos autores, junto a las finalidades académicas, las cuales generacionalmente adoptan diferentes lemas o eslóganes científicos, está de por medio la obtención de un producto que formará parte de una evaluación institucional. El hecho de que la producción académica universitaria se regule bajo criterios y requisitos institucionales, de que compita con la administración educativa, tal y como plantean Maggie Berg y Barbara K. Seeber en términos de un desbalance entre poder académico y burocrático,<sup>314</sup> influye en el proceso de dictaminación como en otros de diferentes formas.

En un ensayo pionero que buscó abrir un debate sobre la dictaminación desde el contexto editorial mexicano, René Millán había observado el vínculo entre las exigencias de los sistemas de estímulos y ciertas malas prácticas de referato.<sup>315</sup> Ofreció una primera

---

<sup>314</sup> Maggie Berg y Barbara K. Seeber, *La docente Slow: contra la cultura de la velocidad en la academia*, trad. Amanda Falcone y Carlos G. Caldera, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2022.

<sup>315</sup> René Millán, “De las malas prácticas en la dictaminación en ciencias sociales”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, 2016, pp. 186-195.

Lamentamos informar que su artículo no ha sido aceptado para publicación. En adjunto o más abajo, compartimos los pareceres de los evaluadores. Como puede observarse, si bien los revisores han reconocido el mérito del texto, hay una serie de aclaraciones, correcciones y revisiones por realizar que no hacen posible que se considere su publicación en este momento.¶

identificación de éstas basado en testimonios de colegas y en su experiencia como investigador y

**Ilustración 39.** Detalle de mensaje editorial de rechazo

editor. Llamó “método buzón” al proceso por el cual un editor turna directamente los dictámenes al autor de correspondencia sin realizar una valoración de su calidad u objetividad. Reconoció estrategias de autopromoción a través de las referencias que los dictaminadores pueden llegar a proveer y reflexionó sobre el problema de la *unicidad de escuelas*. Para Millán, los dictaminadores suelen adoptar una postura de *oráculo de mi saber*, se invisten de un tipo de autoridad que, en el caso de academias poco consolidadas, niega “la simultánea presencia de distintas escuelas en un mismo campo”.<sup>316</sup> Esto produce que ciertos dictaminadores invaliden otras perspectivas teóricas (“el autor debe abandonar esa perspectiva”) o que las descalifiquen, utilizando lugares comunes: “las referencias no se citan adecuadamente”, “el artículo tiene dificultades de método”.

Millán no pasa por alto el hecho de que convencionalmente la dictaminación no se enseña a través de la educación formal.<sup>317</sup> Ni elude algunas de las críticas que cuestionan su falta de reconocimiento institucional por los sistemas de estímulos. Su argumento principal es que, en su forma clásica, la dictaminación de un producto académico, el ejercicio que aprueba su validez, no dispone de un mecanismo propio de autoevaluación. En otras palabras, no se dictamina al dictaminador. Al esfuerzo por construir una cartera de dictaminadores calificados en varias áreas del conocimiento y de promover una cultura editorial que defienda los valores académicos de la investigación, se opone una serie de limitantes relacionadas con la vida laboral y privada de los revisores:

uno como dictaminador o árbitro dictaminador hace esa actividad si te queda tiempo, no te pagan por ejemplo el tema de la dictaminación, ni mucho menos, [...] de tal suerte que a eso le vas a sumar la docencia, le vas a sumar la difusión, le vas a sumar la gestión institucional, le vas a sumar las tutorías con tus estudiantes de licenciatura, maestría, doctorado. Eso sin duda reduce considerablemente el tiempo. Además, si tienes familia, si tienes hijos, eso consume buena parte de tu vida, en términos de cómo te organizas para cumplir con todo lo que te estás comprometiendo. En muchas ocasiones me ha pasado que, no sé, yo tengo una fecha límite del 15 de mayo para entregar un dictamen de un

---

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 188.

<sup>317</sup> Mediante la figura del editor asociado, cada vez son más frecuentes las convocatorias para colaborar en la edición de libros especializados o números especiales de revistas. Un caso ejemplar en esta práctica formativa es el desarrollado por [The WAC Clearinghouse](#). Esta editorial de acceso abierto, fundada en 1997, ha facilitado la participación de nuevos investigadores en el campo de la escritura a través del currículum. Siendo un organismo colaborativo, incentiva la participación de numerosos académicos en la edición, dictaminación y divulgación de artículos y libros destinados a docentes e investigadores.

artículo y estoy el 13 o el 14 empezando a leer, o el mismo 15: “¿no... sabes qué? —le escribo a la editora—, oye, por favor, dame una prórroga, no sé, de dos o tres días más para poder terminar este dictamen, esta revisión”. (Érick)

Sujeta a las dinámicas que involucran diferentes instituciones sociales, como la familia, la escuela, el trabajo, la producción de dictámenes, al igual que otras prácticas, la dictaminación exige una organización del quehacer académico en función de la posibilidad de atender actividades no remuneradas. Cada autor requiere por lo tanto de la elaboración de un sistema propio de producción condicionado y establecido por contextos públicos y privados.

“Yo trato de ser... Yo pienso frecuentemente en mí misma... Yo trato de ser justa, honesta. Decir por qué sí y por qué no, cómo puede mejorarse. Lo que pasa es que tenemos formaciones diferentes” (Alejandra). En este juego de espejos que supone la revisión, la alteridad se transforma en una posibilidad de autorreconocimiento. Al igual que los autores, los evaluadores cuentan con un punto de comparación que dota a la escritura de un valor colectivo y futuro, pues se espera que la realización adecuada de un dictamen incentive posteriormente la recepción de éste.

Son numerosas las causas de rechazo y de dictámenes negativos. Es una realidad que el acceso a la publicación ha significado un avance en la democratización del conocimiento. Pero esto no evita el trabajo fatigoso que para las revistas conlleva recibir trabajos descuidados que requieren de una previa corrección de estilo o que no fueron reformulados para una publicación especializada:

he tenido la suerte de que me llegan textos que son avances de sus tesis pero que todavía no están muy maduros, o algún artículo de investigación que hicieron para asignatura y a veces hasta dicen: “en esta materia”, cosas así, y yo: “¡oye!, es demasiado obvio”. (Xóchitl)

Estas malas experiencias de dictaminación pueden incluso ser resultado de una búsqueda, por parte de ciertos académicos, de poner en contacto a estudiantes con editores y revistas, bajo una recomendación poco esclarecida de “comenzar a publicar”. Pero existe también otro tipo de rechazos que llama más la atención por su componente subjetivo. Basado en sus experiencias, Polese narra al respecto:

I once received two reviews suggesting “major revisions” and a letter of rejection. My interpretation is that the journal had a high turnover of articles, and therefore already a high number of works accepted with minor revisions. As a result, the editor thought that

bringing my article to publication was not worth the effort. Or the editor simply did not like us. That algo happens.<sup>318</sup>

Las experiencias de dictaminación, entonces, resignifican el concepto de escritura académica de los autores, para quienes las experiencias de fracaso y de éxito son igualmente valiosas durante su trayectoria. Andrea lo refiere en los siguientes términos:

Ser rechazado fue una experiencia frustrante, a la vez que transformadora. Me hizo dudar mucho sobre mis capacidades como investigador. No volví a tocar el artículo por más de un año. Pero tenía que cumplir con el requisito de titulación. Leerlo nuevamente me dio la oportunidad de clarificar varios aspectos. Recuperé el argumento general, hice modificaciones. Se publicó en otra revista. La respuesta fue seguir escribiendo. Tuve algunas sospechas sobre el primer proceso de dictaminación, pero después pensé que no debía ponerle tanta atención.

En suma, las experiencias de dictaminar y recibir dictámenes instauran una red de saberes escriturarios compuesta de diferentes aspectos: culturales, emotivos, cognitivos, administrativos, editoriales. Permite conocer la cultura editorial y la vida pública y privada de la producción de conocimiento. La dictaminación equivale también a una fase preliminar de la recepción de investigaciones que buscarán su espacio de interpelación con comunidades específicas a través de revistas, índices, plataformas, redes sociales y bases de datos. Como otras literacidades, dictaminar crea un espectro de reflexión sobre este quehacer. Tal es la propuesta con que concluye Millán: las prácticas profesionales de escritura, como la dictaminación, suponen un proceso de reflexividad.

Esperamos poder contar con otras colaboraciones tuyas en el futuro.

Saludos cordiales,

Secretaría de Redacción,

**Ilustración 40.** Detalle de despedida editorial en dictamen de rechazo. Fuente: elaboración del autor

---

<sup>318</sup> Polese, *The SCOPUS diaries...*, *op. cit.*, p. 59.

## Fragmento de diario

Hacerse de una obra de referencia

*Algunos de los textos más significativos para atajar necesidades de escritura llegaron a mis manos a través de redes que involucran espacios, temporalidades, coyunturas, actividades académicas, colegas y otros textos. Pienso sobre todo en el caso de Los Príncipes de Naranja, de Paul Friedrich, una obra que he tenido en mente por mucho tiempo y a la que acudo en búsqueda de recursos y observaciones sobre literatura etnográfica. ¿Cómo llegué a esta obra? Podría decirse que gracias a una estancia de investigación que realicé en calidad de invitado. Podría afirmar que el encuentro no pasó de ser una experiencia convencional de leer una lectura obligatoria para una sesión de seminario. El camino recorrido, sin embargo, dista de ser así de simple o escolar, y se remonta a una experiencia que yo no propicié.*

*La maestría que estudié organizó meses atrás un encuentro de egresados con el objetivo de conocer, a grandes rasgos, en qué andábamos. Preparé para esa ocasión una suerte de avance de lo que después se convertiría en el capítulo de resultados de la tesis. Fue la primera ocasión en que añadí algunas imágenes de objetos libresco con una finalidad estética y dentro de una presentación académica. Había encontrado entre libros y papeles un lomo desprendido de Un hombre acabado, obra de Giovanni Papini que podría inscribirse en el género de las autobiografías precoces. La obviedad entre el título de la obra, el cual era cada vez menos legible, y la derruida forma del lomo me extrañó y me pareció demasiado improbable. Un hombre, un libro, un lomo acabado. Demasiado literal. Una obra que desaparece. El libro como persona. Un sentido de biografía convertido en objeto. Una forma hasta cierto punto tangible o plástica de un significado.*

*Tenía a la mano un estuche de un lapicero en el que podía guardar el lomo de Papini. Todo esto debió de suceder por la tarde, puesto que fue a la mañana siguiente que hice el registro fotográfico. Decidí que la imagen de este lomo acompañaría una de las primeras diapositivas de la presentación, en las que enfatizaría el carácter autoetnográfico del estudio, un estudio inacabado, al final de cuentas.*

*La presentación duró aproximadamente 25 minutos, pero me permitió organizar unos tres años de investigación. Pude poner a prueba mi manejo del marco teórico y ensayar unas primeras interpretaciones. Anuncié que ofrecería al final parte de los resultados, pero no llegué a hacerlo. Ello no pasó desapercibido por uno de los investigadores que moderaba la mesa, quien —como suele estilarse en los espacios académicos—, agradeció mi participación, me felicitó y, finalmente, externó una suerte de curiosidad y ansia afable de “poder conocer después mis resultados”.*

*Terminada la presentación, hubo una pregunta en especial que me hizo reflexionar sobre la imagen que estaba comenzando a proyectar en este tipo de espacios académicos. La pregunta tenía que ver con el papel de los cursos de escritura académica que suelen ofrecerse en los primeros semestres universitarios. Esta pregunta me descolocó y recuerdo no haber quedado satisfecho con mi respuesta. En algunos seminarios nos habían recomendado tomar un lapicero y una hoja blanca para apuntar las preguntas y comentarios que recibiéramos después de una exposición. La consigna era diferenciar las preguntas teóricas de las*



*metodológicas, ubicarlas y agruparlas para después devolver una respuesta que atendiera a cada una pero de manera orgánica, sin dejar de responderle a nadie, lo cual hasta cierto punto denota una falta de profesionalismo académico.*

*La pregunta que me hicieron, sin embargo, me tomaba un poco por sorpresa. Y no quería reproducir nada que tuviera que ver con narrativas del déficit o recuperar argumentos de la promoción lectora. Así que no podía aludir a nada relacionado con el “hábito” de la lectura o con el gusto literario, nada relacionado con “enganchar” al lector, nada que resonara a idear estrategias para conocer intereses de estudiantes. Algo todavía más anacrónico hubiera sido hablar del desarrollo de competencias básicas de lectoescritura.*

*Los argumentos que en ese momento tenía a la mano eran en mayor medida los de la alfabetización académica. Tengo para mí que las ideas más sencillas de la alfabetización académica son las más simples, y serán con el tiempo las que perdurarán en una posible historia de la didáctica de la escritura que no me he dado a la tarea de buscar. De esta suerte, decidí incorporar algunos argumentos sobre el dominio de los géneros académicos, el cambio de representación de la escritura y la iniciación en un área del conocimiento. Seguramente cerré con algo muy cercano a la idea de que el conocimiento siempre se encuentra textualmente mediado.*

*El 20 de marzo se publicó una nota sobre mi participación en el periódico universitario. El texto era bastante objetivo y sintetizaba los principales puntos de la exposición. En la foto colocada abajo del encabezado aparezco con los ojos cerrados y ligeramente pixeleado. Aunque es una práctica necesaria y exigida, no me sentí con la venia de compartir esta nota en mis redes sociales. En aquel momento, no me sentía aún del todo cómodo compartiendo mis participaciones académicas. He escuchado tantas veces y bajo el mismo tono la palabra ego que esto me detuvo casi inmediatamente. Es una palabra que por bastante tiempo me ha hecho entender ciertas expresiones en redes sociales como publicidad académica y que a la fecha me resulta aún sospechosa.*

*A los pocos días un colega compartió la nota en un grupo de académicos en WhatsApp. Agradecí el gesto y las felicitaciones de algunos maestros. Algunos me escribieron en privado y otros enviaron emojis y stickers festivos al chat grupal. Pero fue un amigo el que compartió la nota en su cuenta de Facebook. Él es un académico consolidado y aproximadamente 10 años más grande que yo. Su entrada en Facebook me resultó demasiado elogiosa, innecesaria como suele decirse con cierta falsa pero en mi caso verdadera modestia, incluso llegó a parecerme embarazosa. Le agradecí con un efusivo y género: ¡Muchas gracias por compartir!, y cerré la aplicación en mi celular.*

*A las pocas horas una investigadora comentó en la publicación compartida lo siguiente: “invítalo al seminario”. Y días después estaba en un seminario sobre escritura etnográfica. La lectura propuesta para la siguiente sesión era Los Príncipes de Naranja, de Paul Friedrich... En la página 345, se encuentra la siguiente afirmación: “La redacción de sucesivos borradores implica puntos de vista sobre el estilo, organización y contenido que, como es natural, cambian con el tiempo en la medida que uno se vuelve más explícito o autoconsciente o seguro u honesto, o, en un sentido más general, en que uno mismo cambia”.*



**Ilustración 41.** *¿Puede hablar el subalterno?* Fuente: elaboración del autor

Representar ideologías sobre la escritura académica

Discutir narrativas sobre el lenguaje

Resignificar prácticas letradas

Materializar imaginarios de la cultura escrita

## Capítulo 5. Conclusiones: la autoría como un proceso inacabado

Si bien no se llega a la verdad —nunca se llegará a ella—, por lo menos se descubre parte de la confusión y de la mentira.

FRANZ KAFKA

Los maestros zen pueden rumiar los muchos interrogantes de su disciplina austera, pero no el escritor de un tratado de sociología. Si no propone un proyecto que sea realizable y manejable lo demandamos por desinformación.

ESCRIBIMOS TEXTOS, NO MIRAMOS A TRAVÉS DE UNA VENTANA

BRUNO LATOUR

A pesar de toda la atención que presta a la práctica, Garfinkel nunca se refiere a la práctica de la escritura, lo que puede ayudar a explicar en alguna medida su estilo. Luego de años de dar clases en Inglaterra y Estados Unidos, me he visto obligado a reconocer que la semiótica no sobrevive al cruce del mar. La atención al texto *qua* texto sigue siendo una obsesión europea.

BRUNO LATOUR

En el *Libro de mi destino*,<sup>319</sup> la investigadora y escritora persa Parinoush Saniee narra la Revolución Iraní desde la voz de mujeres a las que había estudiado durante la elaboración de su tesis doctoral... Sea dentro de editoriales universitarias o convencionales, es común escuchar en este medio un juego de palabras entre el editor responsable y los investigadores que le presentan sus recientes tesis doctorales. Con el ánimo de preparar a los autores para un público más amplio o quizá menos especializado que el lector de tesis, los editores suelen afirmar que un libro no representa ya a la tesis, es síntesis: (sin)tesis. Pero Saniee, socióloga y psicóloga de formación, realiza una operación escrituraria diferente. No suprime ciertos apartados de su documento, como el marco teórico o metodológico, ni cambia cierto fraseo académico distintivo de este texto. Saniee transforma su lenguaje. Ficcionaliza la

---

<sup>319</sup> Parinoush Saniee, *El libro de mi destino*, trad. Gemma Rovira Ortega, Salamandra, México, 2014.

investigación y con ello infiltra a través del relato una serie de argumentos, interpretaciones y resultados provenientes de sus observaciones y datos.

En 2016, Cho Nam-joo realiza en su novela *Kim Ji-young, nacida en 1982*,<sup>320</sup> una suerte de historia de vida contemporánea de la mujer en Corea del Sur. La desigualdad es el *leitmotive* que reúne a las diferentes voces que la protagonista interpreta. Son voces que discurren por episodios de acoso y penurias laborales. Si la novela hubiese aparecido en forma de tesis o de libro académico, los sustantivos *desigualdad* y *género* aparecerían en el título, tal y como lo estipulan las convenciones en turno. El subtítulo, forzosamente, debería referir o insinuar la aproximación metodológica, para permitirle al lector reconocer que se trata de una aproximación cualitativa: *Desigualdad y género en Corea del Sur: voces femeninas contemporáneas*, *Desigualdad en Corea del Sur: una lectura de género*; *Mujeres y desigualdad en Corea del Sur: una aproximación sociológica a su discurso*; podrían ser títulos habituales que facilitarían la clasificación de esta obra en ferias de libro y su catalogación en bibliotecas universitarias. En la forma de abordar la desigualdad, Nam-joo, socióloga y guionista de televisión, cumple con el doble objetivo (académico y literario) de describir la dimensión más humana y subjetiva de un grupo social, al mismo tiempo que narrar aquello que Honoré de Balzac esperaba de la novela: ser el género donde se escribe la historia privada de las naciones.

Néstor García Canclini inicia su producción académica en 1968 con un estudio titulado *Cortázar: una antropología poética*.<sup>321</sup> Exactamente 50 años después, en una de sus últimas obras hasta la fecha, este sociólogo publica *Pistas falsas*, una novela social o de cariz etnográfico donde, siguiendo a Gayatri Spivak,<sup>322</sup> no se describen ya las reglas del juego social, sino se enseña cómo jugarlo. Los lectores de García Canclini encontrarán en esta ficción etnográfica algunas de las principales ideas y tesis sobre la globalización, la hibridez, la interculturalidad o el ciberespacio que este autor fue desarrollando a través de estudios, etnografías o ensayos. Entre ambas obras, donde median decenas de títulos, hay una inversión en el procedimiento de escritura y de análisis: García Canclini pasa de estudiar ficciones para

---

<sup>320</sup> Cho Nam-joo, *Kim Ji-young, nacida en 1982*, trad. Joo Hasun, Alfaguara, México, 2019.

<sup>321</sup> Néstor García Canclini, *Pistas falsas*, Sexto Piso, México, 2018.

<sup>322</sup> Me apropio de esta frase spivakiana, con la cual Lilia Irlanda Villegas Salas inicia su artículo: “Reconfiguración del mandato de masculinidad...”, *op. cit.*, p. 127.

escribir interpretaciones sobre una cultura, a estudiar la diversidad cultural para escribir ficción.

¿En dónde termina la investigación y empieza la literatura? ¿Qué seduce a estos autores para moverse con soltura entre dos universos simbólicos? Los cambios que la escritura académica está sufriendo en diversos contextos sociales, efectuados desde o fuera del espacio escolar, son sólo una expresión de la diversidad de usos que un discurso especializado adopta ante la emergencia de retos contemporáneos para la producción y distribución de conocimientos. Ya sea por motivación personal o por una exigencia construida en el seno académico, los autores están impelidos a buscar otras expresiones y a diversificarse. Buscan convertir sus documentos académicos en libros, materiales educativos, documentales, proyectos, diversos tipos de iniciativas públicas o privadas. La apropiación de diversos saberes es la antesala de otro tipo de producciones que no es posible denominar como marginales o no académicas.

Frente a esta búsqueda por transformar el conocimiento académico en discursos literarios, investigaciones contemporáneas en literacidad se refieren a propuestas alternativas o emergentes para conceptualizar diferentes géneros académicos y analizar nuevas expresiones de la autoría en el campo de las ciencias sociales. En 2021, Cecile Badenhorst, Brittany Amell y James Burford editan *Re-imagining Doctoral Writing*,<sup>323</sup> un libro que ubica tendencias que comienzan a cobrar fuerza en la escritura de tesis de doctorado. La geopolítica del conocimiento, las teorías *queer*, las propuestas decoloniales, las llamadas escrituras no occidentales, el *performance* y las artes visuales, las escrituras académicas que recurren a la ficción, son algunas de las líneas que estos autores toman como ejemplos actuales de las propuestas de este género académico.

Sea como una expresión literaria que recurre a la investigación o como un documento académico que se sirve de la literatura, de las artes o de paradigmas todavía no hegemónicos, el proceso de formación autoral obedece a una especialización y a una diversificación en las maneras de utilizar y construir diferentes conocimientos y saberes. Es un proceso en el que simultáneamente se ensayan propuestas en donde la investigación y su enseñanza buscan

---

<sup>323</sup> Cecile Badenhorst, Brittany Amell, and James Burford, *Re-imagining Doctoral Writing*. The WAC Clearinghouse/ University Press of Colorado, Fort Collins, Colorado/ Louisville, Colorado, 2021.

espacios no convencionales de distribución y circulación, una especie de salida a un contexto social que explica el recurso de la ficción, de las artes o de otro tipo de expresiones. Al mismo tiempo, comienzan a popularizarse otro tipo de investigaciones que buscan interiorizar discursos diferentes al académico que puedan ser valiosos para proponer otras alternativas teóricas, metodológicas o de escritura.

El llegar a convertirse en un autor profesional es un proceso que atraviesa diferentes instancias de validación. Es principalmente el resultado de una apropiación de experiencias y prácticas letradas con discursos que los investigadores utilizan para desarrollarse en diversos planos académicos y educativos dentro y fuera del espacio escolar. En sus roles como autores, dictaminadores, formadores, divulgadores, editores, traductores, conferencistas, ponentes —la tipología puede ampliarse o limitarse entre los diferentes integrantes de diferentes comunidades—, los investigadores utilizan una pluralidad de literacidades que paulatinamente les otorga agencia y posicionamiento dentro de un espacio de investigación. Estas literacidades que los autores ponen en práctica son usos cultural e históricamente mediados y se relacionan entre ellos. Para apreciar su versatilidad y las posibilidades de simbolización que permiten, la imagen de una red de experiencias y prácticas, movable y en constante actualización, constituye una representación operativa para interpretar la producción de un discurso académico y especializado que muta continuamente.

En la medida en que se conoce y valora la diversidad de perspectivas de investigación educativa, se manifiesta una pluralidad de prácticas letradas en el proceso formativo de convertirse en investigador y de formar a nuevos investigadores. Esta pluralidad se expresa como un proceso dialéctico y dinámico de experimentación con diferentes constelaciones de diversidad: nuevas literaturas: teóricas, metodológicas, orales, de trabajo, de estudio, de publicación, de docencia, cuya organización varía, a diferencia de su experiencialidad; nuevos procesos de escritura, también clasificables de acuerdo con diferentes criterios y valores, éstos pueden ir desde un carácter netamente formativo, hasta una intencionalidad más política o económica; nuevos procesos de lectura, los cuales construyen una perspectiva analítica sobre el propio texto; nuevos roles e interacciones, los cuales se vinculan con la construcción de posiciones de sujeto; nuevos imaginarios, en ellos entran en juego sistemas de creencias y valores que guían el quehacer de la investigación; nuevas organizaciones sociales, esquemas donde la distribución del discurso cobra relevancia y legitimidad.

¿Los investigadores educativos que eligen convertirse en autores profesionales atraviesan realmente por una serie de fases que puedan identificarse o abstraerse a partir de comparar cada una de sus trayectorias individuales? Cada institución, cada programa educativo, cada tutor, propone un itinerario formativo más o menos estandarizado, más o menos en busca de la innovación, más o menos reproductor de una cultura académica, más o menos dispuesto a la diversificación de expresiones; lejos de presentarse como un camino arcano, las vías para llegar a convertirse en un investigador educativo se clarifican en la medida en que se rechaza la asunción de un tránsito preestablecido. Al reflexionar sobre su trayectoria, cada autor evoca rasgos de su subjetividad que no se adaptan fácilmente a modelos que fueron construidos desde concepciones monoculturales o hegemónicas de la ciencia.

En escasos apartados de los resultados, por ejemplo, aludo detalladamente a una suerte de “despertar político” que prácticamente en toda la comunidad de investigadores educativos opera de una manera habitual. Y por “despertar” no me refiero a una experiencia individual o escolar derivada de la participación en cursos de política educativa, ni a un dominio conceptual atomizado o enciclopédico de teorías o métodos que estimulen una conciencia de la relación que, por ejemplo, sostiene el Estado con el aparato educativo; no hago referencia a diferentes activismos con los que se puede trabar contacto durante la formación académica o a la participación dentro de diferentes agrupaciones, sino a una serie de transformaciones en el sujeto, en su discurso y en su contexto que pueden abarcar todos estos elementos, pero cuyo sentido se relaciona con un complejo cambio cultural.

De diversos modos, la transformación que los investigadores educativos viven al comenzar a manifestarse como autores irradia en su contexto. El espacio educativo y el espacio del investigador donde se desenvuelve muda las instituciones que le otorgan significado a su experiencia de mundo: ciertas relaciones familiares, laborales, económicas, llegan a trastocarse o incluso reinventarse: los investigadores comienzan a ser reconocidos pública y privadamente en esferas familiares y laborales, en diferentes contextos educativos o en dinámicas de su vida cotidiana; en los casos exitosos, estos académicos actualizan un entramado cultural a través de diferentes formas de participación: se les invita a colaborar, se les considera para actividades académicas, se les incorpora a diferentes agrupaciones, se estudia su literatura de investigación. Su ser investigador, la manera en que se enuncia y

participa de su contexto, construye realidades que lo alimentan; accede a otra dimensión de sus esferas institucionales.

Hay asimismo otro tipo de experiencias organizadas de manera coherente que podrían representarse como fases o instancias formativas. El proceso que supone comunicarse en otra lengua es otro de los retos que eventualmente cada investigador educativo vive durante su trayectoria, pero que no ha sido considerado en su justa medida. Como la mayoría de los modelos de trayectorias autorales fueron diseñados por académicos que escriben en inglés — hablantes y escritores nativos de la cultura científica anglosajona—, la fase que implica aprender a escribir y publicar en esta lengua se omite, como de igual manera se limita la posibilidad de experiencias interculturales con otras lenguas ajenas a la hegemonía lingüística del mercado académico. De igual manera, tampoco se considera la posibilidad de que para diversas comunidades esto implica aprender a escribir y publicar en una tercera lengua, o el hecho de que existan académicos que entiendan la publicación en una lengua minorizada como una estrategia de revitalización lingüística.

El desencanto por ciertas prácticas de escritura es otra de las expresiones afectivas que bien podrían conformar una fase en la formación autoral de los investigadores educativos. Junto al dominio de saberes esperados dentro de diferentes géneros académicos, un dominio que es resultado de una prolongada trayectoria laboral y formativa, son valiosas también las voces que, dentro de esta comunidad, comienzan a cuestionar o a reflexionar sobre su pertinencia. Si bien para algunos investigadores, por ejemplo, es cuestionable la convención académica de citar profusamente en un artículo o en un capítulo de libro — representación que puede obedecer a la experiencia en investigación, a la desmesura en las exigencias de dictaminadores o editores, o a la adopción de novedosas posturas teóricas que desconfían de la sensación de rigurosidad en el *name dropping* (en el contexto académico, mencionar numerosos nombres de autores prestigiosos con el objetivo de generar una sensación de conocimiento o dominio sobre un tema, o de impresionar a una persona o auditorio)—, para otros forma parte de una prescripción científica, la cual a su vez cuenta con argumentos válidos y previamente consensuados.

Independientemente de la necesidad de diversificar la producción investigativa o de reproducirla de acuerdo con las convenciones dominantes, el dato más significativo es que



los modos de concebir y producir discurso especializado entran en una dinámica de valoración. Los autores analizan su cultura escrita y se posicionan ante ésta de diferentes maneras. Son cada vez más conscientes de los cambios que operan en el contexto de su área de conocimientos y por lo tanto reafirman una identidad establecida y reconocida por una comunidad, quien a su vez puede demandar su reinvención.

En suma, cambiamos el discurso de la investigación educativa con el tiempo. Abrimos nuevas líneas de investigación, construimos diferentes objetos de análisis, incrementamos las redes de colaboración, descubrimos espacios de publicación que nos solicitan abordar un tema en específico, donde nos sentimos con mayor comodidad y confianza para escribir diversas publicaciones. Somos cronistas de desigualdades, teóricos y devotos de la contradicción.

A través de diferentes políticas, el Estado representa un factor crucial en los cambios que un científico social realiza sobre sus literacidades. Los espacios laborales y de investigación, los grupos de trabajo, la relación con la problemática educativa, entre otros factores, posibilitan la emergencia de investigaciones que buscan trabajar con nuevas realidades educativas. Incluso aquellas investigaciones que no modifican su arquitectura general se reciben de otra manera, se leen como expresiones académicas dominantes o propias de una época; podrán mantenerse como paradigma, pero su recepción no continúa siendo la misma.

Reconocer que las políticas educativas pueden ser disarmónicas es un aspecto valioso para estudiar la formación autoral. La formación autoral no es un fenómeno lineal y escolarizante que se desarrolla a través del paso por diferentes estancias educativas. No es un continuo “ensayo y error” en el plano de la escritura o un aprendizaje que es resultado de la práctica. Su significado y sus usos no pueden entenderse si se le concibe como parte de una habilidad comunicativa neutral y transferible, como una competencia que los investigadores deben desarrollar para presentar sus resultados de investigación. Formarse como un autor en investigación educativa supone una apropiación de diferentes discursos y prácticas de una cultura escrita que entrelaza saberes-haceres diversos que pertenecen a instituciones donde esta comunidad se desenvuelve.

La experiencia laboral, la docencia, el trabajo en campo, los vínculos con diferentes instituciones, son algunos de los elementos que pueblan de referentes culturales a una red de literacidades que aprovechan estos conocimientos para diferentes fines que conviven con los saberes específicamente teóricos, metodológicos o propios de un cuerpo de conocimientos de investigación. Un rasgo importante de la autoría es la amplitud de participación académica provista una vez reconocida en diferentes esferas educativas. Los autores no sólo se inscriben en debates, discusiones o polémicas investigativas a través de artículos u otros textos académicos: el conocimiento que prodiga la realización de investigaciones puede incrementar su margen de acción en su espacio de trabajo. Los investigadores elaboran propuestas para atender alguna problemática educativa. Poseen conocimientos especializados o vigentes que prestan servicios valiosos para el trabajo académico. Realizan labores de consultoría y pueden llegar a tener voz y voto en decisiones institucionales. En otras palabras, en ciertos espacios laborales, la autoría puede traducirse en una mayor capacidad de participación en actividades académicas; esta red de prácticas y experiencias se convierte en un indicio de que un miembro de la comunidad cuenta con la formación para afrontar otro tipo de retos o necesidades de la institución.

En el primer capítulo, destacué la homogeneización del discurso académico como una tendencia hegemónica de la globalización y mercantilización de los saberes académicos. Preciso en este apartado el hecho de que la escritura académica no es homogénea por varias razones. Una de éstas reside en la propia denominación de *escritura académica*. El *discurso académico* (independientemente de sus representaciones: escritas, orales, gráficas, multimodales) es en realidad una denominación operativa para referir un abanico de conocimientos especializados que históricamente han construido y afirmado una serie de características más o menos estandarizadas: el tono, el estilo, el repertorio léxico, los géneros, estructuras textuales y determinadas convenciones, entre otros elementos. Huelga decir que los escritores académicos trabajan en la construcción y reconstrucción de la escritura académica —las escrituras académicas—, la reinventan, buscan puntos de fuga o propician dinámicas de dispersión. El desencanto con la escritura académica antes citado y expresado por los investigadores educativos, por ejemplo, es síntoma de esa búsqueda por desestabilizar una forma de expresar conocimientos, síntoma que también es característico de la constitución identitaria. Este cambio podría resumirse de la siguiente manera: los autores

buscan “salir” de la escritura académica, para después encontrar en ella un espacio de liberación, una forma de manifestar su identidad como creadores de saberes. El valor que media entre el cuestionamiento sobre las limitaciones de la escritura —su posible rigidez u obscuridad— y su apropiación es el valor de los usos y significados escriturarios.

Otro tipo de preguntas podrían detallar las características de este conocimiento escriturario. La investigación deja abierto el camino para nuevas y futuras aproximaciones interesadas en el modo particular en que diferentes autores desarrollan su voz autoral. En esta discusión, que podría tomar como punto de partida dos perspectivas bien diferenciadas: los enfoques de especialistas en el estudio del discurso y los especialistas en un campo del conocimiento, es probable que ciertos mecanismos y experiencias terminen por confirmar los resultados obtenidos en este trabajo, al menos por identificar un conjunto de prácticas semejantes. La dimensión de las malas prácticas, por ejemplo, requiere de análisis más específicos.

Desde un punto de vista educativo, una pregunta fundamental para la formación de investigadores es saber si la participación en comunidades discursivas y de práctica garantiza el aprendizaje y la apropiación de los recursos expresivos del grupo. ¿Quiénes realmente construyen una voz autoral y literacidades especializadas para acceder a comunidades donde se produce y distribuye discurso académico? Sobre este punto, una de las observaciones que han realizado previamente otros investigadores es que la obtención de un grado o la elaboración de un texto académico no garantizan en todos los casos el desarrollo de sujetos autónomos para la investigación.<sup>324</sup> Las explicaciones aducidas son numerosas, pero todas comparten la sospecha de que la formación de un investigador que desarrolla proyectos y publica sus estudios conjuga otros factores. Gregorio Hernández Zamora, por ejemplo, ha hecho hincapié en la agencia de los individuos, como un elemento determinante en la

---

<sup>324</sup> Véase, Alma Carrasco y Rollin Kent, “Leer y escribir en el doctorado...”, *op. cit.*, p. 1240. Ambos autores recuperan trabajos sobre experiencias doctorales de estudiantes turcos, quienes señalan que el dominio de géneros académicos, como el artículo y el comentario científico, fue una competencia aprendida en etapas posteriores a su formación doctoral. Concepción Barrón Tirado reformula esta cuestión en términos semejantes, para ella, la elaboración de un documento escrito en un posgrado puede no ser el índice más representativo de la calidad de la formación, véase, “Introducción”, en Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coords.), *El posgrado. Programas y prácticas*, UNAM-IISUE, México, 2013, pp. 7-10.

formación de investigadores capaces de expresar sus propias intenciones y construir una voz pública.<sup>325</sup>

Los datos construidos en este estudio dan cuenta de que la autoría genera una serie de posiciones dentro de un espacio educativo, formal o informal, relacionado en diferente medida con la investigación educativa. En este proceso, no todos los integrantes de una comunidad participan de la autoría de la misma manera. En otras palabras, las condiciones favorables para escribir y publicar investigaciones, coordinar o editar libros, desempeñarse activamente dentro de una publicación científica, no son recursos obtenidos directamente por la obtención de grados o el dominio de géneros académicos. En todo caso, éstos pueden convertirse en requisitos o puntos de partida.

Las posibilidades de apropiación de discursos especializados se encuentran a disposición de los autores noveles; sin embargo, en el desarrollo de literacidades entran en juego diferentes factores —algunos ya delimitados teóricamente, como la iniciativa personal, el conocimiento cultural, la motivación política o la oportunidad económica—,<sup>326</sup> que para el caso de los investigadores educativos se traducen en condiciones específicas: posibilidades laborales y formas de contratación, necesidades e intereses académicos, facilidades económicas o de subsistencia.

Ahora bien, cuando se anota el elemento de la agencia de los individuos, cabe también la posibilidad de observar o considerar la agencia efectuada por otros actores diferentes a los autores o investigadores noveles o consolidados. Abrir el espectro de análisis a otros actores, como pueden ser los colegas, la familia, determinadas autoridades, entre otros, revela más elementos involucrados en el proceso de convertirse en un autor profesional. Las experiencias de investigación con métodos editoriales apoyan este punto. Evidencian que el desarrollo de la autoría necesita, en primera instancia, de la construcción de una infraestructura, de la generación de instituciones que permitan la existencia de un sistema de producción simbólica.

La creación de posgrados, revistas, colecciones de libros, congresos, intercambios, entre otras actividades académicas, son elementos determinantes para que autores nuevos y

---

<sup>325</sup> Véase, “Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, *op. cit.*

<sup>326</sup> Gregorio Hernández Zamora, “De los nuevos estudios...”, *op. cit.*, pp. 367-368.

consolidados den a conocer sus propuestas y existan intercambios significativos. Estas instituciones son también resultado de la agencia de otros actores que prepararon las condiciones que validarían el quehacer científico o académico. Sobre este punto, resultan escasas las investigaciones que problematizan los orígenes de una comunidad que lee y escribe académicamente; esto es, que propongan periodos o etapas para la instauración de una cultura escrita.

Los resultados del capítulo cuatro dan cuenta asimismo de que el desarrollo letrado es un fenómeno educativo histórico y contextual. Aunque deliberadamente haya prestado poca atención a la diferencia generacional de los cocreadores de esta investigación —un aspecto que no es menor—, cada testimonio o planteamiento expresado por estos autores deja entrever la presencia de mentalidades o narrativas sobre la producción científica. Las posibilidades de convertirse en autores profesionales representan una suerte de conquista social y educativa que se ha abierto paso en el último tercio del siglo XX. De este modo, referirse operativamente a la conformación de una suerte de *Estado investigador* es una opción tentativa para fortalecer el argumento de que en el estudio de la autoría subyace un conjunto de políticas sobre el desarrollo científico y tecnológico traducidas en prácticas letradas.

Mi interés con este planteamiento en torno a la relación entre narrativas científicas y desarrollo autoral no apunta al escrutinio detallado del contenido de diferentes planes y programas. Como he podido dar cuenta en el capítulo de resultados, la formación autoral es un aspecto regularmente obviado o subsumido dentro del discurso para formar investigadores educativos. En la mayoría de los casos, se requiere de un análisis sobre las implicaciones que ciertos cambios en las formas de valorar y financiar investigaciones tendrían en la elaboración de productos de investigación. Más bien, busco señalar que incluso en las formas en apariencia más elementales de la literacidad, como podría ser buscar y descargar un artículo, fotocopiarlo o subrayar un libro prestado, existe un complejo entramado de ideas que supone no sólo formas de apropiación predeterminadas y financiadas, sino un imaginario sobre la autoría. Plataformas, repositorios, índices, bases de datos, entre otros recursos digitales de publicaciones especializadas, son la ventana a una ideología sobre la literacidad académica para la cual existe una reducida posibilidad de negociación.

La propuesta de trabajar con métodos experimentales de investigación en literacidad, como el desarrollo de espacios de publicación, aportó otra faceta de la autoría diferente a la construida mediante las entrevistas y la observación participante. El hecho de crear una revista de investigación propia de una institución universitaria también demuestra que la producción de condiciones para desarrollar autoría no es en la actualidad un proceso simple o deseable. A diferencia de la rapidez con que puede crearse un canal de YouTube, un *podcast* o alguna página de una red social (Facebook, Instagram, TikTok, X), la gestión de un proyecto institucional revela rasgos complejos sobre la faceta contemporánea de la publicación.

Este estudio no se escribe en un momento donde las IES encuentren en la creación de revistas una opción valiosa. La abundante existencia de publicaciones, un rasgo de la cultura de la distorsión científica que señalé en el capítulo de resultados, ha minado la creencia de que contar con numerosos espacios de investigación o divulgación sea sinónimo de calidad científica. El proceso de fundar una revista aportó entonces otro tipo de datos contextuales sobre las dinámicas de gestión institucional para que una comunidad pueda desarrollar su voz autoral.

Conocer autores y sus propuestas de investigación, leer el tipo de publicaciones académicas que circulan en el contexto impreso y digital, analizar sus estrategias de difusión, imaginar números monográficos siguiendo los de revistas consolidadas, proponer relaciones benéficas para los autores de correspondencia, generar contenidos pertinentes o adecuados, dar forma a una línea editorial, son apenas una relación sucinta del rol que cumplen los equipos editoriales en la producción de autoría académica.

Paradójicamente, llegado el punto en que los autores han desarrollado una red de literacidades para producir su discurso, la presencia de saberes valiosos o pertinentes para la lectura o la escritura deja de ser intermitente y se convierte en un conocimiento oblicuo: cada texto puede transformarse en un muestrario de recursos expresivos y de investigación. La mayoría de los investigadores educativos refirieron este proceso de una manera elusiva. Como señalé en los apartados sobre la escritura, éstos mencionaron frases como “segundas lecturas”, “volver a los textos”, “releer”, “seguir leyendo”; denominaciones convencionales que refieren estrategias de apropiación: contactos frecuentes con múltiples documentos,

jornadas de trabajo prolongadas, esbozos de publicaciones, entre otras, que ya no se refieren a técnicas o habilidades de investigación, sino al incremento de posibilidades de producir conocimientos, de transformar otros discursos en un desarrollo propio.

La literatura de investigación sobre formación en investigación educativa o voz autoral, por ejemplo, no hace hincapié en el hecho de que la bibliografía que utiliza un investigador educativo para publicar atraviesa también por diferentes usos. En numerosas ocasiones, los autores son expertos en la bibliografía y conocen a detalle los apartados o los fragmentos que necesitan para elaborar una presentación o preparar un borrador de un artículo o un capítulo de libro. La apropiación de este conocimiento especializado puede nutrirse además por la recepción de estos textos a la hora de destinarlos para una clase o un seminario. Contar con información sobre cómo se recibe un texto, cómo lo comentan diferentes comunidades, qué dificultades presenta, qué se tiende a rescatar o citar, qué debates abre, cómo puede trabajarse en un aula, son saberes que diversifican la interpretación de un amplio corpus que los autores pueden incorporar a su discurso.

Diferentes formas de publicación: realizar una antología, proponer una traducción, escribir un artículo o un libro, por ejemplo, son prácticas letradas que se relacionan a su vez con otro tipo de prácticas sociales como la promoción laboral o el acceso a diferentes tipos de dividendos académicos. En la medida en que se diseñan indicadores que contemplan actividades relacionadas con textos académicos, su lectura o escritura adquiere valores y usos que conviven con las funciones y los objetivos científicos o de investigación que definen a los géneros académicos contemplados por dichas instituciones.

La figura de la tutoría, por ejemplo, ha sido uno de los mecanismos que ha llamado más la atención de los especialistas ocupados de la formación de los investigadores educativos. Una recurrencia sobre este mecanismo que puede observarse en cada uno de los investigadores educativos reside principalmente en el hecho de que la tutoría se compone de una serie de experiencias novedosas para los autores noveles. No es extraño que éstos reconozcan procesos de lectura inusuales y personalizados que atienden un margen amplio de aspectos sobre su investigación.

En este punto, el enfoque interseccional permite dar cuenta de que los ejes que atraviesan la subjetividad de un investigador (género, clase social, edad, corporalidad,

lengua, entre otros) son puntos de partida para comenzar a formalizar otro tipo de ejes — sobre todo desglosados de la dimensión de la escolaridad—, que detallan las maneras en que un investigador va conformando y adecuando su discurso en la esfera educativa y de investigación. Como categoría analítica, incorporar el género visibilizó los cambios en el tipo de lecturas y posteriores discusiones que permiten producir investigaciones con este u otros enfoques.

Cuando un cuerpo de conocimientos se instala en los espacios de investigación, esto es, cuando un discurso especializado se coloca en una agenda académica, indefectiblemente abre y cierra la generación y distribución de otros discursos. En este punto, la posibilidad o imposibilidad de leer o escribir en otras lenguas —o de ser leído o no leído por otras comunidades—, se convierte de igual manera en un eje analítico para interpretar el incremento o decremento de acceso a la cultura escrita de la investigación. Es un eje del sujeto que permite explicar cómo se ubicará en un contexto que demanda el conocimiento de una tradición, pero que al mismo tiempo espera algún tipo de diversificación. Ni bien se domina un discurso, el cual podrá eventualmente ganar la acepción o popularidad de una comunidad, se activa un complejo mecanismo que lo examina, difunde, acota, en suma, que lo somete a resignificaciones.

Para el estudio de la cultura escrita, la interseccionalidad permite también discutir interpretaciones esencialistas o abstraccionistas. El lector de este estudio podrá reconocer que a lo largo del capítulo de resultados no existe una explicación de la formación autoral relacionada, por ejemplo, con la consecución del prestigio académico. Tampoco existen referencias explícitas o reiterativas sobre malas prácticas letradas entendidas como factores determinantes del desarrollo letrado. No se puede concluir que el desarrollo letrado de un investigador educativo es resultado de la búsqueda del reconocimiento institucional, como tampoco se puede afirmar que la existencia de malas prácticas letradas es la razón principal de que el discurso académico se reduzca a una obtención de estímulos de supervivencia institucional que terminan por generar una distorsión o simulación de producción científica.<sup>327</sup>

---

<sup>327</sup> En relación con el tráfico de autorías, quizás el caso peruano ha sido uno de los más polémicos actualmente. Durante el mes de noviembre de 2023, el Concytec ha comenzado a buscar mecanismos para sancionar diversos fraudes y estafas



La razón de omitir conscientemente ambas categorías reside en la popularidad que dichas interpretaciones reduccionistas tienen en la vida académica. Información verbal que toma como punto de partida fenómenos como la envidia o la lucha de egos en espacios de investigación fue una suerte de moneda de curso académico que buena parte de la comunidad utilizó para explicar la distorsión de la publicación científica. Incluso cuando en ningún punto de las entrevistas realicé preguntas sobre el prestigio académico o sobre los problemas internos de los espacios universitarios, este tipo de alusiones tarde o temprano se manifestaban en términos de un desencanto generalizado, a la manera de padecimientos institucionales.

Si bien el planteamiento que vincula la publicación especializada con la búsqueda de mantener un prestigio académico, o de acceder a sistemas de estímulos, constituye una fórmula convenida que rápidamente los nuevos integrantes de las comunidades académicas reconocen y estiman, con los datos construidos no puedo corroborar que dichas formulaciones aporten explicaciones o interpretaciones plausibles para la formación aural. Ante la complejidad y la magnitud de factores e incertidumbres que involucra el desarrollo de un discurso especializado, desde distintas posiciones y espacios académicos las comunidades académicas crean y se apropian de narrativas para explicar las acciones de los distintos integrantes de su comunidad. Es en este punto que el enfoque interseccional puede aportar una vigilancia interpretativa para reconocer el locus de enunciación de quien formula este tipo de enunciados y representaciones sobre la esfera académica.

Al haber llevado a cabo una experiencia en campo desde distintos roles y espacios académicos: como estudiante, profesor, corrector, editor, gestor, investigador novel, reconocí la preeminencia de ciertas narrativas sobre la escritura profesional que más que aportar información novedosa para construir datos reflejaban la pertenencia de los actores a diferentes grupos y perfiles académicos. No era extraño que el desprestigio hacia la publicación —que he referido en términos de enunciados que se expresan con una sensación de consenso por un autor colectivo— viniese de actores que carecían de una formación científica que los hubiese preparado para publicar y cuya laguna formativa les impedía su

---

relacionadas con la comercialización de textos científicos en revistas indizadas. El medio de comunicación *Gestión* adelanta parte del estatus del proceso en la siguiente nota: <https://gestion.pe/peru/concytec-aplicara-sanciones-mas-severas-contra-investigadores-por-trafico-de-autorias-noticia/>.

promoción o estabilidad laborales. El componente generacional, identitario, lingüístico, entre otros, de quienes publicaban o no publicaban escritos académicos daba cuenta de que esta práctica se resignificó para ciertos grupos como un mecanismo de exclusión, como una estrategia que, en nombre de algún atributo positivo para el desarrollo institucional, cerca al espacio académico, desconoce otro tipo de saberes no escriturarios y caracteriza indirecta y violentamente al improductivo, a aquel que no se apropia de la sofisticada cultura escrita.

El enfoque interseccional vuelve a su vez nítido el cambio identitario que un autor puede vivir a lo largo de su trayectoria profesional. Para aquellos investigadores educativos formados en los años ochenta, leer y citar a autores postestructuralistas pudo haber sido una expresión de modernidad intelectual, a diferencia de lo que hoy representa en términos de género, nacionalidad, escolaridad y lengua (hombres, europeos, altamente escolarizados, hablantes de una lengua hegemónica o colonizadora). Es un enfoque que desesencializa la figura del autor y que deja abiertos nuevos retos para las subjetividades contemporáneas: ¿Qué es ser hoy un autor inclusivo, intercultural, con perspectiva de género? ¿Qué significa en este contexto escribir en aras de la justicia social?

Probablemente, la interseccionalidad profundice en la utilidad de precisar las interpretaciones de un fenómeno educativo relacionado con la cultura escrita, puesto que saca a relucir las condiciones y los atributos desde donde se produce, y otorga un valor explicativo a dichas dimensiones identitarias. ¿Cuál es la utilidad hoy de preguntar por gustos lectores o géneros discursivos si no se tiene en claro el lugar de enunciación de cada investigador y las dimensiones que lo colocan en un espacio social y educativo específico? Como investigador que se acerca a la etnografía y a la investigación educativa en un punto específico de mi formación, después de haber cursado estudios en letras hispánicas y estudios culturales, puedo afirmar que el carácter ideológico de todas las lecturas que forman parte del cuerpo de este documento delinea ejes formativos que exigieron exámenes de conciencia, intentos de diversificación, búsquedas identitarias y cambios tanto deseados como de renuncia. De esta manera, estudiar la formación autoral permite reconocer, ya la necesidad de ciertas condiciones educativas, contextuales, laborales o económicas que garantizan la posibilidad de vivir procesos significativos para desarrollar un discurso investigativo, ya la flexibilidad, apertura y resistencia para mudar de identidad, para apropiarse y construir una cultura escrita capaz de habilitar otro tipo de simbolización.

Desde la posibilidad de acceder a una bibliografía no sólo especializada, sino interpretada e instrumentalizada para diferentes fines, hasta los contactos cada vez más recurrentes con la hechura o la génesis de numerosos proyectos de investigación, es esta serie de procesos formativos, traducidos en experiencias letradas y literacidades apropiadas, lo que da cuenta del incremento de una participación protagónica de los investigadores en el desarrollo de autoría, quienes acceden a estos espacios guiados por un imaginario dotado de más referentes sobre el uso de cada práctica letrada. Así pues, durante este prolongado proceso de inmersión cultural, los autores incorporan un número mayor de referentes de la cultura escrita a la que pertenecen, los cuales incrementan sus maneras de simbolización. En otras palabras, cada autor descubre y genera usos escriturarios que exhiben una mayor claridad en sus propósitos. Ésta puede ser obra de la experiencia o de la necesidad.

Los autores no se desenvuelven en espacios siempre idóneos para el desarrollo de sus propuestas de investigación. Trabajan bajo condiciones laborales y requerimientos institucionales que condicionan sus actividades de investigación y de formación. El tiempo de que disponen para leer o escribir investigaciones, por ejemplo, es un tiempo acotado por dichos acuerdos y exigencias institucionales. Buscar adoptar un nuevo enfoque de estudio, un marco teórico diferente, ensayar otra metodología, puede llegar a convertirse en una decisión arriesgada si se considera el proceso de apropiación que implica conseguir un dominio aceptable de dicho discurso. Los investigadores educativos leen y escriben contra reloj.

En la línea del análisis de las malas prácticas editoriales, varios autores han planteado la problemática en torno a la publicación y la formación autoral en el campo de la investigación educativa. En 2016, por ejemplo, Miguel Figueroa Saavedra responde a un debate generado en *Perfiles Educativos* en ese mismo año que presenta algunas de las vicisitudes actuales en la producción y difusión de textos académicos. Desde su experiencia como investigador y director de una revista consolidada de investigación educativa, este autor sostiene que, aunque exista un incremento de colaboraciones recibidas, síntoma que resultaría positivo para cualquier publicación, una gran parte de estas propuestas no cuenta con las características deseables o sobreentendidas para una publicación especializada.

El catálogo para describir este tipo de producción académica (plagios y autoplagios, capítulos “reformulados” como artículos teóricos o de debate, apartados de tesis, propuestas de investigación o resultados preliminares) puede llegar a ampliarse, pero, tal y como observa Figueroa Saavedra, lo que opera en este fenómeno obedece a un cambio en la lógica de la investigación académica. Señala este autor:

Cada vez más el mundo de las revistas editoriales está jugando un papel inflacionario donde las cartas de aceptación son el nuevo papel-moneda, respaldado por unos criterios bursátiles de la calidad que rigen las transacciones de los procesos de evaluación educativa e investigativa y los trámites de acreditación y certificación sobre un valor especulativo.<sup>328</sup>

Asistimos contemporáneamente a un momento paradigmático en la historia de la escritura académica donde lo aceptado llega a resultar más importante que lo publicado. Sujetos a dinámicas del mercado científico, los textos académicos pueden existir de manera volátil y no necesariamente aspirar a la generación de debates o aportes para el desarrollo de un área del conocimiento. En este punto, la calidad de la investigación puede ser entonces una posibilidad y no una condición.

Así pues, un investigador educativo puede llegar a convertirse en un autor exitoso y contar con los recursos simbólicos y materiales suficientes para mantener la productividad exigida por diferentes sistemas de investigación. El éxito, sin embargo, no es actualmente sinónimo de una transformación sustantiva propia de una dimensión epistemológica. Puede en todo caso responder a una comprensión cabal del sistema de producción de textos académicos. ¿Cómo valorar entonces las publicaciones especializadas que ya han atravesado por una serie de instancias de validación? Es necesario tener en cuenta que los investigadores educativos se dirigen por lo regular a dos tipos de actores que valoran la utilidad de los textos que éstos elaboran: los pares académicos y los actores educativos (diseñadores de políticas educativas, autoridades educativas, maestros y formadores de maestros, asesores educativos). Las necesidades de estos grupos son un componente imprescindible en el circuito de producción de discursos educativos, puesto que en éstos quedará constancia de la pertinencia de la investigación producida.

---

<sup>328</sup> Miguel Figueroa Saavedra, “La volatilidad del artículo científico”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, 2016, p. 3.

Una clave metodológica es el análisis de los imaginarios escriturarios e investigativos de los autores. Estas exigencias que he citado para pertenecer a ciertos espacios académicos se vuelven paulatinamente más claras para los nuevos miembros de la comunidad. Sin embargo, a la par de esta expresión de su desarrollo letrado, los autores resignifican el sentido de sus prácticas: se apropian de una suerte de sentido común académico que inmediatamente cuestionan o rebasan, un punto que es antesala de la afirmación de un discurso propio. Si bien todos llegan a convenir, por ejemplo, en el significado académico de una publicación en un medio de difusión cultural o en una revista de alto impacto, los autores comienzan a reconocer y a ensayar otro tipo de valores. Pueden referirse a la publicación como una relación política o como una práctica que ha caído en distorsión —por obra de dichas exigencias. De este modo, los autores crean un discurso para referirse a la lectura o la escritura académicas; un discurso mediado por la experiencialidad y por ciertas representaciones o ideas más o menos extendidas sobre su cultura escrita. La ausencia de esta resignificación es índice de que no ha existido una reflexividad sobre la lógica de la producción académica; es decir, de que una práctica letrada está más enfocada al cumplimiento de requerimientos institucionales que a la generación de conocimientos valiosos o pertinentes para la comunidad académica y para la sociedad.

Dentro de la literatura de investigación citada en el primer capítulo, un elemento llamativo sobre este último punto es la ausencia de un reconocimiento o de un diálogo con este discurso sobre la escritura académica que cada investigador educativo conforma a lo largo de su trayectoria. A todas luces, se trata de un discurso *emic* valioso porque combina las experiencias de investigación con una serie de ideas admitidas por la comunidad. Existe, así, toda una literatura realizada por los propios autores que no ha ganado el interés epistemológico de los especialistas en escrituras disciplinares, quienes han optado por considerarlos en todo caso como objetos de análisis o informantes, y no como teóricos de su formación autoral o por lo menos voces experimentadas en diferentes áreas del conocimiento que pueden aportar diferentes marcos de referencia o abordajes metodológicos.

La experiencia en campo durante esta investigación fue también una experiencia conceptual guiada por diferentes nociones que han buscado explicar fenómenos muy semejantes. ¿Por qué referir una red y no otros conceptos como *voz*, *habitus*, *identidad*, *géneros*, entre otros? Señalo tres aspectos clave para esta selección. El primero de ellos

atiende a la búsqueda de un concepto lo suficientemente flexible para ilustrar, no como un fenómeno armónico y bien estructurado, la dimensión política, cultural, colectiva y cotidiana de las literacidades. ¿Las literacidades se superponen? ¿Hay algunas más valiosas que otras? ¿Todas son textuales? ¿Son estructuras estructuradas estructurantes? La mayoría de los autores coincide en la pluralidad y diversidad de literacidades;<sup>329</sup> por tal motivo, la pregunta que surge es fundamentalmente sobre su organización. Si bien la capacidad de simbolización que requiere elaborar un conjunto de diapositivas para exponer un resultado de investigación ante una comunidad estudiantil es diferente a las formas en que un autor profesional adquiere libros —sea comprándolos, escribiéndole al autor, proponiéndole una traducción, acudiendo a alguna de las presentaciones donde posiblemente se venda a un menor precio, sugiriéndolos para una biblioteca, clonándolos, etc.—, la noción de una red prioriza análisis relacionales y puede abrir un espacio para suspender, o por lo menos reconocer, juicios de valor; la voluntad de generar esta malla, así, se orienta hacia la búsqueda de conexiones entre diferentes formas de usar textos. En lugar de formular preguntas sobre cuál de las dos prácticas resulta más determinante para un autor, el concepto de *red* estimula vínculos entre ambas: ¿Cómo un autor se hace de sus materiales? ¿En quiénes está pensando cuando los adquiere? ¿El tener que hablar ante públicos que atraviesan por diferentes momentos de su formación influye en las maneras en que produce y distribuye su discurso?

Ahora bien, en segundo lugar, cabe señalar que, en esta búsqueda por trabajar dentro de una cultura altamente connotada mediante un concepto flexible y relacional como el de *red*, ha influido también otra serie de conceptos que parten de una imagen teórica análoga. Los conceptos de *intra e intertextualidad* de la teoría literaria, la concepción de la cultura como texto de Clifford Geertz, las redes sociales de la antropología británica, incluso la noción de *encrucijada* de Bolívar Echeverría, entre otras (una red neuronal, la semántica histórica de la palabra texto), se asemejan a dicha construcción teórica. Así, dentro de este concierto conceptual, incorporar determinadas premisas de la TAR constituyó una operación inusual, puesto que, *au fond*, este marco busca acumular la mayor cantidad de incertidumbres para reensamblar fenómenos sociales.<sup>330</sup> Chartier había observado la influencia de los

---

<sup>329</sup> Melanie Montes Silva y Guadalupe López Bonilla, “Literacidad y alfabetización disciplinar...”, *op. cit.*

<sup>330</sup> Es de especial atención las ideas que Latour expresa sobre la escritura en *Reensamblar lo social*, sobre todo en el capítulo “Quinta fuente de incertidumbre: escribir explicaciones arriesgadas”, *op. cit.*, pp. 177-203.

soportes materiales en los cambios históricos de la lectura y la escritura. Desde la TAR, esta idea se potencia al profundizar en la agencia de dichos artefactos culturales.

En tercer lugar, recupero el planteamiento aplicado por Rocío Brambila Limón que explica el desarrollo de la voz autoral,<sup>331</sup> sobre todo en términos sociolingüísticos e identitarios, como la construcción de una red de géneros discursivos de soporte. Esta concepción de la autoría propuesta desde la enseñanza de la escritura científica y disciplinar, en la que géneros discursivos con diferentes características e intencionalidades progresivamente le permiten a los autores trabajar con su investigación a través de diferentes textos, ilustra las relaciones proteicas entre diferentes géneros. Al entrar en contacto mediante una operación intertextual diseñada como una actividad de aprendizaje, estos géneros van contribuyendo al aprendizaje de un género en específico, hasta cierto punto más complejo que los otros géneros que le sirven de antesala. Según este planteamiento, para aprender a escribir un artículo científico, los autores elaboran previamente ponencias, carteles o resúmenes que construyen una red de soporte para incorporar conocimientos y expresarlos en un género sofisticado de mayor reconocimiento científico.

Los datos construidos durante la experiencia en campo confirman la relación entre géneros que Brambila Limón observó, para el caso de las comunidades de físicos, en comunidades de investigación educativa. En efecto, los autores más experimentados diseñan actividades de investigación que involucran la realización de resúmenes, carteles o ponencias, y es posible observar la contribución de estos textos en la elaboración de diferentes textos académicos, entre ellos el artículo. Sin embargo, acompañar la formación de investigadores educativos, al mismo tiempo que construir una reflexividad sobre el proceso personal, me llevó a reconocer que la formación autoral comprende un fenómeno educativo en el que dichas actividades académicas ocupan sólo un lugar relevante dentro un proceso que involucra más elementos que los diseñados por los investigadores consolidados para el aprendizaje de sus tutorados.

En primer lugar, las actividades de escritura, como señalé en el capítulo de resultados, no se circunscriben al dominio de un catálogo de géneros académicos. Los autores en

---

<sup>331</sup> “Red de géneros discursivos...”, *op. cit.*

formación, cabe señalar, leen, escriben, escuchan, estudian, traducen, comparten —en numerosas actividades más— decenas de textos a lo largo de su formación y durante su ejercicio profesional que aportan elementos cognitivos, lingüísticos y culturales para escribir no sólo artículos, sino todo un discurso que constituye un espacio de investigación, una dimensión intelectual productora de conocimientos.

En el caso de las comunidades de investigación educativa, saber elaborar resúmenes, carteles o ponencias es un conocimiento entrelazado con una red de conocimientos más compleja que los investigadores construyen para manifestarse como autores. Incluso para publicar artículos científicos o de investigación existe en estas comunidades otra serie de géneros académicos involucrados. Para el momento en que los investigadores educativos comienzan a elaborar dichos textos, cuentan con una red de soporte conformada por una bibliografía compuesta de tesis, libros, capítulos de libros, reseñas, videos, ensayos, materiales audiovisuales, monografías, entre otros géneros habituales y algunos escasamente reconocidos, que les ha permitido no sólo elaborar artículos, sino utilizarlos con diferentes finalidades que han podido observar y apropiarse.

Quienes forman a los nuevos investigadores educativos cuentan también con numerosas actividades más para que un autor novel desarrolle diferentes géneros académicos. Pueden poner en contacto a sus tutorados con otros colegas para conocer sus experiencias de investigación o publicación, recomendar la lectura de otro tipo de bibliografía, pedir que exploren criterios editoriales de diferentes publicaciones, recomendar ciertos fragmentos de tesis susceptibles de convertirse en artículos, hacerlos partícipes de avances de artículos, invitarlos a colaborar en publicaciones, mostrarles dictámenes o informarlos al respecto, remitirlos a cursos de escritura y publicación académicas, compartirles convocatorias de revistas, entre otras actividades que posibilitan la publicación de artículos, libros, capítulos de libro, reseñas, ensayos, editoriales, entrevistas, prólogos, etc. La red de textos puede llegar a ampliarse, como también la red de actividades escriturarias.

Las comunidades de investigación educativa no construyen una red de géneros académicos de soporte que funcionan como sistemas de acción para publicar artículos de investigación, red considerada como resultado de la realización de actividades de enseñanza formuladas por investigadores para sus tutorados. Los investigadores educativos forman



parte de una red, son *autores-red*, que entrelaza una producción cultural conformada principalmente por discursos, prácticas, actores e instituciones. Éstas se expresan a través de múltiples formas simbólicas: discursos de poder, discursos académicos, narrativas estatales; prácticas letradas, prácticas de investigación, prácticas laborales; actores académicos, actores colectivos, actores educativos; instituciones universitarias, instituciones editoriales, instituciones familiares; sólo por mencionar una abstracción de éstas.

Encuentros de trayectorias de investigación, relaciones académicas, contextos históricos, comunidades letradas, climas intelectuales, publicaciones... El planteamiento de la autoría como una red no es ajeno a la idea de que ésta represente una relación social resultante de una relación educativa o al hecho de que exista una red de géneros que los investigadores educativos domina, sino que enfoca el proceso formativo de esta comunidad como una apropiación de una red de diferentes saberes-haceres, un conocimiento cultural de sus significados y usos. Dicha red no prepara a los investigadores educativos exclusivamente para desarrollar investigaciones y publicarlas. Es una red que los habilita para conducirse académicamente en su vida intelectual y afectiva, y desenvolverse ante las necesidades y exigencias que diferentes instituciones plantean para esta comunidad.

La autoría no se reduce al dominio de literacidades de publicación, involucra el desarrollo de un marco interpretativo de una actividad cultural en la que los investigadores producen condiciones para desarrollar su discurso. Construyen espacios de socialización académica y conforman un lenguaje para enunciarse ante múltiples facetas de la vida laboral. La mayoría de las literacidades académicas de que disponen constituyen formas de utilizar discursos especializados que han sido previamente interpretadas. Estas formas (saludar, moderar una mesa, preparar un dictamen, comentar un ensayo, elaborar un estado del arte, pedir referencias de colegas, emitir un juicio sobre su investigación, gastar una broma para amenizar un momento bochornoso) se apropian a través de la experiencialidad y de la resignificación de estas literacidades. A lo que los investigadores educativos se enfrentan en su proceso formativo es a una dimensión simbólica de interpretaciones sobre su quehacer académico. Viven experiencias formativas y se apropian de prácticas connotadas que reproducen y transforman en la medida en que profundizan en su sentido y valor.

En este plano simbólico, uno de los mayores aportes de las aproximaciones etnográficas con enfoque intercultural es la incorporación de la polifonía y el perspectivismo. Ambas herramientas posibilitan al investigador trabajar con datos y significados que en apariencia resultan obvios o contradictorios, pero que una vez puestos en diálogo revelan la convivencia de diferentes posturas e imaginarios sobre la cultura escrita. Los autores profesionales poseen y han entrado en contacto con diferentes narrativas para referirse a cada uno de los fenómenos involucrados en el desarrollo de productos escritos de investigación. Tanto para elaborar un estado del arte, como para mantener una comunicación eficiente siendo autor de correspondencia, cada investigador cuenta con experiencias simultáneamente similares y diversas. En buena medida, los investigadores dan a conocer en primer lugar aquellos rasgos más estandarizados que todo investigador necesita conocer, para después ahondar en las particularidades que aportan rasgos cualitativamente valiosos. De esta manera, reconocer las diversas maneras en que una comunidad utiliza su discurso especializado puede convertirse en una estrategia formativa que alterne con enfoques prescriptivos, lo cuales, a final de cuentas, delimitan las características generales y hasta cierto punto necesarias de la producción académica.

A diferencia de las investigaciones centradas en el dominio de géneros académicos, esta investigación no tuvo como objetivo analizar la enseñanza de la escritura académica en el campo de la investigación educativa; sin embargo, algunos de los datos presentados en las conclusiones pueden servir para reconsiderar el valor de ciertas narrativas o imaginarios sobre su aprendizaje. Estas narrativas o imaginarios pertenecen al sentido común académico y son el resultado de experiencias formativas interpretadas desde diferentes marcos teóricos provistos, en términos generales, por diferentes conceptos de la sociología educativa, la psicolingüística o la antropología de la educación. Un aspecto teórico y metodológico que atravesó la experiencia en campo es precisamente la reproducción general de ciertos valores y significados para ciertas prácticas letradas como parte de una reproducción cultural que requiere de una *lingua franca* académica. Cada una de las experiencias letradas que los autores viven dentro del ecosistema de la investigación educativa se simboliza paulatinamente de manera semejante. El punto de inflexión particular son los nuevos o diversos usos que los autores comienzan a construir, ensayar, resignificar o apropiarse. Aunque en términos generales una comunidad profesional pueda convenir en el significado

de un género académico, los autores aportan nuevos atributos y significados particulares que permiten entrever procesos de reflexividad que pueden estar alimentados por diferentes factores: búsquedas individuales, requerimientos institucionales, tendencias académicas. No existen aún investigaciones que aborden géneros académicos “menores”, como podría ser el *Call for papers*; pero la ausencia de estos trabajos constituye un dato en sí, que es el hecho de que la literatura de investigación y de materiales formativos se ha ocupado de los documentos que ha establecido como prioritarios debido a necesidades científicas, políticas, educativas y económicas.

Es en esta segunda dimensión donde los modelos de formación autoral han cumplido su función como punto de partida para observar la agencia de diferentes constelaciones de diversidad: diversidad de políticas que han cambiado la faceta de la producción científica y de investigación, diversidad generacional que mantiene una relación disímil con la cultura escrita, diversidad étnica que valora otros saberes y lenguajes, diversidad de formaciones académicas, diversidad de trayectorias laborales, diversidad de accesos y posibilidades formativas, entre otras. Las relaciones entre políticas educativas y procesos de formación autoral son fenómenos que darán cuenta de las dimensiones históricas y políticas que han permitido la emergencia de autores en condiciones de publicar textos sobre investigación educativa. Eventualmente, será cada vez más nítida la diferencia de formaciones entre académicos e investigadores que accedieron al sistema educativo y a IES en contextos cambiantes que no son tan sencillos de reconocer desde una revisión presentista.

De igual manera, contar con información cuantitativa sobre las publicaciones de investigadores educativos en México hubiese permitido construir un panorama contemporáneo sobre este discurso especializado. En 2014, MariCarmen González-Videgaray y Gregorio Hernández Zamora adelantaron un primer avance que reporta datos sobre el número de publicaciones de investigadores educativos de la UNAM en dos índices internacionales: Journal Citation Reports y Scopus.<sup>332</sup> Los autores parten de la premisa de que en la publicación convergen dos lógicas: una académica y otra política. Entienden la publicación como una fase primordial en el desarrollo de una investigación y como un

---

<sup>332</sup> MariCarmen González-Videgaray y Gregorio Hernández Zamora, “Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, 2014, pp. 31-49.

símbolo de prestigio que se traduce en compensaciones salariales, surgidas a través de programas de estímulos.

El artículo es pionero porque comienza a construir datos sobre el número de publicaciones que reciben manuscritos relacionados con la investigación educativa. Clasifica este corpus por tipos de índices (JCR, Scopus, SciELO, Latindex) y presenta algunos de sus criterios editoriales (ocultamiento de identidad autoral, extensiones del documento, uso del inglés, aparato crítico, estructura IMRyD y formato para cuadros y figuras). A 10 años de esta publicación, las conclusiones de los autores no han encontrado una réplica que actualice el debate y dé cuenta de cambios en el panorama autoral de la investigación educativa. Para este tipo de trabajos, será necesario saber si los investigadores educativos continúan publicando en los mismos índices o si puede observarse, por ejemplo, un incremento de publicaciones en diferentes lenguas, además del inglés.

El tipo de géneros que los investigadores educativos publica podría representar otra variable pertinente para el estudio de la cultura escrita en esta área del conocimiento. Publicaciones como libros y capítulos de libro, ensayos, reseñas, informes, entrevistas, canales de YouTube, columnas periodísticas, literatura de ficción, entre otros géneros, contribuirían al reconocimiento de la diversidad de discursos que la investigación educativa utiliza para su reproducción cultural. Las editoriales que se han ocupado de publicar trabajos de investigación educativa merecen también el interés investigativo de esta comunidad, de la misma manera que los traductores, correctores, impresores, diseñadores, libreros, bibliotecarios o fotocopiadores que forman el ecosistema de la investigación educativa.

Es también importante conocer los cambios propios de otros procesos que puedan anteceder o seguir a la publicación. Si bien en el capítulo de resultados propuse un acercamiento al dictamen, la recepción de los productos elaborados por los investigadores educativos representó un fenómeno valioso para seguir la trayectoria autoral de estos académicos. A la par del número de citas u otros índices bibliométricos, el proceso de comenzar a ser leído es una fase que transforma la subjetividad de los investigadores educativos. Dar a conocer sus propuestas de investigación en revistas, libros u otros medios desencadena experiencias relacionadas con aspectos académicos, políticos, económicos e identitarios. Es un fenómeno complejo que no sólo se refiere a la obtención del

reconocimiento académico, sino que produce cambios en los espacios educativos y en diferentes grupos sociales.

Para concluir, a manera de reflexión sobre los principales resultados de la investigación relativos a la formación autoral de los investigadores educativos, recupero una de las principales y fundacionales preguntas de las investigaciones en literacidad sobre escritura académica: ¿qué significa escribir en contextos universitarios?, ¿cómo se enseña a leer y escribir académicamente en estos espacios? Ambas preguntas —importantes en tanto puntos de partida— permiten dar cuenta de una serie de cambios en las narrativas sobre la escritura académica y su enseñanza, cambios que, en términos generales, han comenzado a destacar la necesidad de enfoques interesados en la justicia social. Las investigaciones en literacidad con enfoque intercultural han avanzado en uno de los principales objetivos: transformar los discursos hegemónicos sobre la enseñanza de la escritura académica con el objetivo de generar las condiciones para métodos horizontales y participativos. En conjunto, los resultados de la investigación dan cuenta del valor de los imaginarios y los sistemas de creencias, del potencial de diseñar formas colectivas de lectura y escritura, y de construir un sentido intercultural de la cultura escrita, un horizonte que desafíe cada uno de los significados preestablecidos sobre el valor heredado en torno a lo escrito.

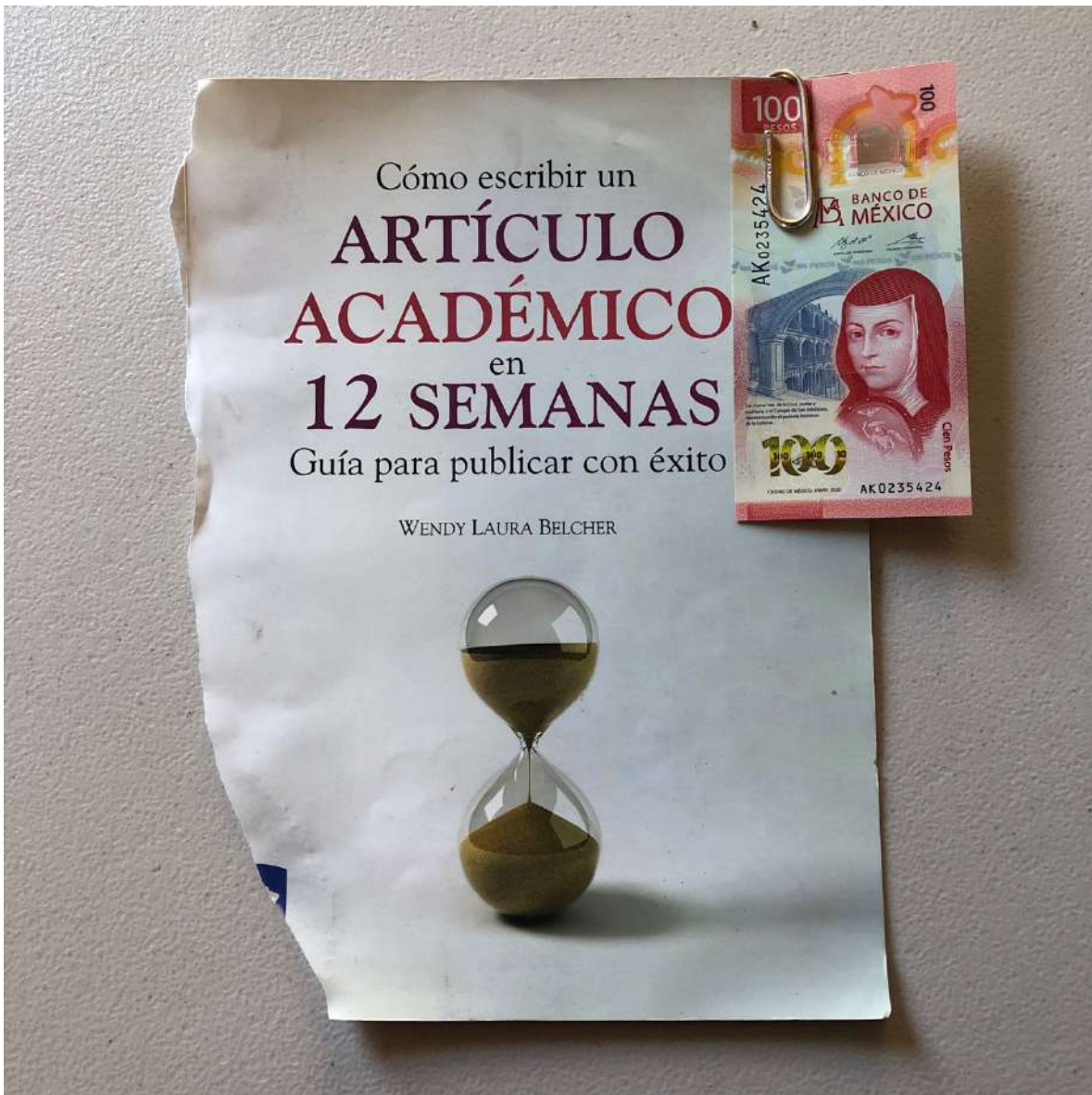
Finalmente, los hallazgos de esta investigación pueden traducirse en aplicaciones específicas en el ámbito educativo, tanto en ámbitos formales como no formales, convencionales o interculturales. El conocimiento de los significados y usos de diferentes textos que los investigadores educativos han desarrollado puede convertirse en un punto de partida para transparentar prácticas letradas de manera situada y subjetiva, bajo una perspectiva descriptiva y clara sobre sus finalidades. Transparentar una literacidad no significa simplificarla, ni mucho menos reducirla a una forma de prescripción. Quiere decir explicitar sus significados y los aprendizajes que involucra una manera de utilizar la lectura o la escritura para fines de investigación. Aprender a dictaminar, por ejemplo, es un conocimiento construido en términos generales a base de experiencias de investigación. Forma parte de esos saberes que se estima que todo investigador posee, cuando podría ser un punto de partida para la formación autoral.

Asimismo, los hallazgos de la investigación dan cuenta de los beneficios de trabajar con el aspecto testimonial y autobiográfico de la escritura. Conocer los géneros que se escribe en una disciplina es un punto de partida medular para la formación autoral de las nuevas generaciones de investigadores educativos; sin embargo, este conocimiento resulta infructuoso si se reduce a una taxonomía. Este estudio da cuenta de que el conocimiento escriturario nunca es un conocimiento formal, relativo al continente, sino un conocimiento construido de forma procesual y mediado por textos. Basado en los hallazgos de la investigación, enlisto una serie de posibles aplicaciones en el ámbito educativo:

- Estudiar colectivamente el potencial epistémico y estético de las diferentes prácticas letradas de la investigación educativa, sus géneros y diferentes usos
- Generar y fortalecer mecanismos para construir comunidades discursivas, grupos que impulsen la generación y distribución de discurso especializado
- Guiar y acompañar eventos letrados profesionales: elaboración de dictámenes, escritura de ponencias, participaciones como jurados, entre otros, con el objetivo de fortalecer la autonomía para la investigación
- Impulsar eventos y actividades académicas que investiguen y exploren la cultura escrita de la investigación educativa
- Proponer actividades letradas de divulgación y vinculación comunitaria
- Desarrollar espacios que estimulen activismos lingüísticos sobre diversas lenguas y escrituras
- Habilitar condiciones para explorar y ensayar diversos géneros discursivos
- Diseñar y elaborar materiales educativos orientados a la apropiación de discursos especializados
- Analizar la escritura de los autores revisados en seminarios, talleres y cursos
- Implementar la producción de textos académicos en lenguas originarias
- Estrechar lazos con el campo editorial: valorar labores de edición, corrección, traducción, diseño, difusión

*En la última entrevista que realicé para este estudio, la cual me concedió una investigadora educativa jubilada, hice mención de un rasgo que había percibido a lo largo de varios años de investigación y es el hecho de que el fenómeno de la publicación tiene un componente*

*generacional. Muchos de los académicos que formaron a la generación de investigadores educativos que tuve como profesores no se caracterizaron por haber publicado una amplia obra de investigación. Fue una generación que sentó las bases para producir investigación a través de, sobre todo, la creación de posgrados, publicaciones o cuerpos académicos. Aunque en su haber se encuentran muchas tesis dirigidas, algunos de ellos laboraron durante mucho tiempo siendo pasantes de licenciatura... Extrañamente, cuando expuse esta observación a la investigadora jubilada, ella me dio la razón, después hizo una pausa y me dijo: “Sí, Carlos, no publicaban mucho, pero fueron los que nos enseñaron a leer”.*



**Ilustración 42.** ¡Ay, Inès!, fotografía de pieza elaborada por el autor. Fuente: elaboración del autor

Sujetador de dinero que semeja un clip

Representación de Sor Juana, contadora de la Nueva España y poeta

Portada arrancada de manual de escritura académica

Representación de la productividad

Observación sobre la economía escrituraria



## Referencias

- Academia Mexicana de la Lengua, *Diccionario de mexicanismos*, Siglo XXI, Distrito Federal, 2010.
- Aguilar González, Luz Eugenia y Gilberto Fregoso Peralta, *El reto de la escritura académica en posgrado*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2016.
- Armenta-Delgado, Ileri (coord.), *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*, Universidad de Guanajuato, serie Pensamiento y Ciencias Sociales, colección Akademia, Guanajuato, 2021.
- \_\_\_\_\_, “The power of storytelling strategy for developing writing and critical reflexivity”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*, Universidad de Guanajuato, ser., Pensamiento y Ciencias Sociales, col., Akademia, Guanajuato, 2021, pp. 19-49.
- Augé, Marc, *El oficio de antropólogo. Sentido y libertad* [trad. Iñaki Ogallar], Gedisa, Barcelona, 2007.
- Ayora Vázquez, Gialuanna Enkra, Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2012.
- Badenhorst, Cecile, Brittany Amell, and James Burford, *Re-imagining Doctoral Writing*, The WAC Clearinghouse/ University Press of Colorado, Fort Collins, Colorado/ Louisville, Colorado, 2021.
- Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Montserrat y Norma Alicia Vega López, (coord.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, Fundación SM/Ceidea, Consejo Puebla de Lectura, México, 2016.
- Barton, David, *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell Publishers, Hong Kong, 2009.
- Barrón Tirado, Concepción, “Introducción”, en Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coords.), *El posgrado. Programas y prácticas*, UNAM-IISUE, México, 2013, pp. 7-10.
- Bazerman, Charles, *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1998.
- \_\_\_\_\_, “La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody”, trad. Marianne Peronard, *Signos*, vol. 41, núm. 68, 2008, pp. 355-380.

- Becher, Tony, *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, trad. Andrea Menegotto, Gedisa, Madrid, 2009.
- Becker, Howard, *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, trad. Teresa Arijón, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.
- Belcher, Wendy Laura, *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas. Guía para publicar con éxito*, trad. Sylvia Podolsky Ostrowiak y Alejandra Medrano, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Distrito Federal, 2010.
- Benveniste, Emile, “L'appareil formel de l'énonciation”, *Langages*, núm 153, marzo de 2004, pp. 12-18.
- Berg, Maggie y Barbara K. Seeber, *La docente Slow: contra la cultura de la velocidad en la academia*, trad. Amanda Falcone y Carlos G. Caldera, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2022.
- Billig, Michael, “Bourdieu y el lenguaje pomposo”, en *Aprender a escribir mal. Cómo triunfar en las ciencias sociales*, trad. Said Infante Gil, col. La Gaya Ciencia, Fundación Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Guadalajara, 2014, p. 61.
- Bloomer, Martin y Phil Hodgkinson, “Learning Careers: Continuity and Change in Young People’s Dispositions to Learning”, *British Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 5, 2000, pp. 583-597.
- Boillos Pereira, Mari Mar y Ángel Freddy Rodríguez Torres, “La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 27, núm. 2, 2022, pp. 312-331
- Bohan, Janis S. y Glenda M. Russell, “Conceptual frameworks”, en *Conversations about psychology and sexual orientation*, Nueva York, New York University Press, 1999, pp. 11-30.
- Boillos Pereira, Mari Mar y Ángel Freddy Rodríguez Torres, “La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 27, núm. 2, 2022, pp. 312-331.
- Brambila Limón, Rocío, “Red de géneros discursivos de soporte para la escritura de artículo científico en la Física”, *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, vol. 5, no. 2, 2020, pp. 1-33.
- Brice Heath, Shirley, *Ways with words. Language, Life and Work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- \_\_\_\_\_, *1985 Butt lecture civic education, pluralism and literacy*, Syracuse University, AESA/Center for the Studies of Citizenship and Public Affairs, Nueva York, 1986.
- Buenfil, Rosa Nidia, *Análisis de discurso y educación*, Documento DIE núm. 26, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Distrito Federal, 1993.

- \_\_\_\_\_, *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Distrito Federal, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Los usos de la teoría en la investigación educativa*, México, Plaza y Valdés/Seminario de Análisis de Discurso Educativo, 2002, pp.37-59.
- \_\_\_\_\_, *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, 2019.
- Calasso, Roberto, *¿Cómo ordenar una biblioteca?*, trad. Edgardo Dobry, Anagrama, Barcelona, 2021.
- Calsamiglia, Blancàfort, Helena, y Amparo Tusón Valls, “El discurso escrito”, en *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, pp. 71-100.
- Canagarajah, Suresh, “Language diversity in academic writing: toward decolonizing scholarly publishing”, *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 17, núm. 2, 2022, pp. 107-128.
- Carlino, Paula, “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.
- Carrasco Altamirano, Alma C., Rocío Brambila Limón, Verónica Macías Andere y Mara Edna Serrano Acuña (coord.), *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos*, serie Lenguaje, educación e innovación (LEI), SM Ediciones, Ciudad de México, 2021.
- \_\_\_\_\_ y Guadalupe López Bonilla (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, serie Lenguaje, educación e innovación (LEI), SM Ediciones, Distrito Federal, 2014.
- \_\_\_\_\_ y Rollin Kent, “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, 2011, pp. 1227-1251.
- \_\_\_\_\_, Margarita Flor de María Méndez Ochaita, Rocío Brambila Limón, María Teresa Fátima Encinas Prudencio y Verónica Sánchez Hernández, “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”, *Didac*, enero-junio, núm. 75, 2020, pp. 32-39.
- Cassany, Daniel, “Enseñar a leer y escribir hoy en la universidad”, Cátedra Alfonso Reyes, 26 de julio de 2014, consultado el día de mes de año. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xCOHurJ04fM&t=1093s>.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 2007.
- Castelló, Montserrat, Mariona Corcelles, Anna Iñesta, Gerardo Bañales y Norma Vega, “La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis”, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 44, núm. 76, 2011, pp. 105-117.
- Castro Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo, “La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la

- escritura de la tesis de doctorado”, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 49, supl. 1, 2016, pp. 30-51.
- \_\_\_\_\_, Laura Aurora Hernández Ramírez y Refugio Nava Nava, “Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe”, *Folios*, núm. 55, 2022, pp. 185-198.
- Chartier, Roger, *The Cultural Origins of the French Revolution* [Lydia G. Cochrane], Duke University Press, Durham, 1991.
- \_\_\_\_\_, “La pluma, el taller y la voz”, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, trad. Alejandro Pescador, Universidad Iberoamericana, Distrito Federal, 2005.
- Chois, Pilar y Luis Jaramillo, “La investigación sobre la escritura en el posgrado: estado del arte”, *Lenguaje*, vol. 2, no. 44, 2016, pp. 227-259.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sitio oficial < <https://www.comie.org.mx> > (consultado el 9 de noviembre de 2022).
- Díaz de Rada, Ángel, *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Universidad Nacional de la Educación a Distancia, Madrid, 2018.
- Dorra, Raúl, “Entrevista con Roger Chartier”, *Tópicos del seminario*, no. 6, 2001, pp. 183-195.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés, “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano”, *Cuicuilco*, núm. 48, 2010, pp 107-131.
- Ducoing, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, volumen 8, col., La Investigación Educativa en México, 1992-2002, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, 2003.
- Eco Umberto, *Cómo se escribe una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, trad. Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, Gedisa, Barcelona, 1994.
- Englander, Karen, *Writing and Publishing Science Research Papers in English: A Global Perspective*, Springer, Holanda, 2013.
- Even-Zohar, Itamar, “Teoría de los polisistemas”, trad. Ricardo Bermúdez Otero, *Poetics Today*, vol. 1., no. 1-2, 1990, pp. 9-26.
- Fang, Zhihui (2012), “Language Correlates of Disciplinary Literacy”, *Topics in Language Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 19-34, en: <http://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf> (consulta: 4 de diciembre de 2022).
- Figuroa Saavedra, Miguel, “La volatilidad del artículo científico”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, 2016, pp. 1-4.
- \_\_\_\_\_, Daisy Bernal Lorenzo y Rafael Nava Vite, “In tlakuilolyotl ken se nawatlahtolchikawalistli ipan weyitlamachtilyon: se tlachiwalistli tlen moneki axkan mochiwa”, *CPU-e*, núm. 35, 2022, pp. 90-120.

- Flower, Linda, "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, núm. 41, pp. 19-36.
- Franco, Jésica, *Concepciones de lectura y escritura en posgrado. Un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica: el caso de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana*, tesis de maestría, Universidad Veracruzana, 2021.
- Franco, Jésica Roxana, "Escritura académica, construcción de identidades e interculturalidad", *Literacidades. Revista de Cultura Escrita*, vol. 1, núm. 1, 2023, pp. 47-62.
- Friedrich, Paul, *Los Príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*, trad. José Luis de la Fuente y Lucía Melgar, Grijalbo, Distrito Federal, 1991.
- Galindo-Ruiz de Chávez, María de los Ángeles, "Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0", *Revista de Educación y Desarrollo*, no. 31, 2014, pp. 17-26.
- Gallard, Alejandro J., "Editorial", *Innovación Educativa*, vol. 14, no. 65, 2014, pp. 7-9.
- García Canclini, Néstor, *Lectores, espectadores e internautas*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- \_\_\_\_\_, Verónica Gerber Bicecci, Andrés López Ojeda, Eduardo Nivón Bolán, Carmen Pérez Camacho, Carla Pinochet Cobos, Rosalía Winocur Iparraguirre, *Hacia una antropología de los lectores*, Fundación Telefónica/ UAM-Iztapalapa/ Ariel, México, 2015.
- \_\_\_\_\_, *Pistas falsas*, Sexto Piso, México, 2018.
- García Suárez, Carlos Iván, "Investigación cualitativa como jazz. Variaciones prospectivas de una analogía", *Nómadas*, vol. 18, núm. 56, 2022, pp. 10-18
- Garone Gravier, Marina, Freja I. Cervantes Becerril, María José Ramos de Hoyos, Mercedes I. Salomón Salazar (ed.), *El orden de la cultura escrita. Estudios interdisciplinarios sobre inventarios, catálogos y colecciones*, Gedisa/UAM-Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, 2019.
- Gee, James Paul, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*, Routledge, London, 1990.
- \_\_\_\_\_, "Identity as an analytic lens for research in education", *Review of Research in Education*, vol. 25, 2000, pp. 99-125.
- Geertz, Clifford, *Los usos de la diversidad*, trad. Ma. José Nicolau La Roda, Nicolás Sánchez Durá y Alfredo Taberna, Paidós/Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona, Buenos Aires/Barcelona/México, 1996.
- \_\_\_\_\_, *El antropólogo como autor*, trad. Alberto Cardín, Paidós, Barcelona, 1997.
- Geisler, Cheryl, *Literacy and the Nature of Expertise: Reading, Writing, and Knowing in Academic Philosophy*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.
- Gestión, "Concytec aplicará sanciones más severas contra investigadores por tráfico de autorías", 2 de noviembre, 2023, disponible en el siguiente enlace:

<https://gestion.pe/peru/concytec-aplicara-sanciones-mas-severas-contrainvestigadores-por-trafico-de-autorias-noticia/>.

- Gimeno Sacristán, José, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata, Madrid, 2010.
- Goldsmith, Kenneth, “¿Por qué la apropiación?”, en *Escritura no-creativa: la gestión del lenguaje en la era digital* [trad. Alan Page], Tumbona/Sur+, México, 2015, pp. 123-137.
- González Robles, Rosa Obdulia (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, 2014.
- González-Videgaray, MariCarmen y Gregorio Hernández Zamora, “Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, 2014, pp. 31-49.
- Granados, Tomás, “Nota editorial”, en Patricia Piccolini, *De la idea al libro. Un manual para la gestión de proyectos editoriales*, FCE, Ciudad de México, 2019, pp.11-12.
- Grediaga Kuri, Rocío (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, México, 2012.
- \_\_\_\_\_, Laura Elena Padilla González y José Raúl Rodríguez, “Capítulo 1. Evolución del posgrado y algunos resultados de la formación de recursos humanos de alto nivel en el país”, en Rocío Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, México, 2012, pp. 17-79.
- \_\_\_\_\_, Mery Hamui Sutton y Laura Macías Velasco, “Capítulo 2. Perspectiva teórica y estrategia metodológica del estudio”, en Rocío Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, México, 2012, pp. 82-141.
- Guber, Rosana, “La entrevista etnográfica, o el arte de la ‘no directividad’”, en *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI, Distrito Federal, 2011, pp. 69-88.
- Hamel, Rainer Enrique, “El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 2, no. 52, 2013, pp. 321-384.
- Hamui Sutton, Mery y Leonardo Jiménez Loza, “Capítulo 5. El delicado problema de la formación de doctores”, en Rocío Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior, México, 2012, pp. 287-347.
- Harahap, Al, Federico Navarro y Alisa Russell, “Imagining WAC’s Future: Coloniality, Diversity and Sustainability”, en Megan J. Kelly, Heather M. Falconer, Caleb L. González y Jill Dahlman (ed.). *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50*, University Press of Colorado/The WAC Clearinghouse, Colorado, 2023, pp. 253-272.

Hernández Ramírez, Laura Aurora, “La construcción discursiva de la postura autoral en las conclusiones del artículo de investigación de investigadores mexicanos”, tesis de doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, diciembre, 2018.

Hernández Zamora, Gregorio, “Escritura académica y formación de maestros: ¿Por qué no acaban la tesis?”, *Tiempo de Educar: Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 19, 2009, pp. 11-40.

\_\_\_\_\_, *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, Multilingual Matters, EE. UU. Canada, U.K. 2010.

\_\_\_\_\_, *Literacidad Académica*, UAM, México, 2016.

\_\_\_\_\_, “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita?”, *Entre Maestr@s*, vol. 16, núm. 56, 2016, pp. 48-58.

\_\_\_\_\_, “Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento”, en Sandra Espino y Concepción Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, UNAM-IISUE, México, 2017, pp. 35-60.

\_\_\_\_\_, “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en las investigaciones sobre literacidad”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, 2019, pp. 363-386.

\_\_\_\_\_, *Cultura Escrita* [canal de YouTube], <https://www.youtube.com/c/CulturaEscrita>, (consultado el 3 de noviembre de 2022).

\_\_\_\_\_, “Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico”, en George Hutchinson y Andrea Torres, (coords.) *Buscando las palabras while writing: Conversations between Writing Centers in Latin America and the U.S.*, Florida International University–Pontificia Universidad Javeriana, 2024, en prensa.

Hill Collins, Patricia, *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*, Routledge, Nueva York, 2009. Hyland, Ken, *Academic Discourse*, Continuum, Nueva York, 2009.

\_\_\_\_\_, “Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse”, *Discourse Studies*, vol. 7, núm. 2, 2005, pp. 173-192.

Hyland, Ken, *Academic Discourse*, New York, Continuum, 2009.

\_\_\_\_\_, “Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse”, *Discourse Studies*, vol. 7, no. 2, 2005, p. 173-192.

Illich, Ivan, *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*, trad. Marta I. González García, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2018.

- Ivanič, Roz, *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1998.
- Jiménez Moyo, Cuauhtémico, “Veredas de montaña: experiencias interculturales de estudiantes universitarias en Tequila, Veracruz”, tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, 2023.
- Kalman, Judith, “El origen social de la palabra propia”, en *Lecturas sobre lecturas*, núm. 14, Conaculta, Distrito Federal, 2005.
- Kelly, Jacalyn, Tara Sadeghieh y Khosrow Adeli, “Peer Review in Scientific Publications: Benefits, Critiques, & A Survival Guide”, *EJIFCC*, v. 25, n. 3, 2020, pp. 227-243.
- Kelly, Megan J., Heather M. Falconer, Caleb L. González y Jill Dahlman (ed.). *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50*, University Press of Colorado/The WAC Clearinghouse, Colorado, 2023.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, Distrito Federal, 2003.
- Latour, Bruno, *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, trad. Gabriel Zadunaisky, Manantial, Buenos Aires, 2008.
- Lave, Jean y Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011.
- Lillis, Theresa, “El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia” [trad. Laura Eisner], *Enunciación*, vol. 26, 2021, pp. 55-67.
- Locke, David, *La ciencia como escritura* [trad. Antonio Méndez Rubio], Frónesis/Cátedra/Universitat de València, Madrid, 1997.
- Lombardi González, Karla Susana y Juan Carlos Silas-Casillas, “El acompañamiento tutorial en escritura académica universitaria como práctica intercultural”, *Didac*, núm. 76, 2020, pp. 7-13.
- López Molina, Sergio Alberto, *La producción científica en México. Una visión desde la subcultura del neoliberalismo académico*, Universidad de Colima, Colima, 2017.
- Lytle, Susan L., “Living literacy: Rethinking development in adulthood”, *Linguistics and Education*, vol. 3, núm. 2, 1991, pp. 109-138.
- Malinowski, Bronisław, *Los argonautas del Pacífico*, trad. Antonio J. Desmonts, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986.
- Martínez Rizo, Felipe, *El oficio del investigador educativo*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 2020.



- Martos, Eloy y Alberto E. Martos García, “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital”, *Teoría educativa*, vol. 26, núm. 1, 2014, pp. 119-135.
- Mead, Margaret, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, trad. Elena Dukelsky Yoffe, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993.
- McCuen, Jo Ray y Anthony C. Winkler. *From Idea to Essay. A Rethoric, Reader and Handbook*, Longman, London, 1997.
- Méndez Ochaita, Margarita Flor de María, José Francisco Romero Muñoz, Mara Edna Serrano Acuña y Alma Cecilia Carrasco Altamirano, “Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, 2023, pp. 535-561.
- Mignolo, Walter. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* [trad. Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís], Akal, Madrid, 2003.
- Millán, René, “De las malas prácticas en la dictaminación en ciencias sociales”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, 2016, pp. 186-195.
- Montes Silva, Melanie Elizabeth y Guadalupe López Bonilla, “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, no. 155, 2017, pp. 162-178.
- \_\_\_\_\_, José Luis Bonilla y Edna Mireya Salazar Robles, *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, vol. 4, no. 1, 2019, pp. 47-70.
- Nam-joo, Cho, *Kim Ji-young, nacida en 1982*, trad. Joo Hasun, Alfaguara, México, 2019.
- Navarrete Quezada, Alejandra, “Experiencias de tesis de posgrado. Una escritura entre murmullos”, tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, 2021.
- Navarro, Federico, “Posfacio. ¿Es momento de abandonar los géneros discursivos?”, en Richard Brunel Matias, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Eliane Gouvêa Lousada (orgs.), *Géneros textuales/discursivos: académicos*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2020, pp. 299-300.
- \_\_\_\_\_, “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior”, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, núm. 9, 2021, pp. 38-56.
- \_\_\_\_\_, Martín Álvarez, Daniel Cassany, Claudia Castro, Paula González-Álvarez, Theresa Lillis, Pablo Lovera Falcón, Soledad Montes y Fernanda Uribe Gajardo, *Escritura e inclusión: herramientas para docentes*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2021.
- \_\_\_\_\_, Theresa Lillis, Tiane Donahue, Mary Jane Curry, Natalia Ávila Reyes, Magnus Gustafsson, Virginia Zavala, Daniela Lauría, Annabelle Lukin, Carolyn McKinney, Haiying Feng y Desirée. “Rethinking English as a lingua franca in scientific-academic contexts. A position statement”, *Journal of English for Research Publication Purposes*, vol. 1, no. 3, 2022, pp. 143-153.

- \_\_\_\_\_, Perfil de ResearchGate, <https://www.researchgate.net/profile/Federico-Navarro-2> (consultado el 3 de noviembre de 2022).
- \_\_\_\_\_, Escritura y aprendizaje [pódcast en Spotify], disponible en: <https://open.spotify.com/show/1mG3WyMKv1cOin21z3edoP>, (consultado el 3 de noviembre de 2022).
- Ortiz Casallas, Elsa María, “La escritura académica universitaria: estado del arte”, *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 15, núm. 28, 2011, pp. 17-41.
- Overington, Michael, “The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science”, *Philosophy and Rhetoric*, vol. 10, núm. 3, 1997, pp. 143-164.
- Padilla, Constanza, “Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor”, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 6, núm. 11, 2019, pp. 86–115.
- Polese, Abel, *The scopus Diaries and the (il)logics of Academic Survival. A Short Guide to Designe your Own Strategy And Survive Bibliometrics, Conferences, And Unreal Expectations in Academia, ibidem*, Stuttgart, 2018.
- Prior, Paul, *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 1998.
- Pujol Dahme, Ana M<sup>a</sup>, “El dominio de la escritura en el género de investigación: de la redacción guiada a la publicación reconocida”, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2016.
- Quesada Mejía, Rosa María y Gregorio Hernández Zamora, “La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento”, *Didac*, núm. 75, 2020, pp. 40-47.
- Ramírez Ruedas, Irma, “¿Qué significa el currículum?”, *Sinéctica*, núm. 34, 2010.
- \_\_\_\_\_, “Investigación educativa y lectoescritura académica”, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, 18-22 de noviembre, 2013, pp. 1-11.
- RELE Editorial. Página de inicio, <https://editorialrele.org> (consultado el 3 de noviembre de 2022).
- Riquelme, Angélica y Josefina Quintero, “La escritura académica universitaria: estado del arte”, *Reflexiones*, vol. 2, no. 96, 2017, pp. 93-105.
- \_\_\_\_\_, “La *literacidad*, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”, *Reflexiones* vol. 96, núm. 2, 2017.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, “Sobre la dictaminación”, vol. 16, núm. 48, 2011, pp. 15-16.
- Rockwell, Elsie, “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, *DiverCité Langues*, vol. 5, 2000.

- \_\_\_\_\_, “Los usos escolares de la lengua escrita” [1982], en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, Ciudad de México, 2016, pp. 296-319.
- \_\_\_\_\_, *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Rodríguez-Medina, Leandro, María de los Ángeles Pozas y Lidia Girola, *La teoría del actor-red desde América Latina*, El Colegio de México, Ciudad de México, 2022.
- Rojas Ramírez, Carlos y Jorge Rosendo Negroe Álvarez, “El fútbol otro: una propuesta mediática. Desarrollo letrado, juventudes y formación de científicos sociales”, en Ciria Margarita Salazar C., y Lenin Tlamatini Barajas Pineda (coord.), *Textos universitarios sobre cultura física y juventudes*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, 2022.
- Roseberry, William, “Balinese Cockfights and the Seduction of Anthropology”, *Social Research*, vol. 49, núm. 4, p. 1013-1019.
- Sánchez Camargo, Martín, “El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México”, en Lucía Natale y Daniela Stagnaro (ed.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, UNGS, Buenos Aires, 2016, pp. 47-74.
- Sanjee, Parinoush, *El libro de mi destino*, trad. Gemma Rovira Ortega, Salamandra, México, 2014.
- Sanz Valero, Javier, “La revisión por pares en las revistas científicas”, *Medicina y seguridad del trabajo*, v. 63, núm. 248, 2017.
- Scolari, Carlos, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Gedisa, Barcelona, 2012.
- Silas-Casillas, Juan Carlos y Karla Susana Lombardi González, “Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 12, no. 23, 2021, pp. 1-28.
- Sokal, Alan y Jean Bricmont, *Imposturas intelectuales*, trad. Joan Caries Guix Vilaplana, Paidós Ibérica, Barcelona, 2008.
- Soriano Peña, Reinalda, “La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita”, en Ernesto Treviño, Reinalda Soriano y Juan Carlos Valdés Godínes, *La formación para la investigación educativa. Tres emplazamientos para su análisis*, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México, 2013, pp. 21-48.
- \_\_\_\_\_, (coord.), *Lengua y Cultura Escrita*, Newton/UNAM, Ciudad de México, 2017.

- \_\_\_\_\_, “Escritura académica en el posgrado en Investigación Educativa del CIIDET”, en Reinalda Soriano Peña (coord.), *Lengua y Cultura Escrita*, Newton/UNAM, Ciudad de México, 2017, pp. 21-40.
- Street, Brian V., “Academic literacies approaches to Genre?”, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.*, vol. 10, núm. 2, 2010, pp. 347-361.
- \_\_\_\_\_, *Street Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Routledge, Nueva York, 2014.
- Swadley, John, “La lectura crítica de documentos para descubrir contextos sociohistóricos: El conflicto cultural de la ‘vida común’”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*, Universidad de Guanajuato, ser., Pensamiento y Ciencias Sociales, col., Akademia, Guanajuato, 2021, pp. 101-121.
- Tarducci, Mónica, “Antes de Franz Boas: mujeres pioneras de la antropología norteamericana”, *Runa*, vol. 36, núm. 2, 2015, pp. 57-73.
- Tenorio Trillo, Mauricio, *Manual para llegar a ser historiador: culturas y memorias*, Tusquets, México, 2012.
- [The WAC Clearinghouse](https://wac.colostate.edu/), [sitio web] <https://wac.colostate.edu/>
- Vinck, Dominique, *Ciencias y sociedad. Sociología del trabajo científico*, trad. César de Vicente Hernando, Gedisa, Madrid, 2015.
- Villegas Salas, Lilia Irlanda, “Reconfiguración del mandato de masculinidad en la figura parental en textos autoficcionales de Marcos Giralt Torrente, Guadalupe Nettel y Jeanette Winterson”, *Escritos*, vol. 21, núm. 66, 2023, pp. 126-143.
- Wilson, Amanda, “A process of mediation: Translating writing when the mother tongue is not the academic L1”, en Ileri Armenta-Delgado (coord.), *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*, Universidad de Guanajuato, ser., Pensamiento y Ciencias Sociales, col., Akademia, México, 2021, pp. 75-100.
- Zavala, Virginia, *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel-Lima, 2002.
- \_\_\_\_\_, “¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en Judith Kalman y Brian Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Siglo XXI, Distrito Federal, 2009.
- \_\_\_\_\_, “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”, en Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Paidós, col., Paidós Educador, Barcelona, 2009, pp. 23-35.
- \_\_\_\_\_, y Gavina Córdova, *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*, Pontificia Universidad Católica, Lima, 2010.
- Zhizhko, Elena Anatolievna, “La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 65, 2014, pp. 99-113.

Zhizhko, Elena Anatolievna, “La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos”, *Innovación Educativa*, vol. 14, no. 65, 2014, pp. 99-113.

## Anexos



Captura de pantalla del documental de Gabriel Orozco, 2002, dirigido por Juan Carlos Martín. La fotografía recuperada en la proyección se titula *Perro durmiendo* (1990).

Fotografía de perros durmiendo entre cantos de libros. La imagen recupera un proceso de apropiación del discurso de Orozco.



**Ilustración 43.** *El azar tiene mejor gusto.* Fuente: elaboración del autor

# I. Ejemplo de instrumentos de análisis y categorización

## Escribir el discurso: investigación educativa desde el análisis político del discurso

Ficha curricular	<p><b>Formación</b></p> <p><i>Licenciatura:</i> (2004–2008) Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria por la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”</p> <p><i>Maestría:</i> (2009–2011) Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana</p> <p><i>Doctorado:</i> (2014–2018) Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav</p> <p><i>Estancia de investigación:</i> (2015) Estancia de investigación en el Center of Latin American Studies, University of Cambridge-UK</p> <p><b>Línea de investigación</b></p> <p>Políticas educativas</p> <p>Debates e imaginarios interculturales</p> <p><b>Institución actual</b></p> <p><i>Nombramiento:</i> Investigador de Tiempo Completo Titular “C” en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)</p> <p><b>Experiencia laboral</b></p> <p>Docencia en educación básica (telesecundaria) y superior (licenciatura y maestría)</p> <p>Asesor técnico-pedagógico, responsable de áreas de investigación</p> <p><b>Producción científica</b></p> <p>Libros: 1, 2019</p> <p>Capítulos de libro: 10, 2013–2018</p>
------------------	--

	Artículos: 5, 2012-2019			
Temática de la entrevista (1/4) Duración: 1:14:35 Fecha: 15/7/2019	Lectura en la licenciatura; lectura en la maestría; tutoría doctoral; lectura de APD; cambio de lecturas; lectura especializada del IE; comentario de textos en el aula; lectura y perfil académico; lectura y enseñanza; lectura y enseñanza en la maestría; la apropiación de textos; ausencia lectora; lectura de documentos académicos; lectura de proyectos; retroalimentación; significado de la IE; lectura dentro de un sistema; lectura de dictámenes.			
Temas e ítems del guion	Categorías <i>etic</i> y preguntas	Categorías en vivo	Destilado	Categorías <i>emic</i> y notas
Escritura y SNI	Productividad como sistema de producción  ¿Ya superó las 20 publicaciones?	Hace poco estaba actualizando mi CV porque el año entrante me toca evaluarme en el SNI y creo que ya las rebasé. Los que están publicados son alrededor de 19. Me acaban de avisar que otro texto que envié en coautoría fue aceptado. Todavía no tenemos la carta de aceptación. Entre autoría y coautoría yo diría que ya están las 20. Y las que están pendientes de entregar el dictamen son alrededor de 5. Espero que salgan el año entrante. Un libro, un capítulo que se integra en un libro. Otro capítulo que está por salir con ANUIES. Este artículo que va a salir en <i>EPA</i> y uno más que tengo en el tintero. Estimaría que el próximo año estuvieran publicados cinco productos.		



				<p><i>Notas</i></p> <p>Esta práctica de revisar la productividad forma parte de un proceso, de una fase de una trayectoria. Es necesario ubicar posibles fases con las prácticas.</p> <p>El número de publicaciones tiene una relación con los criterios del SNI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recuperar las formas individuales que explican esta productividad, explicar cómo funciona.</li> </ul>
Artículos y ensayos	<p>Géneros</p> <p>¿Qué publicación considera como la primera de su trayectoria?</p>	<p>Desde que empecé mi carrera, yo la ubico desde el 2012 para acá, artículos son menos que capítulos. Serían más o menos 6 capítulos y 7 con el libro. Y de los capítulos propiamente serían 21 ya publicados. No me lo estás preguntando, pero <b>ando con el rollo de desmitificar</b> cosas. Y aunque el SNI ahí va estar y tiene uno que cumplir con los <b>productos</b>, el SNI propiamente <b>valora</b> más artículos. Sí en un momento cuando pretendes subir de nivel, los libros, pero te habrás dado cuenta de que tenga más capítulos. Me interesa pegarle a <b>este relato de los artículos</b> en SCImago, todas estas cosas que vienen en bases de datos. Yo prefiero mil veces dedicarme a hacer un <b>aporte más consciente</b> en un capítulo, que siento que es más <b>libre</b>, a un artículo <b>donde te piden</b> cosas muy establecidas: el problema, el objeto, el método, la teoría. Y en los capítulos, por la formación en APD, puedo jugar más con cómo lo elaboro, qué tipo de planteamientos, pero siempre interpellando a cuestiones de cómo la política educativa está en diferentes sistemas educativos, cómo está funcionando. (7:59)</p>	<p>Desmitificar</p> <p>Discursos en los que andas</p> <p>Valoración SNI</p>	<p>Aporte consciente</p> <p>Libertad de producción</p> <p>El relato de los artículos</p> <p><i>Notas</i></p> <p>¿Cómo se construye esa valoración? ¿Tiene que ver con la endogamia?</p> <p>¿Cómo el SNI orienta los criterios a través de los géneros? ¿Se está construyendo ahí una idea de cómo debe expresarse un saber? ¿Estado y escritura?</p>

<p>Conciencia autoral</p>	<p>Inicio de la voz autoral</p> <p>¿Por qué ubicas ese año?</p>	<p>Básicamente porque es el primer producto que me <b>publican</b>. Entonces hay una cosa extraña ahí. Este primer artículo fue publicado en una revista que creo que ya no existe. Era de la Facultad de la Universidad. Entiendo que ya no está activa. <b>Yo envié un estado del conocimiento de mi tesis doctoral</b>. Lo envié en 2014, pero como el número iba atrasado, salió en 2012. Esto fue muy chistoso, porque para efectos del SNI, la productividad institucionalizada, con todas estas glorias y cosas extrañas, me ayudó mucho que saliera en el 2012, aunque yo peleé mucho porque saliera en el 2014. Entonces eso ya me <b>planta en una lógica de cuál es tu trayectoria de investigación</b>, pues yo puedo decir que a la fecha es de al menos unos 8 años. Yo le preguntaba al editor, yo te lo mandé en el 13, se publicó en el 14, pero sale en el 12, ¿qué digo? Tienes que dar el año en el que la revista se publicó, aunque haya sido en el 14. Por eso ubico el año de 2012 como el año <b>genésico</b>, si se puede decir de alguna forma, en términos de productividad.</p>	<p>Ser publicado</p> <p>Estado del conocimiento y publicación</p> <p>Plantarse en una lógica de trayectoria</p>	<p>La publicación como trayectoria</p>
---------------------------	---	--	---	--

*Notas*

La relación entre proceso de investigación, género y publicación es significativa. Faltaría preguntar más ahí. La publicación como inicio de una trayectoria aporta un significado a la escritura. Algo importante es que la forma en que empieza entender la lógica no ha sido tan explícita en mi experiencia: ¿por qué? Tendría que preguntar ahí qué pasa.

<p>Primera publicación</p>	<p>Motivaciones</p> <p>¿Qué te lleva a publicar?</p>	<p>Habría que decir que estas publicaciones, con este caso atípico, inicia básicamente porque en el doctorado <b>se nos pide tener una publicación</b>, se nos pide, sea como yo sea, yo dije: ya quiero tener esa publicación. Yo quiero cumplir con los requisitos porque me quiero <b>títular</b>. Toda esta <b>fuerza</b> que tenía yo para decir en el doctorado: “quiero publicar”, “quiero hacer docencia”, “quiero dirigir tesis”, estaba en <b>una lógica de un verme como mis profesores de la maestría</b>, que era investigadores-académicos que viajaban a congresos, que tenían el SNI, que eran reconocidos estatal, nacional, internacionalmente. Yo dije: <b>yo quiero ser como ellos</b>.</p> <p>¿Cómo le voy a hacer? Pues por supuesto que me puse a <b>leer sus trayectorias, qué andaban haciendo</b>, un poco lo que tú haces, pero de forma más silvestre. Yo no lo sistematicé, yo dije: a ver: la trayectoria de esta chava va por aquí, de este profe por acá, tienen en común tales cosas. Hacen cosas similares, en contextos distintos, de manera silvestre decía yo, y dije: sí, ya sé lo que tengo que hacer y cada convocatoria que salía del SNI, era revisarla, leerla, decir: cambió esto, subió este número, bajó este número, ahorita le quitaron, <b>entonces todas esas lecturas me ayudaron a entender lo que yo quería</b>. Te</p>	<p>Requisitos de publicación</p> <p>Los grados</p> <p>Lógica de verse como profesores</p>	<p>Ser como alguien: mimesis, imitación, identidad</p> <p>Racionalidad de una publicación: mejorar productos</p>
----------------------------	--	--	---	--

		<p>lo puedo decir en <b>términos ya no pretenciosos</b>, te lo puedo decir así: ese SG del 2012 quería llegar al SG que está ahora.</p> <p>Entonces el asunto de la publicación era motivado sí por ese programa, pero también porque yo no quería que fuese la única publicación para hacer la carrera de investigación, con el <b>imaginario del SNI</b>, que era el imaginario último. Entonces envié a esta revista y el proceso fue lento, yo siempre he sido muy desesperado para muchas cosas académicas y entonces siempre estaba yo como insistiéndole al editor y entre la revisión y <b>dictaminación</b> esto duró alrededor de 8 meses, fue para mí tortuoso. Porque si bien las correcciones fueron mínimas, el tiempo de espera me mantenía agobiado. Saber si había pasado, si no había pasado, si se había olvidado el asunto, en ese caso fue complicado y tortuoso, más por la espera que por las correcciones. Repito mínimas, visto desde ahora, visto desde este momento, 18 de diciembre del 20, pero visto desde el 14, en septiembre u octubre que me dieron el resultado, dije <b>estos cuates no quieren lo que estoy escribiendo, no les importa, no les interesa</b>, porque el primer par de dictámenes es tirando a matar, porque los dictaminadores, además es su chamba, ahora que estoy de ese <b>lado</b> lo entiendo perfectamente, siempre buscan <b>tener mejores productos</b>, que estén vinculados a un libro. Fue todo esto primero, segundo por el tipo de recomendaciones para <b>mejorar</b> el documento.</p>	<p>Leer trayectorias</p> <p>Leer el SNI</p> <p>Dictaminación</p>	
<p><i>Notas</i></p> <p>El tema de la ética, ¿por qué se me presenta así? Hay una cuestión de discursos y lógicas: ¿moverte por una idea del conocimiento por el conocimiento frente a otro imaginario?, ¿cómo entender esto, de dónde surge dicho puritanismo, cómo funciona? ¿Cómo entender la voluntad? Los requisitos, los imaginarios, la voluntad, en su conjunto, obligan a escribir. La idea de la dictaminación como mejoramiento del producto es muy buena, implica una racionalidad, dónde ubicarla, ¿es atemporal?</p>				
Confianza para escribir	¿Qué te daba confianza?	<p>La confianza en ese primer producto que te platicaba, la <b>publicación</b>, las correcciones, si puedo publicar algo, que la gente lo lea. Los tiempos, a veces las necesidades de uno van en otra ruta, en términos académicos, en función de los tiempos reales, de <b>quiénes te leen, de quiénes te van citando, yo tenía una mala idea</b> de que, en cuanto saliera la publicación, mucha gente lo iba a leer. Yo desconocía todos estos temas de los alcances, de la visibilidad, del factor de impacto, yo publiqué en una revista institucional, donde mi primera idea fue “lo va a leer gente de la universidad”. <b>Irme vinculando</b> por ahí, sin embargo, nunca tuve una retroalimentación, de alguien que me dijera: me interesa tu artículo, lo único que dije fue: ya se fue.</p>	<p>Ideas sobre la publicación</p> <p>Vinculación</p>	<p>Las lógicas</p> <p>La construcción social de un autor</p>

		<p>Y volviendo a la experiencia que te dije: el <b>reglamento del SNI</b>, no le interesaba en candidato tanto que te citaran, pero sí en 1 y 2. <b>Le interesaba que publicaras</b> y eso es lo importante, puedo estar de acuerdo en que <b>la confianza fue en que el artículo salió publicado</b> y a partir de ahí dije: lo puedo hacer. De esos 20, solamente uno fue rechazado y eso porque se lo mandé a la editora —que yo conocía—, en el 2018, le dije: me gustaría que mi artículo estuviera en tu revista y me dijo: no, porque <b>no aceptamos textos ensayísticos</b>, y a lo largo de esta historia me doy cuenta de que me siento más cómodo publicando trabajos ensayísticos que avances de investigación propiamente. Sí yo puedo hacer una investigación, pero de ahí me interesa <b>echarle más coco</b>, no solamente: miren: el referente teórico, el método, eso a mí me molesta mucho. <b>Quiero desubicar, quiero descolocar esos relatos, sí se puede llegar al SNI desde esas otras lógicas.</b></p> <p>Porque en mi imaginario había una persona que había logrado esto, que le había costado mucho trabajo, pero que lo había logrado desde la lógica de los ensayos, más bien: <b>discusiones teóricas</b>. Entonces esa persona: que era mi directora de tesis, en esa trayectoria que te dije que era de forma silvestre, me percaté de eso. Muchos colegas habían entrado al SNI por dar cuenta de sus resultados y darle vueltas a un mismo proyecto o desde otras lógicas o emplazamientos. Para esta persona, mi directora de tesis, <b>lo que hacía es ubicarse en categorías analíticas gruesas y empezar a trabajar, empezar a discutir cosas, entonces es el rollo en que estaba anudado en su momento</b>. Ésa es la segunda cosa: ya había alguien en la existencia mundana que lo estaba haciendo y que yo podía llegarlo a hacer.</p> <p>Otra cosa que me dio confianza es que a la par del doctorado yo nunca dejé de dar clases a nivel superior desde el 2011, ni mucho menos dejé de dirigir tesis de licenciatura, entonces <b>siempre estaba yo como en tres lugares distintos de la lógica de la escritura</b>: en unas era yo autor, en otras lector y en otras básicamente dictaminador, aunque no me asignaba esa investidura propiamente, pero sí lo hacía desde <b>la lógica de leer</b> tesis de las estudiantes que dirigían mis pares. Entonces yo ahí estaba en ese proceso. Eso me dio muchas tablas.</p> <p>Pero <b>no tener miedo a equivocarse</b>, no sé si llamarle confianza, no lo creo, pero <b>ser un tanto resilientes a que esperes los peor de los dictámenes</b> y a partir de ahí, al menos mi <b>estrategia</b>, cada que llega un dictamen de algo que mando lo leo en un primer momento, ahí dejo que pase, si me dan una semana, dos o tres días, y luego ya le entro al documento digamos frío con las ideas, porque si yo le entro emocional, a empezar a revisar que me están diciendo un montón de cosas que tengo que corregir, que tengo que hacer o corregir, muy probablemente no voy a cumplir con esa tarea. Ésa es como la lógica. Serían estos tres lugares y la estrategia que hago a veces con estos dictámenes que pueden ser muy rudos, precisamente con este artículo el segundo dictaminador se fue a la yugular con todo contra nosotros, lo rechazó, pero el tercer dictaminador nos dio como la tarjeta verde para estar en la publicación. Y ese artículo va a salir en <i>EPA</i>, recientemente, hablando de esta capitalización de estos campos, me nombraron editor asociado para el ámbito español, idioma español-castellano, y entonces ahí ando, no es menor, porque es un tipo de</p>	<p>Reglamento e intereses del SNI</p> <p>Echar más coco</p> <p>Desubicar y descolocar relatos</p> <p>Tipificación de un texto:</p> <p>Discusiones teóricas</p> <p>Lo que hacía: entender muy bien lo que hace una autora</p> <p>Lugares de la lógica de la escritura</p> <p>Lógica de ser leído</p> <p>Resiliencia</p> <p>Lógica, cancha, lente, una nueva fase, más panorámica y gestiva</p>	
--	--	--	---	--

		<i>reconocimiento a la trayectoria.</i> Nunca pensé hacer esta actividad institucionalizada o formalizada, ni sabía que existía, pero, <b>aparece y te pone en otra lógica, en otra cancha, en otro lente del caleidoscopio.</b>		
<i>Notas</i>				
Es un cambio de lógicas nutrido por imaginarios, lecturas, experiencias, esto parece ir construyendo las prácticas. La idea de textos de ruptura, es sociología de las ciencias, sólo que requiere hilar más fino, porque puede no ser tanto ruptura como arraigo. Esta perspectiva se mueve más en una dimensión macro. ¿De dónde vienen esas lógicas en los géneros? ¿Cómo se crean las lógicas de un género? ¿Por qué existen? ¿Cómo se reproducen? ¿Quiénes las dictan? ¿Es un tema general, de imaginarios, de gremios, de formación, político? ¿Qué tanto van cambiando, hay una especie de mano invisible, una autoría invisible? ¿Cómo se dio la construcción social de un investigador? Se va flanqueando el texto de otra manera				
Léxica	¿Hablan ustedes de dislocar o descolocar?	Es descolocar que tiene que ver con un mover de lugar, repensarlo de otra forma, y un dislocar que tiene que ver con quebrantar esa neutralidad, aparente neutralidad o aparente resolución de las cosas.		
<i>Notas</i>				
La intelección, si se quiere, la cognición. Las prácticas, los modos de pensar. Pero también el funcionamiento del léxico, el uso de un término, su apropiación, la forma de incorporarlo y ponerlo a trabajar.				
<b>La producción no publicada</b>	Materia prima ¿Qué valor le atribuyes a la producción no publicada que hiciste en la maestría y la licenciatura?	Yo digo que la productividad es como <b>un centro de mando</b> . Un panel de control: ¿qué ocurre si mueves un botón? Si lo haces combinadamente, en esta idea de la productividad como centro de mando, lo que me ha permitido es eso, <b>darme la oportunidad de hacer cosas distintas</b> y particularmente en el caso de la licenciatura, en este centro de mando, lo que yo intenté hacer mucho es <b>cumplir</b> . Y era el cumplir desde un día para otro sólo con la idea de entregar, si hago un ejercicio muuuy cuidado sobre lo que producía en la licenciatura, tenía que ver más con eso, con entregar productos para cumplir y pasar de semestre. Lo más <b>serio</b> que pude haber escrito no era tesis, sino un informe de práctica donde daba yo cuenta de lo que había yo hecho, pero en esos momentos yo ya me estaba acercando a las temáticas de interés, entonces, hay que hablar de <b>la tradición formativa</b> , al haber sido egresado de una normal, a mi juicio, no es <b>el mismo rigor epistémico</b> en la formación que en una universidad, ya sabemos el debate entre normalismo y pedagogía, o entre ciencias de la educación. La lectura que yo tengo es que en las universidades son más rigurosos para solicitar productos y revisarlos que en las escuelas normales, salvo contadas excepciones. Era más bien como entregar para cumplir y acreditar. Acá sí es entregar y cumplir con los tiempos, porque el SNI es muy riguroso,	Centro de mando  diversidad  Cumplir  Seriedad  Tradicón formativa	Investigador e institución        Producción y distinción

		el PRODEP es muy riguroso, estos sistemas de estímulos de las universidades son muy <b>rigurosos</b> por el tipo de cosas que te piden, entonces hay que <b>pensarle</b> más. Eso creo yo, seguro habrá colegas que produzcan y produzcan, pero lo que yo digo es: lo que yo voy a <b>producir</b> tiene que <b>dejar huella</b> , en el sentido de, tiene que aportar algo <b>distinto</b> , o releer lo que ya está aportado, <b>no solamente decir lo mismo de otro punto de vista</b> .	Rigor epistémico Rigor y pensamiento Distinción	
<i>Notas</i>				
Hablar de la formación de uno mismo: ojo con cómo funciona este relato. La expectativa de dejar huella responde a otro imaginario, hay varias lógicas e imaginarios conviviendo: una en relación con el estado, una en relación con el texto, una en relación con la productividad, una en relación con la formación, una en relación con el plano educativo. ¿Cómo articularlas? ¿Qué pasa con esta idea de producción y distinción? ¿Debería teorizarla? ¿Debería recurrir a las teorías sobre el autor y la obra? ¿Debería seguir trabajando desde Bourdieu? ¿Qué me aportaría los estudios de voz y autoría? ¿Desde qué marcos? ¿Para explicar qué? ¿La formación como enunciación?				
<b>Producción de textos</b>	No hubo pregunta	Una cosa que me ocurrió dentro de los primeros dos, tres años del doctorado, <b>estuve ocupando el mismo referente empírico en tres o cuatro artículos diferentes</b> , entre el 14 y el 17, pero aunque era el mismo <b>referente</b> teórico y el mismo <b>referente</b> epistémico, con el APD en este caso, mi intención iba enfocada hacia otras cosas. A ver, con esa producción documental, qué se estaba viendo sobre formación de ciudadanía, juntaba formación de ciudadanía con el mismo referente empírico y la misma herramienta analítica, otro iba tal vez propiamente hacia la producción documental, que era propiamente educación intercultural. Otro iba hacia justicia social, entonces aunque estoy ocupando el mismo referente empírico, <b>estoy leyendo muchas cosas</b> con solo ese referente empírico, que eso es también otra ruta que está muy <b>satanizada</b> en el sentido de que no puedes <b>ocupar los mismos datos para estarlos publicando en distintos revistas, porque además hay un tema de ética y demás</b> . No me ha ido mal con eso, pero <b>también he entendido</b> que hay otras formas de hacerlo. Ahora yo no podría hacer lo mismo, y te hablo de hace poco tiempo, 2014, 2017-2018, porque creo, además, <b>que me he contaminado mucho de la lógica del SNI</b> , de los pares académicos, y sobre todo ahora que me he vinculado en estas revistas, en una de Argentina, una revista universitaria. Hay por ahí alguien que es muy cercano al grupo de investigación del Instituto y bueno, yo funjo como dictaminador internacional. Y es como de esas cosas que no se deben hacer pues me las estoy comprando precisamente, entonces ya estoy <b>manteniendo mi distancia</b> con lo que	Ocupar el mismo referente Satanización Ética Contaminación Distancia Recolocación	Descolocación

		yo había producido. Y este es un proceso de <b>recolocación</b> . Me descoloco para ver cómo funciona y produzco, y lo vuelvo a colocar en la lógica de chin: no habría hecho eso, a la luz de los ojos de hoy.		
<i>Notas</i>				
Aparece el tema de las reglas del juego, ¿cuáles son las reglas?, ¿cuáles son las trampas?, D me dijo que en su comunidad existe el sobreentendido de que puedes utilizar tus datos de tesis doctoral por 10 años. La contaminación de una lógica: una tensión entre individuo y estructura. Resalta que vas descubriendo ciertas reglas, algunas más preescritas que otras. La agencia que tiene un investigador, las formas de moverse, reinventarse, mudar.				
Identidad y textualidad	¿Cómo ubicarías tu producción, tus textos, tu investigación en los ecosistemas? ¿Cómo te definirías?	<p>Yo tengo que <b>separarme</b> de lo que he producido. Yo ya no pertenezco al grupo. Para estar debes aplicar, como para el Consejo o la Academia, hay un protocolo. Si te quieres ir, también haces un protocolo para darte de baja. Esto no quiere decir que ahora los desconozca, que no me asuma como parte de ellos en alguna parte de mi vida, no. Lo que estoy diciendo es que en este momento yo ya no participo con ellos. Lo último que salió en el 2020 fue lo último. A la par de algo que salió del 2020 y lo que saldrá después ya no será así. Lo que yo quiero hacer es <b>encontrarme</b>, entonces, estando ahí, yo soy un, como decía el estudiante de Marx, somos <b>un brazo operativo del estado</b>. Si pensamos al grupo como un Estado, entonces cada uno de sus integrantes es eso: un brazo operativo, ideológico, del Estado, donde va diseminando esa respectiva perspectiva en sus instituciones, y va haciendo un <b>tejido, va haciendo un rizoma</b>, decía Deleuze. Entonces <b>no puedo desligarme del grupo porque ve, estoy usando categorías de ahí</b>, de todos estos cuates que se leen ahí en filosofía política, hermeneutas también. Esa productividad forma parte de esa tradición en la que me formé en la maestría y doctorado.</p> <p>Ahora siendo académico, jugando <b>otro juego del lenguaje</b>, decía Wittgenstein, aquí están en otro rollo, en otra lógica. ¿De dónde surge esa intención de sólo concentrarme en textos de política? En funcionarios, porque habrás escuchado la tesis de mi estudiante y la gente que he dirigido, básicamente me interesa que volteen a ver a estos actores, que juegan un papel sumamente importante en la política educativa, pero se les resta valor <i>per se</i> <b>porque dicen</b> que son estos actores quienes tienen un cargo, son funcionarios temporalmente, sí, pero así como ciertas bacterias están temporalmente en el cuerpo, puede que hagan tanto daño o pueden que ayuden al sistema, de tal suerte que lo percibamos o</p>	<p>Separarme</p> <p>encontrarme</p> <p>brazo operativo</p> <p>tejido y rizoma</p> <p>Ligarse a grupo y categorías</p> <p>Juegos (académicos) del lenguaje</p> <p>Dicen: ¿quiénes?, ¿qué voces?</p>	<p>Encontrarse</p> <p>Tejido</p> <p>Pasión</p>

no. Entonces para mí estos actores juegan un papel importante en términos de investigación educativa porque son de los menos estudiados.

De las metodologías que dijiste, yo también **tomo mi distancia**, pero que se han concentrado más en actores como los profesores o los estudiantes, eventualmente gente de una comunidad, en los directores, que son menos estudiados, o los ATP, y quienes son más estudiados seguro serán profesores, por su práctica, por cómo conciben una forma de hacer pedagogía, de socializar, etc., entonces lo segundo que te quiero decir, resumiendo, es que me interesa mucho voltear a ver a estos actores que de alguna forma apoyan o hacen mucho daño al ámbito educativo.

¿Por qué? Ahí te va la ascendencia. Originalmente, yo soy un profesor de telesecundaria, entonces, empecé a trabajar más o menos en el 2008 en el magisterio federal, telebachillerato, y dos años después, cuando me di cuenta de que eso no era lo mío, tuve la oportunidad de que me invitaran a colaborar en la subdirección de telesecundarias de la SEV, tiempo del PRI, tiempo del sindicato, tiempo del poder de éstos, no del poder foucaultiano, sino del poder hegemónico, del poder dominante, de ese que dice lo que se tiene que hacer.

¿De qué me voy dando cuenta en ese trayecto de 2010 a 2014, donde estuve participando en muchas oficinas de la Secretaría? Que era mafia, mano. Y que quienes organizaban, quienes tomaban las decisiones, era el sindicato, sobre todo en básica, era el SNTE. Y en las otras esferas de poder, o los sindicatos estatales más pequeños o los grupos de poder de donde provenían quienes a mí me invitaron a participar, a ser parte de la Secretaría. Quiénes eran, gente que tenía un perfil académico, pero que no tenían nada de política. Tenían ahí uno de lo que se hacía tras bambalinas. **Y entonces de ahí proviene mi interés en concentrarme particularmente en no decir una verdad, que mucha gente sabe, sino al menos traducir estos espacios, cómo operan estos espacios del poder por decirle de alguna manera, que tienen un lenguaje particular, para moverse.**

Entonces en estos textos que tú revisaste y los que vienen: 2020-2021, 2020-2022, es eso: es intentar dar cuenta de que ahí sigue este bicho del que te decía, estas bacterias que le siguen haciendo daño al sistema educativo. Eso es lo que me interesa a mí dar a conocer. Y podrá ser muy secretario de educación con tres doctorados. Por ejemplo, S, es un profesor de primaria, sí, ya no tiene plaza de primaria sino una más amplia, estuvo



		<p>en el movimiento contra hegemónico, sí, pero ahora se volvió de la normalidad y siguen reproduciendo los mismos discursos que critican. <b>Entonces ese tipo de cosas me apasionan mucho</b>, me apasiona la discusión documental de textos de política, me apasiona discutir cómo los lenguajes que se critican se adoptan para continuar reproduciendo Estado, para continuar reproduciendo política educativa, cómo estos discursos enunciados de forma escrita tienen un sentido y un contrasentido que, <b>ahora son muy sofisticados los que escriben los planes sectoriales de educación</b>, cada vez son más “incluyentes”, de tal suerte que te puedes dar menos cuenta de cómo está operando o hacia dónde está operando la ideología. Ese tipo de cosas son las que prácticamente a mí me apasionan, y esa es la segunda cosa que quería compartir acá.</p> <p>Y la tercera es que me interesa <b>ser parte de esa lucha contra la injusticia</b>, pero desde el locus, Martínez-Rizo le <b>llamaría de gabinete</b>, no desde la investigación de “campo”, sino de gabinete, entonces me interesa ser partícipe de esta lucha contra estas formas, contra éstas, como una resistencia, desde los lugares donde poco se ha producido. Eso quizás explique porque me concentré más en documentos y, sí, efectivamente, puedo asumirme como que me gusta teorizar, sí, me gusta ser deductivista, me gusta ser hermeneuta, no tanto, pero sí pensar desde categorías preestablecidas, aunque ya cuando uno lee los documentos propiamente, pues ese es el referente empírico, de pensar otras cosas que sólo ir con estas grandes categorías.</p>	<p>Traducir, cómo operan</p> <p>Lucha</p>	
<p><i>Notas</i></p> <p>Somos un brazo operativo del Estado, metáforas que te acompañan. Personas como textos, diseminar la perspectiva. Una conquista de una autoría, de una propuesta, ¿entenderlo como una fase distinta, como otro juego? Pienso en el caso de Canclini, quien también giró bastante de su orientación marxista y bourdeana hacia otros temas. El enunciado tiene algo de manifiesto teórico, académico, político, ¿cómo te asumes? La presencia de una lucha entre discursos, una lucha por los discursos de verdad. Se va perfilando un intelectual: mímesis, formación, incorporación, ruptura.</p>				
Escribir el poder	¿Cómo escribir sobre el poder? ¿Con qué recursos? ¿Con qué habilidades? ¿Cuáles son	En términos metodológicos, tendría que decir que estando en el sindicato y en la secretaría fui yo un observador participante. <b>Aprendes los lenguajes, las prácticas, las formas, las condiciones en las que se opera</b> , había gente que tú ya conocías, que eran del bando contrario y que sólo estaban ahí echando chisme, viendo qué se movía, para lanzar	Aprendizaje	La finalidad

	<p>tus expectativas? ¿Qué te mueve?</p>	<p>notas a periódicos y empezar a golpear a los grupos, a mí me tocó jugarla de chofer, me tocó jugarla de informante, me tocó jugarla de operador político-sindical, político-electoral, digamos político de la política electoral, no en términos del mandato gubernamental, políticas educativas, digamos de forma sucia, por decirlo de alguna forma, y aunque nunca me vi involucrado en una parte tan compleja, porque las había también, había lugares donde nunca logré entrar, prácticas que nunca logré conocer porque es de grupos más cerrados, <b>eso me dio mucha luz para decir lo que te decía de los signos, de las prácticas, las formas, entonces digamos, tengo ese bagaje, no lo puedo exponer en un documento científico tal cual lo tengo, porque sí me interesa dar a conocer este rollo de formas de injusticia y de corrupción</b>, de formas de enriquecerse a costa de profesores, de vulnerar derechos de las mujeres, hay un montón de cosas horribles, y lo que quiero decir es que si yo iba solamente con ese recurso, que yo sé, yo oí, yo aprendí, pues nadie me va a <b>pelar en una revista educativa</b>, que era el ámbito donde yo me formé. Digamos que ahí estoy produciendo y tendría que demarcarme que yo soy <b>un normalista insurrecto</b>. No me gusta ni me gusta considerarme normalista, esos asuntos de fervores no los trago, esto de los cantos normalistas, donde hay gente que llora. No sé, a lo mejor soy muy frío, a lo mejor por este rollo de los lugares donde estuve.</p> <p>Voy a continuar diciendo que lo que yo encontré de inmediato para ver de una forma distinta lo que se ve con regularidad, fue precisamente el APD, el pensar desde categorías y de tradiciones de pensamiento que desconocía: escuela de Frankfurt, psicoanálisis, de la lingüística, que es lo menos que he trabajado en APD, y me <b>engancho</b> mucho con Foucault, Derrida y con Lacan, Althusser. Con estos cuatro me engancho y son prácticamente el recurso que a mí me permite ver otras realidades, no sólo la educativa escolarizada, sino la educativa desde estos grupos de poder, desde estos otros lugares, de ver qué es lo que estaba ocurriendo, dando respuesta a la pregunta que a través del APD y de estas herramientas teóricas o al menos estas herramientas para ver su realidad es de las que yo me hago para ver eso que a mí me interesa <b>dar cuenta de injusticia, de corrupción, de un referente empírico que esté operando</b>.</p> <p>Hay una colega en la Universidad, también estudiante de RN, que desarrolló su propia práctica analítica y que en los últimos años se ha concentrado en analizar las notas periodísticas asociadas a algún problema, y de ahí va dando cuenta, de ahí va haciendo su producción. Un poco así era ahí en la tesis de doctorado, una perspectiva homóloga al APD,</p>	<p>Los signos</p> <p>Documento científico</p> <p>Pelar en una revista educativa</p> <p>Normalista insurrecto</p>	
--	---	---	--	--

		<p>pero temática, seguramente lo recordarás, el ADIC. <b>Me interesa dar cuenta de lo que no se está haciendo bien, o se está haciendo peor, pero con insumo documental, teórico, histórico, no solamente con las personas</b>, porque si bien las personas son evidencia, como en este caso yo soy evidencia y puedo decirte cualquier cosa que se me ocurra, y tú lo vas a dar por sentado. Sabemos que aquí hay un código de ética, que no podría yo estar mintiendo en este momento, <b>lo que digo es que no ocurre con los textos</b>, que si bien se pudo haber mentido, y además estar institucionalizado y ser aprobado por un gobierno, <b>me parece que de lo que queda huella es que a lo largo del tiempo lo puedes ir viendo desde otras formas, desde otras posiciones, desde el lenguaje del poder</b>, y acá las personas se van. Te dicen un discurso, y mueren, vaya. Entonces me parece que los textos son estos entes vivientes a lo largo del tiempo, salvo que desaparezcan, pero lo pienso así, muy silvestremente pero lo pienso así.</p>	<p>Dar cuenta de una injusticia</p> <p>El texto</p>	
--	--	--	---	--

*Notas*

Esta experiencia laboral es vital para entender su enunciación: las pautas, el léxico, la formalidad, las convenciones, elementos que se combinan con la parte académica. Nuevamente aparece el tema del perfil de un científico, el rol que desempeñará socialmente, lo que ofrecerá. Cómo entender la forma burda en que se reciben este tipo de expresiones, son una especie de argumentos complejos que requieren necesariamente de una explicación por extenso. El contexto contemporáneo lo demanda, las condiciones utilitaristas generan los criterios. No se cuestiona a un médico por su práctica. Esta idea de dar cuenta de una injusticia, desde las teorías de la comunicación, tiene que ver con roles de periodistas, el periodista guardián, por ejemplo. Hay que buscar esos perfiles en el caso de lxs científicxs e investigadorxs, ir armando el ecosistema. ¿Qué ejemplos de investigaciones y de textos tengo al respecto? Recuperar la idea de texto como referente empírico para investigar y denunciar.

<p>El concepto de texto de análisis</p>	<p>¿Cómo entender el texto?</p>	<p><b>Es un referente empírico, sí. Es un referente que comunica. Guarda ciertas significaciones, ciertas emociones de personas, porque los textos no se escriben solos, los escriben las personas, con alguna intención: política, social, educativa. Guardan toda esa emocionalidad, toda esa significancia, decía Foucault, una episteme de la época.</b> Y al ser recursos tan importantes pensados como epistemes de la época, me parece que podrían dar cuenta de cómo se hacía corrupción en los 20 o en los 30, a los dos miles. Que seguro no cambiará mucho, pero te decía que lo que he venido observando en los últimos planes sectoriales desde Zedillo a la fecha es eso: hay una suerte de, quienes escriben, quienes redactan, porque además son correctores de estilo, por supuesto, han tenido una forma tan sofisticada de <b>ir guardando como estos secretos no dichos pero que están dichos ahí</b>. Entonces para mí el texto es una fuente ineludible de significancia, de formas de ver de la realidad, de formas de subjetivación, hay imaginarios,</p>	<p>Concepto de texto</p>	<p>Texto como referente empírico</p>
---	---------------------------------	---	--------------------------	--------------------------------------

		<p>de grupos, de personas, todo eso que está en el texto, esto que te digo es lo que alcanzo a ver ahora y es en lo que me he concentrado, no perder de vista los lugares desde donde me formé en términos profesionales y académicos, sí, y todo eso que vi sigue plasmado en los documentos a nivel federal y estatales de política. Me interesa mucho en este ideal de como tú dices, cómo te ves tú, <b>me interesa mucho ser corresponsable con la idea de justicia educativa</b>, y por supuesto de justicia social, no para ser reconocido con honores, ni que me den una medalla, ni nada por el estilo, <b>me interesa simplemente ir conectando todas esas y armando ese rompecabezas con todas esas piezas que me fueron dando en el sindicato</b>, en la Secretaría, para entender que efectivamente que pasando el gobierno, el partido, sigue habiendo las mismas formas, algunas más sofisticadas que otras, por supuesto, pero siguiendo, haciendo las mismas formas de crear conciencia, de intentar subjetivar, de hacer gubernamentalidad desde los textos, digamos eso un poco.</p> <p>Estoy intentando dejar la metodología, aunque RN me podría patear por esto, pero no la esencia, que es el eclecticismo. Esa esencia del APD es con la que yo me quedaría, no en cómo lo hacen o cómo lo presentan.</p>	<p>Avance de investigación</p> <p>Ontología</p>	
<p><i>Notas</i></p> <p>Muy relevante el concepto de texto. Escribir un texto sobre el texto. Todo esto va permitiéndome más entender su pensamiento, su obra y, para este caso, su enunciación: responder de dónde viene su discurso, su léxico, su pragmática, sus espacios, sus prácticas, por qué hacen lo que hace, cómo fueron formados, procesos de apropiación.</p>				
<p>Apropiación</p>	<p>¿Cómo fue tu apropiación?</p> <p>¿Cómo empezar a hablar de significantes vacíos?</p> <p>¿Cómo incorporaste ese léxico?</p>	<p>Puedo yo describirlo. Tardé al menos año y medio para entrar al grupo, porque estaba en proceso de hechura, qué tipo de nominación, de membresía, finales del 2012 envié la solicitud y a finales del 14. Hay un proceso de <b>iniciación</b> que no es tan didáctico, en el sentido no de como cuando vas a un alberca a nadar, sino como silvestre de voy al río y tengo que aprender a nadar, y voy al río a veces porque <b>alguien me empuja, tienes que aprender a nadar, hay quienes enseñan así, y así me sentí yo en el grupo</b>, a mí no me interesa que seas nuevo, nosotros seguimos nuestra dinámica, tenemos un programa de <b>trabajo de lecturas que leer</b>, y tú ve viendo qué te gusta, qué le entras, cómo le entras, con quién te vas vinculando, porque ahí hay además grupos de poder al interior, y el APD</p>	<p>Iniciación</p> <p>Las sensaciones</p>	

		<p>esencialismo, es una forma de hacer ontología, <b>entonces el ir escuchando la discusiones de mis pares, que ya tenían más trayectoria en el grupog, de ir identificando sobre todo, yo me fui haciendo más como de una, ir escuchando esas palabras que para mí eran las más complejas, irlas definiendo desde las voces de la interpretación de quienes leían tal texto</b>, entonces si O leía un texto de Espósito, O comunicaba desde su <b>subjetivación y su interpretación lo que Espósito quería decir</b>. Entonces me fui acercando a los autores desde <b>mis pares, desde cómo ellos interpretaban, significaban, establecían relaciones, establecían formas, prácticas, con sus propias palabras lo que el autor quería decir, esa fue una primera cosa que a mí me sirvió mucho</b>. Yo llevo una libreta de los primeros años, después fue una computadora. Entonces <b>yo anotaba la categoría, interpelación: RN, decía, pues es que la interpelación es tal o cual cosa</b>, entonces yo anotaba casi siempre, intentaba anotar el 70 u 80% de lo decía RN en términos de su significación. Eso me ha ayudado mucho, me gusta escuchar, estar atento, escribía yo y entonces esta estrategia que utilicé, ahora te veo, tú estás muy atento, no sé si estás tomando notas, pero en mi caso no aplica así, la estrategia que me hice, cuando yo <b>entrevisto estoy tomando palabras</b>, además de preguntando, <b>mi forma de inteligir su discurso es escribiéndolo para que yo tenga una mayor certeza del entrevistado</b>, y por qué digo esto, así sí, lo que te decía es que en ese proceso de yo no conocer categorías, ni de tradiciones , ni de pensadores, ni de filósofos, ni nada, <b>yo lo que tenía que hacer era hacerme un esquema de aprender el lenguaje, y la única forma de aprender el lenguaje era colocando las palabras, los conceptos, pero al mismo tiempo las palabras de mis colegas, que ya habían tenido una tradición muy amplia con el APD</b>, más de cinco años, entonces tenía ese ejemplo por el caso de las entrevistas y tomo notas de las palabras, <b>estoy intentando inteligir la realidad de ese que estoy interpretando no desde mis prejuicios, no desde mi percepción, sino cómo este sujeto se concibe desde su ser</b>, hay unos que somos menos hábiles solamente escuchando, <b>yo soy más hábil escribiendo para entender propiamente</b> lo que me dice esta persona, y esa fue una primera cosa, <b>como una especie de glosario, no de lo que el autor me decía, sino de que mis pares ponían en juego</b>. Y a partir de ahí yo me <b>adentraba</b> a los textos, ya <b>teniendo la interpretación</b> de mis pares, y cuando yo iba a leer a Heidegger, Wittgenstein, Derrida, claro que entendía perfectamente lo que estaban diciendo, no por lo que decían los autores, <b>sino por lo que mis pares me estaban comunicando</b>. Entonces ese ejercicio fue para mí sumamente importante porque me permitió hacer, digamos, adentrarme muy</p>	<p>Oralidad y escucha</p> <p>Subjetivación, interpretación, querer decir</p> <p>Oralización del texto</p> <p>Lexicografía empírica</p> <p>Inteligir</p> <p>¿Géneros menores?</p>	
--	--	--	--	--

		<p>rápido en ese mundo, y comprenderlo de tal suerte que ya me salí de ese mundo, porque sé dónde está su talón de Aquiles y <b>lo que no quiero hacer</b>.</p> <p><b>¿De dónde viene esto? Pues básicamente de la Normal, porque cuando vamos a hacer observaciones con los profes, pues tomamos notas de prácticamente todo lo que hacían.</b> Salió al baño tal hora, nos dejó con tantos estudiantes, tal estudiante hizo esto, <b>plasmear el espacio y el tiempo para después intentar reentenderlo</b>, esto no nos lo dijeron en la Normal, por supuesto, es como más avanzando de lo que se hace en la Normal, pero ahora lo leo así, yo lo leo como: si quieres entrar a un mundo desconocido, <b>yo creo que lo importante es si las notas de campo, no sólo lo metodológico, sino el permitirte ser el entrevistado a partir de las palabras que te está diciendo, para luego volver y encontrarle una suerte revitalizada a la entrevista.</b></p> <p>Después de escribir en la libreta <b>organizaba</b> mis ideas, no solamente por sesiones, de alguna forma intentaba yo hacer como: estas categorías son de tal autor o de tal tradición, estas otras categorías que vimos en la sesión 1 y 20, son de tal autor y de tal tradición, de tal suerte que eso me ayudó a <b>organizar</b> el pensamiento en términos de tradiciones y autores, un poco como para ubicar el Freud y sus nociones, Lacan, cuáles son sus nociones, y el psicoanálisis de Lacan, cuáles son sus nociones, soy malo para los nombres, <b>eso me ayudó mucho a organizar mis ideas, y entonces sí saber de dónde están hablando, o por qué estaba queriendo decir con esta noción, podría ser una noción estructuralista, pero con un tinte postestructuralista</b>, eso entonces un poco respondiendo a la primera cuestión.</p>	<p>La interpretación</p> <p>Transformación y resignificación de una práctica</p> <p>Aquí una idea de la escritura que se considera seminal para la literatura y la ficción</p> <p>Organización y lexicografía</p> <p>tinte</p>	
<p><i>Notas</i></p> <p>El tema de la oralidad se transforma aquí en una interpretación entre dos textos. ¿Cómo funciona exactamente eso de querer decir? Encontrar el sentido lexicográfico de los primeros diccionarios, esta necesidad está en Comenio. Combinar material fotográfico de libretas y seminarios. El glosario.</p>				
<p>Enunciación, formación y poder</p>	<p>¿Tu escritura está en relación con la enunciación del líder?</p>	<p>En términos académicos, mi <b>ideal de plenitud</b> de los herederos de la heredera, de los hijos de RN, estás más hacia ET, él me dio clases en la maestría, yo lo conocí ahí en su momento, pero nunca lo había <b>visto en acción</b> en el grupo. Él es como el hijo, de los dos más fregones, por decirlo así, es el hijo más querido frente al que es realmente más</p>	<p>Ideal de plenitud</p> <p>El performance</p>	

		<p>fregón. Entonces, obviamente, <b>la voz de RN siempre es un mandato</b>, sobre todo para la mayoría. Y para otros, <b>se convierte su voz más bien en un discurso que hay que contraatacar o ir en contra, porque no todos tenemos que rendir pleitesía.</b></p> <p>Entonces al interior también había subgrupos. Había cuates con los que yo me llevaba bien que <b>obviamente desconocían la voz de RN y la voz de todos aquellos que ella ungía</b>, como éstos son los meros buenos y hay que ser como ellos, además ella lo dice, los presume. Todavía, hasta donde tengo entendido, me presume mucho a mí. Y también eso genera <b>otros discursos de odio, de separamiento</b>. Por eso al final de cuentas me salí. Yo no quiero estar en ese relajito.</p> <p>El caso es que yo podría pensarme... estoy de acuerdo con esa relación que planteas, pero al mismo tiempo lo que digo es que <b>comprarse esos discursos de verdad</b> viene a complejizar las relaciones de los grupos. Porque pareciera que entonces <b>hay una sola verdad</b>, una sola forma de ver la potencialidad de la investigación, sí puedo decir que mi trabajo está más cercano al ideal de plenitud de ET, y como de la nueva camada, de los hijos más queridos, estaría yo. Ahora que lo pienso, porque <b>fui siguiendo los pasos de este cuate</b>.</p> <p>¿Cuáles fueron los pasos? De todos los que estamos en el grupo, solamente hay dos personas que han ido a hacer su estancia doctoral en un país de habla inglesa: ET en EE. UU. y yo en el Reino Unido. El resto ha ido AL y al interior. Solamente dos hemos ganado premios AR, bueno 3, pero descartamos a Z, porque ella no fue a hacer su estancia. Además del premio, nos hemos involucrado muy rápido en instituciones sin tener un empleo en una institución de educación superior. <b>Entonces hay cosas muy similares que nos han dado esta suerte de certeza de verdad, de legitimidad en el grupo.</b></p> <p>Además, ahora ET anda en otros rollos, como de seguridad, discursos de violencia y seguridad, y se ha distanciado completamente de lo educativo, aunque hace también cosas interesantes, críticas interesantes, y en ese sentido me quedaría yo en la idea <b>de yo sí subjetivarme como este cuate, pero desde la lógica de la producción teórica</b>. Porque de todos los integrantes del grupo él es que tiene mayor productividad que está asociada al ámbito teórico. No solamente dando cuenta de resultados de investigación. Y aunque yo no estoy metido tanto en la producción teórica, <b>sí me interesa más la producción o el repensar lo educativo desde herramientas teóricas con un</b></p>	<p>Voz y mandato</p> <p>Recepción de la voz</p> <p>Desconocimiento</p> <p>Discursos de odio</p> <p>Los discursos de verdad</p>	
--	--	---	--	--

		<p><b>componente ensayístico</b>, que esa es la forma en que yo podría definir mi productividad, para mí la más emblemática. Porque sí he dado cuenta de investigaciones, pero no me gusta, las hago porque el sistema así me lo pide.</p>	Insignia y enunciación	
<p><i>Notas</i></p> <p>Aquí lo que se requiere es un tratado de política, entender la política y la enunciación, entender los juegos políticos del discurso académico.</p>				
Relación con la directora	¿Cómo te sientes en relación con RN?	<p>Me siento en términos generales bien. Mi salida la venía yo tramando desde del 2016. Y ella es algo que me hizo notar, aprovecha lo que puedas ahora, entre el 14 y el 18 en el grupo, porque después te va a pasar lo que a muchos compañeros de aquí: encuentran un empleo, las demandas se triplican, no pueden estar en el seminario, no pueden participar, aprovecha lo que puedas. Yo dije: pues sí. Ahí está la salida, porque si uno quiere hacer carrera académica, es lo mejor que uno puede hacer: separarse, para hacer carrera académica, sería, digamos, sería y <b>reconocida por otras</b>, no sería y reconocida por el grupo al que perteneces. En términos pragmáticos eso hice, tomar la decisión de separarme, y aunque mi afecto está con el grupo, con los colegas, con la perspectiva, no me sentía mal porque los últimos cuatro años de 2016 a la fecha, 18, ya iba yo cada vez menos al seminario. Ya me estaban requiriendo en el sentido de: ¿vas a seguir?, manifiéstate, pronúnciate, más bien, al respecto. Entonces tomé la decisión ya propiamente, en diciembre, a inicios de este mes. Y cuando envié mi nota de salida, RN lo único que me dijo fue, en este tema de la bendición, fue: entiendo perfectamente que te vas por la demanda laboral, pero no te vas a escapar de nosotros, porque en algún momento vamos a pedir que nos apoyes, porque después hay un encuentro de exmiembros, que cuenten su vida y cómo les fue académicamente, es otra cosa de no quererlos dejar ir del seno familiar y aunque ya te casaste, todavía sigues siendo hijo. Es un rollo muy de ideología, en términos de Althusser, así es, así funcionan las familias, aparato ideológico del Estado, yo sabía que salida, aún con oficio, no es una despedida total. Ya sé lo que es el grupo, ya sé los grupos de poder, ya sé quién se quiere quedar con el grupo, ése es otro tema. Digamos, la ausencia de la reina llegará en algún momento, y alguien ya está buscando quedarse con el grupo.</p> <p>Yo, como estudiante y académico, reconozco a la persona que encabeza al grupo, pero no al resto de mis colegas, porque la talacha ha sido de RN: ir, formarse, traerse la perspectiva, generarla, un poco lo que pasó a A, aunque también fue a hacer una estancia, no fue lo mismo hacer una estancia que hace todo el doctorado, en esta idea de unirse o ser ungido por L. Entonces eso mismo que le pasó a A, que creó su perspectiva, está precisamente el cuate que dijiste y A y otros más, pues no son tan <b>reconocidos</b> como el</p>	<p>Reconocimiento es tan bien buscar otras audiencias</p> <p>La fama</p>	



		grupo de RN, aunque tienen perspectivas y críticas afines, utilizan más o menos las mismas herramientas teóricas, no tiene el mismo éxito este grupo que el otro.		
<i>Notas</i>				
Esto tiene tonos bíblicos, shakesperianos, de reinados. ¿Qué recupero de esto? ¿Cómo entender la fama y la enunciación? No es tan sencillo como que el más famoso puede decir cualquier cosa, hay tensiones, hay resistencias.				
Lectura del comité	¿Cómo describirías ese proceso de ser leído?	<p>Puedo referirme al comité de tesis pensando que ahí fue <b>un detonante</b> para dejar de hacer o lo que se iba haciendo. Entonces sí, a mí me interesaba mucho en su momento, cuando se conformó el comité, que estuviera mi directora de tesis, <b>pero al menos dos especialistas en el ámbito</b> que yo estaba trabajando. Y esos dos especialistas eran G y EL, y a la par estaba RP, y DR, del DIE: Si bien los dos del DIE, RD, pues de alguna forma no estaban cercanos a lo que yo estaba escribiendo en términos de educación intercultural, conocían el tema, sabían de qué se trataba. <b>Y sobre todo habían trabajado previamente con RN</b> en comités tutorales previos, que es una cosa importante que ahora, digamos, siendo coordinador de investigación en un posgrado de un instituto, <b>entiendo por qué se da esa dinámica entre los internos y los externos</b>. Y eso me ayudó mucho, por ejemplo, que D fuera sociólogo, R fuera antropóloga, L, etnolingüista y G, antropólogo. Eso me ayudó mucho porque me permitía <b>verme desde los ojos de los otros</b> y sobre todo, para estas disciplinas, no sé si esté bien dicho la noción, estas disciplinas que me parecen muy duras, como la etnografía, <b>como si no se hace esto no se hace, no se puede hacer de otra forma, me ayudó mucho precisamente a pensar cómo le llevo a un público que no está ligado</b>, para empezar, a lo que estoy haciendo, que es más discusión de voces de investigadores, tomadores de decisiones, funcionarios, y textos, frente a eso que la tarea a ellos les demanda comúnmente. Y en el caso de D, <b>fue más fresco</b> ahí la retroalimentación porque es sociólogo y aunque tiene sus formas de ver la realidad, <b>era muy maleable, moldeable</b>, creo que se puede adaptar a diversos discursos y formas de ver la realidad. Eso me ayudó a entender <b>qué lenguaje tenían las personas, desde dónde ellos estaban leyendo y qué les gustaría escuchar</b>. Y lo que yo tenía muy claro es que, en su momento, si yo entro al doctorado, es porque quería salir y tenía un objetivo, como siempre les recomiendo a mis tutorados: "haz lo que te dice tu director de tesis". RN entraba al <b>quite</b>.</p>	<p>Construcción de audiencia</p> <p>Cinco lectores y comentaristas</p> <p>Formas de trabajo</p> <p>Perspectivismo</p> <p>Pensar en un público</p> <p>Coordenadas: ¿cómo comparar aquí con la perspectiva del comité?</p> <p>Agencia de la directora</p>	

		<p>Lo que te decía es que muchos de los planteamientos teóricos, conceptuales, <b>primero los defendía RN</b>, del por qué eran importantes en el marco de la discusión del referente empírico y del corpus de análisis, y ya después, de alguna forma, una discusión entre pares, quitándome a mí por supuesto, pues ya los <b>humores disminuían, el golpeteo disminuía</b>. En mi caso mucho ayudó que <b>mi directora de tesis estuviera ahí siempre</b>. Entonces, para ser honesto, <b>emocionalmente me pegaba mucho el que los integrantes del comité no apreciaran, a mi juicio, lo que yo estaba produciendo</b> y, a partir ahí del doctorado, todavía al año siguiente me ocurrió algo similar.</p> <p>Cuando llego al Instituto y lo que empiezo a producir, empiezo a hacer, no es tan bien valorado, por mis pares, porque el tipo de trabajo que venía haciendo, más análisis político, y ellos hacían más análisis de contenido, que son dos lecturas completamente distintas. Entonces, desde el inicio, desde que yo llegué a la plaza en el Instituto, me dijeron: <b>aquí no hacemos análisis político del discurso, así que no lo hagas. Quédate con el análisis del discurso, porque si no, no vas a durar mucho aquí en el Instituto</b>. Entonces ese tipo de amenazas, que eran directas, eran más complejas, y adelantándome un poco, diría que el alejamiento al PAPDI y el alejamiento con el APD no tiene que ver con la amenaza, sino más bien con que yo quiero encontrar una forma nueva, <b>una forma distinta</b>, más bien, de producir cosas, nuevamente ligado a lo teórico y lo conceptual.</p> <p>Pero ahora, a la fecha, cada vez me importa menos lo que digan estos pares.</p>	<p>Golpeteo</p> <p>Emoción</p>	
<p><i>Notas</i></p> <p>¿Cómo manejar esto de las amenazas? ¿Teorizar sobre el poder, la enunciación y el campo? ¿Tener en mente cómo funciona la enunciación y la voz? ¿Recuperar si las teorías de la voz contemplan estos elementos? ¿Cómo proteger la identidad? He pensando en cruzar experiencias, consultar.</p>				
<p>Vida de investigador</p>	<p>¿Pero no están ya de por vida?</p>	<p>Siempre hay <b>condiciones de posibilidad</b> para dejar de estar. Eso puede ser desde un pleito con la gente, cada vez se vuelve más obvio entre los investigadores, pareciera que antes era que todos los intelectuales se respetan al menos intelectualmente y en términos de investigación. <b>Pero ahora son cada vez más evidentes los problemas, también está padre porque descoloca la idea del investigador, investido, que sabe, y etc., y bueno además</b>. Y ha evidenciado las precariedades de las universidades o los centros de investigación, <b>porque cada vez más requieren perfiles que estén más alineados a</b></p>	<p>¿Cómo explicar eso?</p>	

		<p><b>los estándares y los indicadores</b>, entonces por mucho que tengas una antigüedad de 20 años, pero no estés produciendo nada, frente a un chavo que llega de 32 años y trae SNI 1, n número de publicaciones, obviamente lo que van a querer es casi casi jubilarte, darle el espacio a gente que... Entonces a eso me refería, <b>cada vez se están dando mayores posibilidades para dejar de pensar a la investigación y a los investigadores como algo que ya está dado por completo.</b></p>	<p>¿Esto tendrá que ver con una anglicización de la academia?</p>	
--	--	---	---	--

*Notas*

La productividad se va alineando con estándares e indicadores, pero el cambio en el perfil de la investigación es un tema más profundo, de alguna manera, hay una cuestión laboral y económica de por medio.

Condiciones laborales	No hubo pregunta	<p>La UNAM y la Autónoma de Guadalajara son las únicas dos que tienen la opción de ser profesor e investigador de tiempo completo desde casa. Estas universidades dan la opción de que seas profesor-investigadores de tiempo completo, así le llaman, desde casa. Entonces ésa es una opción que yo nunca valoré, <b>porque estaba yo en el canon de yo quiero ser como esos viejitos investigadores y estar en la institución de 9 de la mañana a 9 de la noche.</b> Entonces creo que hay que pensar en otras cosas, yo también he intentado apostar a las plazas de la UNAM en casa, donde tú das las materias en línea, trabajas desde casa, presentas todo lo que tengas que presentar, te pagan, puedes estar en cualquier parte de la república.</p>	Canon y formas de trabajo	
-----------------------	------------------	--	---------------------------	--

Tema o ítem de la entrevista	Categoría <i>etic</i>	Categoría <i>emic</i>	Categorías <i>axiales</i>
Escritura y SNI	Un sistema de escritura en clave institucional	Fines de la lectura en la formación de la educación normal	Formación
Géneros	La formación en la publicación desde el actor	Capitalizando lecturas	
Conciencia autorial	Motivaciones	Retroalimentación tutorial del documento Retroalimentación en buena lid	
Primera publicación	Motivaciones	Acceso de la formación lectora en APD	

	Confianza	Eje nodal sociodiscursivo pragmático
<b>Léxica</b>	Uso de términos	Lectura como dislocación y metaforización
		Lectura como intelección y desedimentación
<b>La producción no publicada</b>	Materia prima	Lectura del objeto al texto
		Lectura ecléctica
<b>Producción de textos</b>	Productividad	
<b>Identidad y textualidad</b>	Ubicación y definición de textos	Separarme, encontrarme, brazo operativo, tejido y rizoma, ligarse a un grupo y categorías, juegos (académicos) del lenguaje, voces del decir, traducir, operaciones discursivas, lucha
<b>Escribir el poder</b>	Horizontes	Aprendizaje, los signos, documento científico, discutir en una revista educativa, normalista insurrecto, dar cuenta de una injusticia, el texto
<b>El concepto de texto de análisis</b>	Texto de análisis	Concepto de texto, avance de investigación, ontología
<b>Apropiación</b>	Prácticas letradas de apropiación	Iniciación, sensaciones, oralidad y escucha, subjetivación, interpretación, querer decir, oralización del texto, lexicografía empírica, entender, géneros menores, la interpretación, transformación y resignificación de una práctica, concepto de escritura, organización y lexicografía, tinte
<b>Enunciación, formación y poder</b>	La formación de la escritura y la enunciación	Ideal de plenitud, el performance, voz y mandato, recepción de la voz, desconocimiento, discursos de odio, los discursos de verdad, insignia y enunciación
<b>Relación con la directora</b>	Sensaciones	Reconocimiento y audiencias, la fama
<b>Lectura del comité</b>	Ser leído	Construcción de audiencia, cinco lectores y comentaristas, formas de trabajo, perspectivismo, pensar en un público, coordenadas, agencia de la directora, golpeteo, emoción

Vida de investigador	Estabilidad	Problemas, cambios en la academia
Condiciones laborales		Canon y formas de trabajo

Organización	Categorías <i>emic</i>	Categorías axiales
<p><b>La escritura desde la formación, las experiencias de literacidad y las prácticas discursivas</b></p> <p>Perspectivas macro</p> <p>Estas categorías son elementos para investigar la configuración de la lectura, entendida como una práctica letrada, dentro de una cultura de investigación, la cual conceptualizo, para fines analíticos, como una cultura escrita. Abordo la lectura desde una perspectiva polisistémica (Even-Zohar, 1990) con el propósito de analizar la construcción de sus sentidos y prácticas a partir de su reproducción. Este diseño parte de una revisión bibliográfica sobre dos campos de investigación: 1) los estudios sobre la creación de posgrados de investigación educativa en México (Colina, 2019) y 2) la producción académica sobre la construcción de sus comunidades científicas (Remedi, 2016), ambos en relación con la generación de producción científica a través del Conacyt.</p> <p>Por un lado, señalo que esto no implica identificar una serie de definiciones o significados que alguna de estas instituciones otorga a una práctica letrada en específico, sino interpretar las condiciones contextuales y los factores que entran en juego para otorgarle significado y función, a través de un proceso constructivo entre varios sistemas y sus actores. Si bien una fase de la investigación contempla el análisis documental de los textos rectores, el cual atendería a una dimensión del currículum formal, las categorías <i>emic</i> permiten investigar, a nivel de la experiencia (currículum vivido y oculto), el desarrollo letrado de un conjunto de investigadores educativos.</p> <p>Así pues, para llevar a cabo este análisis, conceptualizo de manera operativa a la comunidad de investigadores educativos como una comunidad discursiva. Bajo dicha perspectiva teórica, las categorías <i>emic</i> expresan la construcción de una serie de prácticas lectoras construidas en una encrucijada multicultural. Es desde esta dimensión que busco analizar la construcción de</p>	<p><i>Un sistema de escritura en clave institucional</i></p> <p>Desmitificación</p> <p>Discursos en los que andas</p> <p>Valoración SNI</p> <p>Aporte consciente</p> <p>El relato de los artículos</p> <p><i>La formación en la publicación desde el actor</i></p> <p>Ser publicado</p> <p>Estado del conocimiento y publicación</p> <p>Plantarse en una lógica de trayectoria</p> <p><i>Motivaciones</i></p> <p>Requisitos de publicación</p> <p>Dictaminación</p> <p>Grados</p> <p>Verse como profesores</p>	<p><i>Lógicas</i></p> <p><i>La publicación como trayectoria</i></p> <p><i>Ser como alguien: formar una subjetividad</i></p>

<p>la lectura como un proceso conflictivo sujeto a negociaciones entre diversos actores (educativos, políticos o sociales) y acuerdos culturales, vinculados respectivamente con lógicas de investigación, financiamiento o vinculación social.</p> <p>Divido estas categorías <i>emic</i> sobre la lectura para diferenciar aquellas categorías que se refieren a la construcción de una serie de condiciones de lectura a partir de los sistemas y las estructuras, tomando como punto de partida la perspectiva de un investigador educativo. A este primer conjunto lo denominó: <i>Un sistema de la lectura en clave institucional</i>. Bajo el nombre de: <i>Un sistema de la lectura desde el actor</i>, agrupo las categorías que se refieren a la construcción de una práctica lectora a partir de la relación con dichos sistemas y estructuras. Ambos grupos de categorías <i>emic</i> se encuentran en un continuo proceso dialéctico entre estructura y actor.</p> <p>Para este caso, la categoría axial que articula a ambos grupos es la categoría de <i>formación</i>. La <i>formación</i> representa uno de los significantes de mayor recurrencia, por lo que considero necesario realizar una nueva serie de preguntas sobre esta categoría.</p>	<p>Leer trayectorias</p> <p>Leer el SNI</p> <p><i>Confianza</i></p> <p>Reglamento e intereses del SNI</p> <p><i>Productividad</i></p> <p>Ocupar el mismo referente</p> <p>Satanización</p> <p>Ética</p> <p>Contaminación</p> <p>Distancia</p> <p>Recolocación</p> <p><i>Vida de investigador</i></p> <p>Problemas</p> <p>Cambios en la academia</p> <p><i>Condiciones laborales</i></p> <p>Canon y formas de trabajo</p>	
<p><b>Leer desde un sistema meso (interrelación, lecturas entre tutores, colegas, estudiantes, alumnos, dictaminadores)</b></p> <p>Estas categorías ponen el acento en el carácter interrelacional de la lectura. Consideran el desarrollo letrado como un proceso social de aprendizaje, situado dentro de una cultura localizada. La valía de estas categorías reside en que ahondan en un dinamismo entre actores, lo cual permite un acercamiento a la figura del investigador, del docente y del estudiante. Esto</p>	<p><i>Motivaciones</i></p> <p>Verse como profesores</p> <p>Leer trayectorias</p> <p><i>Confianza</i></p>	<p>Subjetivarse</p>

<p>permite, por un lado, conocer la faceta estudiantil del investigador en su vínculo tutorial. Por ende, investigo a través de ellas los procesos de socialización relacionados con la lectura a través de tres subgrupos: <i>ser leído, principios y fines de la lectura, y enseñar a leer</i>. Estas categorías <i>emic</i> apuntaron hacia el proceso de retroalimentación, el <i>ser leído</i>, práctica que forma parte de una práctica educativa más amplia: la tutoría.</p> <p>Los dos subgrupos siguientes reúnen la diversidad de formas particulares en que un tipo de investigador educativo define objetivos para leer y enseñar a leer.</p>	<p>Ideas sobre la publicación</p> <p>Vinculación</p> <p>Echar más coco</p> <p>Desubicar y descolocar relatos</p> <p>Tipificación de un texto:</p> <p>Discusiones teóricas</p> <p>Lo que hacía: entender muy bien lo que hace una autora</p> <p>Lugares de la lógica de la escritura</p> <p>Lógica de leer</p> <p>Resiliencia</p> <p>Lógica, cancha, lente</p> <p><i>Materia prima</i></p> <p>Centro de mando</p> <p>diversidad</p> <p>Cumplir</p> <p>Seriedad</p> <p>Tradición formativa</p> <p>Rigor epistémico</p> <p>Rigor y pensamiento</p> <p><i>Identidad y textualidad</i></p> <p>Separarme</p> <p>encontrarme</p>	<p>Lectura desde la Investigación Educativa</p>
---	---	---

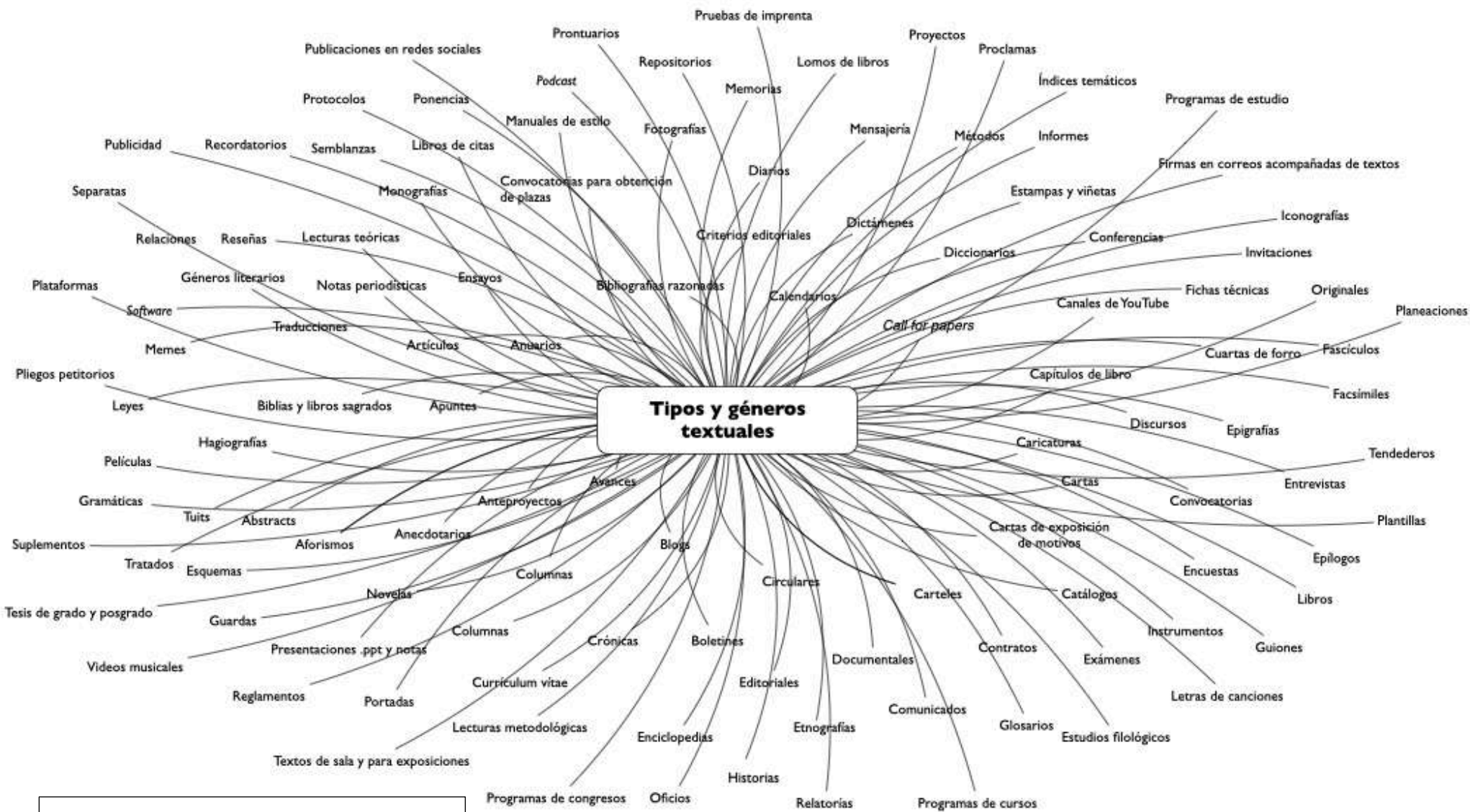
	<p>brazo operativo</p> <p>tejido y rizoma</p> <p>Ligarse a grupo y categorías</p> <p>Juegos (académicos) del lenguaje</p> <p>Dicen: ¿quiénes?, ¿qué voces?</p> <p>Traducir, cómo operan</p> <p>Lucha</p> <p><i>Enunciación y poder</i></p> <p>  Ideal de plenitud</p> <p>  El performance</p> <p>  Voz y mandato</p> <p>  Recepción de la voz</p> <p>  Desconocimiento</p> <p>  Discursos de odio</p> <p>  Los discursos de verdad</p> <p>  Insignia y enunciación</p> <p><i>Relación con la directora</i></p> <p>  Reconocimiento y audiencias</p> <p>  La fama</p> <p><i>Lectura del comité</i></p> <p>  Construcción de audiencia</p> <p>  Cinco lectores y comentaristas</p>	
--	--	--



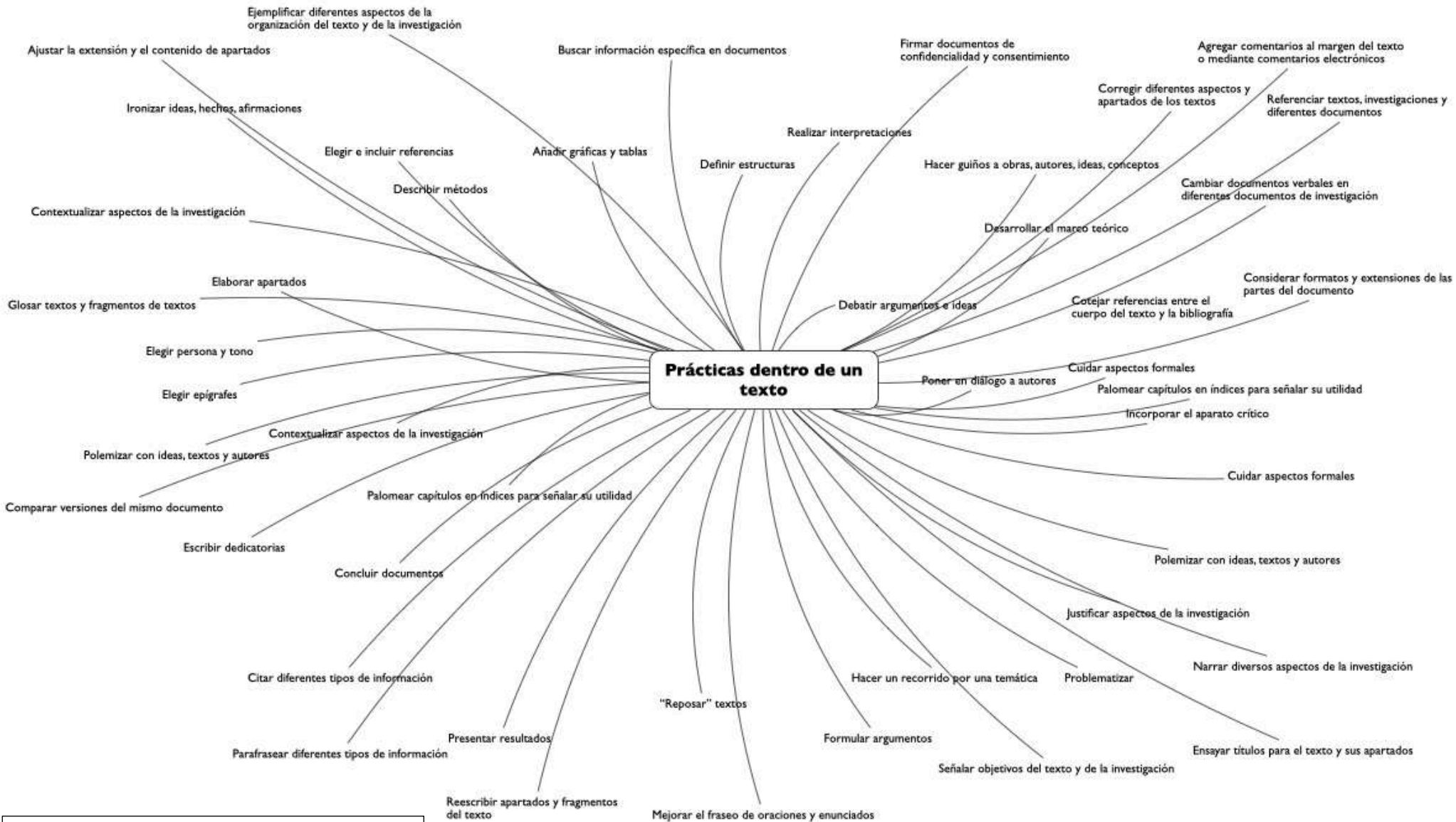
	<p>Formas de trabajo</p> <p>Perspectivismo</p> <p>Pensar en un público</p> <p>Coordenadas: ¿cómo comparar aquí con la perspectiva del comité?</p> <p>Agencia de la directora</p> <p>Golpeteo</p> <p>Emoción</p>	
<p><b>Leer en un sistema micro (fenomenología y literacidades diversas)</b></p> <p>Estas categorías <i>emic</i> abordan la experiencia de lectura en una dimensión microtextual, desde una perspectiva fenomenológica que se interroga por la producción de sentido en un trabajo directo con un objeto textual. Agrupo estas categorías bajo la noción de literacidades diversas, debido a que responden a la manifestación de procesos creativos interculturales.</p>	<p><i>Escribir el poder</i></p> <p>Aprendizaje</p> <p>Los signos</p> <p>Documento científico</p> <p>Pelar en una revista educativa</p> <p>Normalista insurrecto</p> <p>Dar cuenta de una injusticia</p> <p>El texto</p> <p><i>Apropiación</i></p> <p>Iniciación</p> <p>Las sensaciones</p> <p>Oralidad y escucha</p> <p>Subjetivación, interpretación, querer decir</p> <p>Oralización del texto</p>	<p>Insurrección</p> <p>Intelección</p>

	<p>Lexicografía empírica</p> <p>Inteligir</p> <p>Géneros menores</p> <p>La interpretación</p> <p>Transformación y resignificación de una práctica</p> <p>Concepto de escritura</p> <p>Organización y lexicografía</p> <p>Tinte</p> <p><i>Texto de análisis</i></p> <p>Concepto de texto</p> <p>Avance de investigación</p> <p>Ontología</p>	
<p><b>Comentar en un sistema meso</b></p> <p>Estas categorías abordan una dimensión de interacciones sociolingüísticas sobre el desarrollo de la oralidad. Clasifiqué bajo el nombre de <i>Individual</i> las categorías que sintetizaban la experiencia de comenzar a hablar de textos especializados e incluí dentro del subgrupo de <i>Social</i>, una categoría para comenzar a recuperar elementos sobre la producción oral académica en espacios de discusión.</p>	<p><i>Oralidades, interpretaciones y subjetivaciones</i></p> <p>Oralidad y escucha</p> <p>Subjetivación, interpretación, querer decir</p> <p>Oralización del texto</p>	<p>Subjetivación</p>

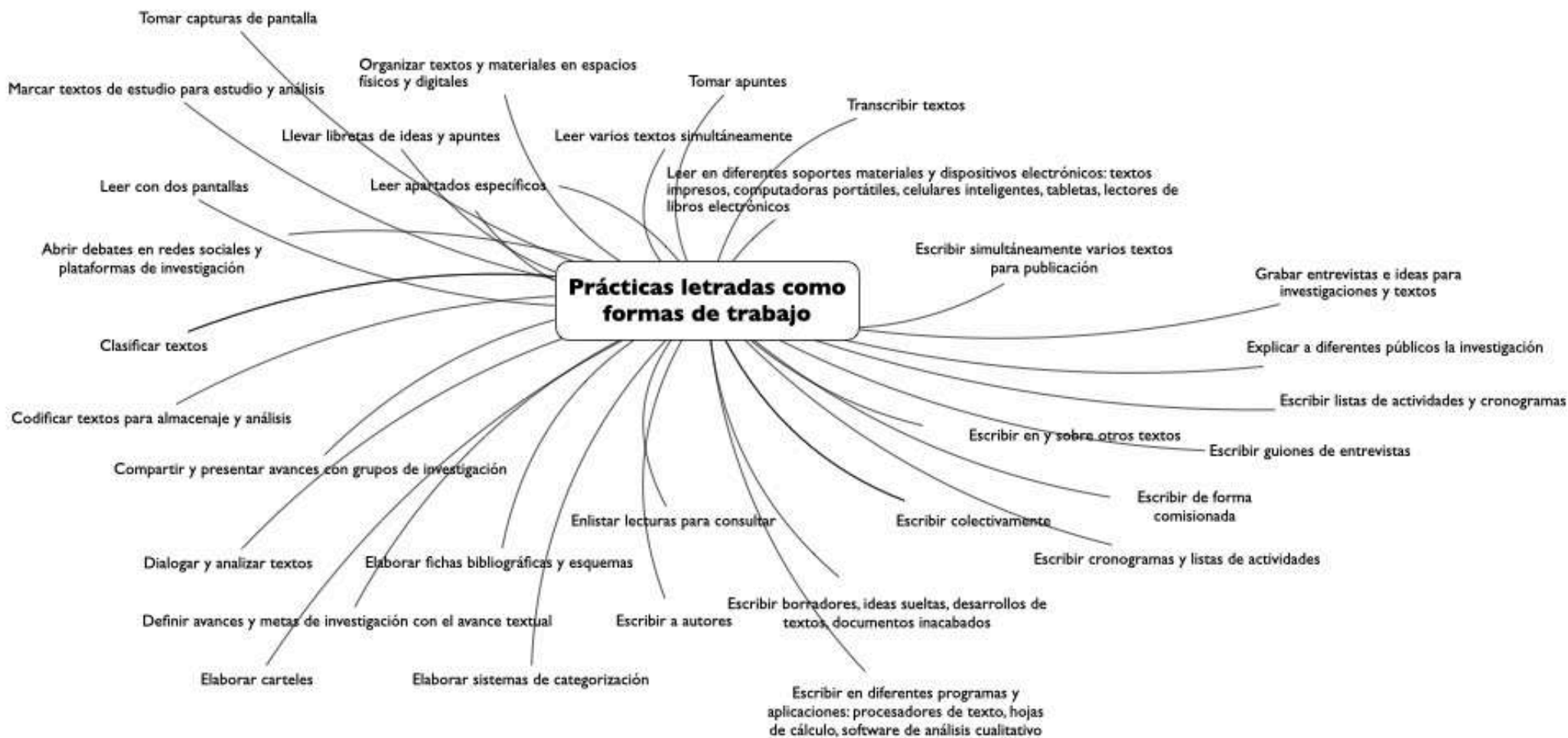
## 2. Esquemas de redes de prácticas letradas y experiencias de literacidad



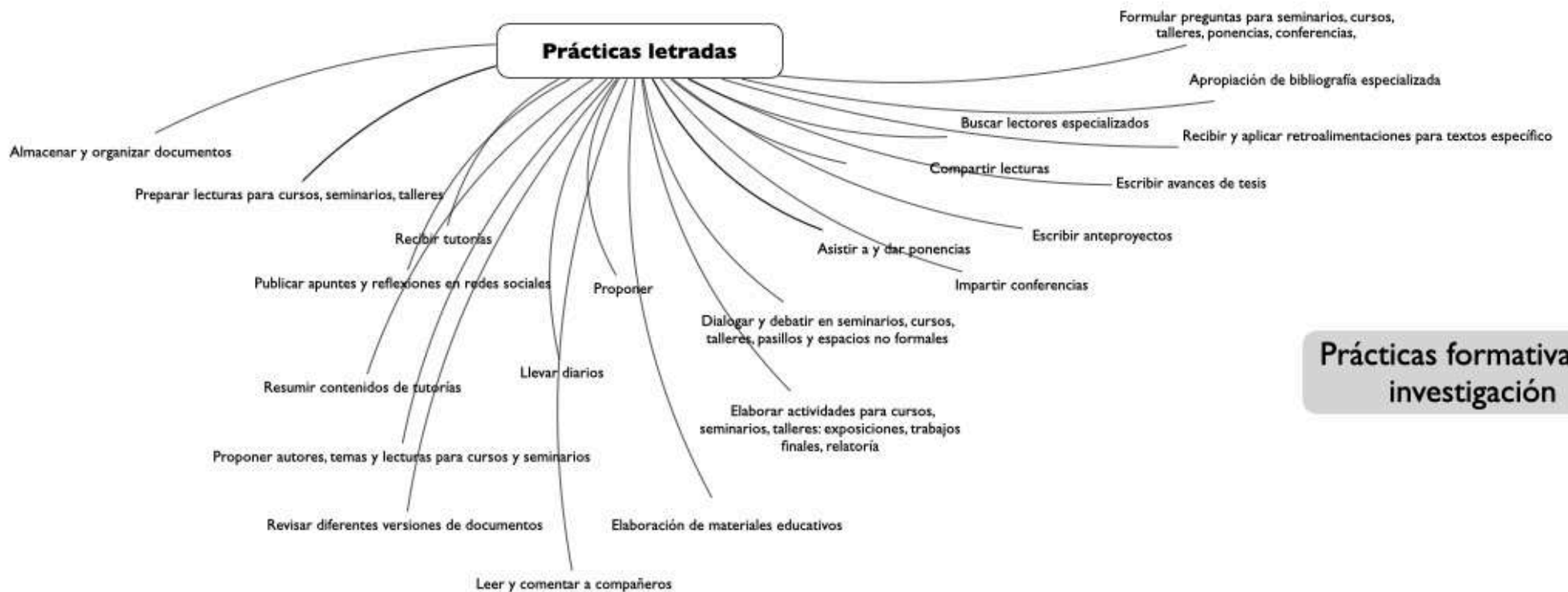
El rasgo medular de esta tipología, la cual funciona como un sistema de acción, es la diversidad de discursos que involucra. Los géneros se experimentan continuamente y generan una red de prácticas, son el punto formativo de contacto con la construcción de un discurso especializado.



Las prácticas dentro de un texto son interacciones y actividades vividas en diferentes planos de la experiencia. Constituyen la aplicación de conocimientos y saberes-haceres. La escritura académica es la expresión de un conocimiento que expresa al conocimiento mismo.



A diferencia de las prácticas dentro de un texto, esta tipología se aleja del *close-up* de mirar la producción de texto para dar paso a interacciones a niveles estructurales más amplios. Son acciones que no involucran necesariamente la textualización.



**Prácticas formativas en investigación**

Este tipo de prácticas representan literacidades que conjugan conjuntos de actividades e interacciones con contextos y sujetos, son formas relacionales de distribuir discursos.

### 3. Guion de entrevista para investigadores educativos

Ficha descriptiva de la investigadora(or)		
<b>Datos personales</b>		
<b>Nombre:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Lugar de nacimiento:</b>
<b>Estado civil:</b>	<b>Lugar de residencia:</b>	<b>Hijos:</b>
<b>Datos académicos e institucionales</b>		
<b>Entidad de adscripción:</b>	<b>Antigüedad:</b>	<b>Contratación:</b>
<b>SNI:</b>	<b>PRODEP:</b>	<b>Carga académica:</b>
<b>Núcleo académico:</b>	<b>Líneas de investigación:</b>	
<b>Grupos de investigación:</b>	<b>Comités editoriales:</b>	
<b>Formación académica</b>		
Primaria		

---

**Secundaria**

**Bachillerato**

**Institución de Educación Superior (Normal, Universidad, Instituto)**

**Posgrados**

**Especialidades**

**Maestrías**

**Doctorados**

**Estancias de investigación**

**Cursos y capacitaciones**

---

**Producción científica (géneros, años de primera publicación)**

**Documentos recepcionales**

**Tesis**

**Libros**

**Artículos**

**Reseñas**

---



## Capítulos del libro

### Memorias

Categorías	Ítem	Preguntas
<b>Capital cultural y social</b> Con estas preguntas, me gustaría conocer las condiciones sociales, familiares y culturales que constituyen el horizonte de experiencia en el que se forma un científico social. Me gustaría saber si hay elementos en estas tres dimensiones que los hayan llevado a escoger su	Formación lectora: iniciación, aspectos sociales y culturales  Formación escritora  Aquí también debería estar agregada la teoría	<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Creció [qué quería decir con] en un ambiente de científicos y humanistas? [En qué ambiente creció, cómo era su contacto con...]</li><li>2. ¿Sus padres u otros familiares cercanos eran lectores o académicos? [En su familia eran lectores, desde qué presupuestos, presentar como inicio, dejar que el entrevistado decida, tratar de englobar preguntas en una] [pensar que los resultados contraproducentes]</li><li>3. ¿Usted se imaginaba escribiendo ciencia y construyendo conocimiento? ¿Desde cuándo se imaginó de esa manera? [generación de la leyenda, tener en cuidado] [¿usted jugaba a?] [cuáles eran los juegos]</li><li>4. <b>Fuera del ambiente escolar, ¿tenía contacto con textos de ciencias sociales y de educación?</b></li><li>5. ¿A sus padres les interesaba que leyera mucho o que aprendiera más cosas?</li></ol>

profesión. También me interesaría conocer si hubo algún situación, circunstancia o momento que los haya marcado para convertirse en científicos sociales. De igual manera, me gustaría conocer cómo fue su formación lectora y escritora; fuera de la escuela, ¿qué comenzaron a leer y a escribir? ¿Quién los motivó a realizar estas prácticas?

Sería muy interesante identificar recurrencias y generar correlaciones, pero también me interesa la diversidad y los rasgos particulares.

Primeros contactos, primeros momentos, dejar

6. ¿Qué le gustaba leer? ¿Cómo diría que se formó ese gusto?
7. ¿Tuvo algún interés por la escritura antes de ingresar a la cultura académica [traducir estos conceptos: centralizarlo? [Te gustaba escribir antes de la universidad]
8. ¿Hubo algo que lo haya marcado para convertirse en una científico o un científico?
9. A la luz de varios años, ¿qué diría que lo motivó a formarse como científico social y a escribir sobre educación? [Entre qué momento comenzaste a distinguir entre géneros?] [trabajar con ejemplos] [buscar preguntas más neutralizadas]

Escritura científica: artículo, cuidar esas etiquetas, entender que estas preguntas son la información, pero es necesario construir otras preguntas, plantearlo de manera tal que los dos lo estemos entendiendo

La construcción de infancia: tratar de quitarle el oropel

La cultura escrita: modelos de alfabetización

que decida, no anticiparte,  
tener cuidado si no  
construyen una imagen de  
éxito, no dar pautas para  
construir una biografía, no  
darle capítulos para que lo  
llenen, no inducir, dejarlo lo  
más abierto

### **Trayectoria**

#### **académica y profesional**

En este apartado, me  
interesa conocer cómo fue su  
experiencia escolar y  
académica. Me gustaría saber  
cómo se consideraban como  
estudiantes y entender qué  
motivos los llevaron a  
escoger una licenciatura, los  
posgrados y el campo laboral.

[Relato vocacional]

#### *Sobre la licenciatura*

1. En el año de \_\_\_\_\_, ingresa a \_\_\_\_\_. Era una época particular porque \_\_\_\_\_. Me gustaría preguntarle sobre esa decisión, ¿por qué escogió esa licenciatura? ¿Qué proyecto tenía en mente en ese entonces?
2. ¿Cómo se vivía la facultad en ese momento, cómo era la educación en \_\_\_\_\_?
3. ¿Qué se leía y se escribía en esos años en las aulas? ¿Cómo se enseñaba en esos momentos?
4. ¿Se enseñaba a escribir o a leer ciencia? ¿Qué le fue de mayor utilidad en ese contexto para su producción científica? ¿Qué recuperaría?
5. ¿Comenzó a leer y escribir textos sobre educación?
6. ¿Ya se consideraba un investigador o científico en potencia?
7. ¿Durante la licenciatura, participó en congresos, elaboró ponencias? ¿Generó algunos proyectos?

*Sobre la licenciatura*

Me gustaría saber sobre lo que leían y escribían, junto a las formas de su enseñanza y en relación con su utilidad. Me gustaría trabajar ese aspecto de la memoria para saber si hay elementos que podrían echar luces sobre las formas en que se construye una serie de literacidades y prácticas discursivas. Aquí también se exploraría si hubo un contacto con textos educativos o con qué tipo de textos empezaron a familiarizarse. Necesito saber qué escribían y cómo fue la redacción de su tesis o de un documento recepcional. Sería

8. ¿Qué tipo de participaciones orales se generaban en ese contexto? [precisar, particularizar, centrarlo en el sujeto o en el colectivo]

**9. ¿Qué tipo de participaciones se hacían?**

10. ¿Cómo se hablaba de la disciplina? [Manejar el tema de la perspectiva,

11. ¿Qué opina de la escritura de los alumnos de licenciatura? ¿Era similar a cuando usted estudiaba? [La comparación la haría yo, se podría reformular, ponerle un código para relacionarla, se va a relacionar]

12. ¿Qué te gustaría haber leído?

*Sobre la redacción del trabajo recepcional de licenciatura*

13. ¿De qué manera se tituló? ¿Tuvo que redactar algún documento: informe, tesis, tesina, monografía, ensayo?

14. ¿Cómo eligió su tema para investigar?

15. ¿Cómo fue su proceso de investigación? ¿Qué papel cumplió la lectura y la escritura en ese proceso? No había tantos repositorios en línea ni herramientas para generar estados del arte. No sé si publicaban ya de manera tan recurrentes estados del arte.

16. ¿Qué piensa sobre la redacción de ese trabajo ahora? ¿Recuperó algunas cuestiones de ese momento? ¿Esa redacción lo llevó a otros campos de investigación?

17. ¿Cómo piensa que lo leyeron en ese proceso?

también útil conocer si participaron en congresos de estudiantes o en dinámicas relacionadas con las habilidades lingüísticas. Este momento también es importante para conocer cómo fue la redacción de su tesis: ¿Qué piensan sobre esa redacción muchos años después? ¿Ese trabajo los marcó? ¿Hubo continuidades? ¿Les abrió un panorama para otros campos de investigación? ¿Cómo piensan que fueron leídos?

*Sobre los posgrados*

*Especializaciones*

Me gustaría conocer las motivaciones para escoger

18. ¿En este proceso hubo comentarios sobre sus formas de comunicación: la forma de sus intervenciones, las formas de escribir o de leer?
19. ¿Tuvo alguna vez la sensación de que había leído ya demasiado o al menos más que la mayoría de los compañeros?
20. ¿Trabajó con algún investigador? ¿Fue becario? ¿Cómo fue esa experiencia?
21. ¿Fue en ese momento cuando se acercó a la investigación?
22. ¿Cree que la elección de esa disciplina lo marcó?
23. ¿Encontró ahí los temas sobre lo que ahora investiga?

*Sobre los posgrados*

*Especialización*

24. ¿Por qué escogió esa especialización?
25. ¿Qué comenzó a leer y a escribir ahí?

*Maestría*

**26. ¿Por qué decidió estudiar en México y por qué no en el extranjero?**

27. ¿Cómo fueron sus estancias de investigación?
28. ¿Cómo fue la redacción de su tesis en relación con la de maestría?
29. ¿Qué le ayudó a redactar su tesis de maestría?
30. ¿Cómo se espera que sea la lectura en la maestría?
31. ¿Qué le comentaban sobre sus trabajos escritos durante la maestría?

una especialidad y qué de lo recuperado allí

### *Maestrías*

De este momento, me interesa conocer el proceso de admisión y si hubo una relación con los textos leídos y la escritura de su proyecto. Me gustaría saber si hubo una continuidad en las lecturas o si empezó a leer a nuevos autores, para poder explorar cómo fueron esas nuevas lecturas. Este momento también es oportuno para preguntar sobre la experiencia de escribir becado. También me interesa escucharlos sobre los ritmos de lectura de los posgrados, las exigencias, el

32. ¿Tuvo beca Conacyt para realizar su posgrado o algún otro tipo de beca?

33. ¿Publicó algún artículo a raíz de su experiencia en la maestría?

34. ¿Cómo fue la experiencia con su director de tesis?

### *Doctorado*

35. ¿Cómo eligió su doctorado? ¿Por qué escogió esos temas?

36. ¿Usted decidió trabajar con su director de tesis?

37. ¿Trabajaba durante el doctorado o se enfocó únicamente en la investigación?

38. ¿Cómo era la investigación educativa que se llevaba a cabo?

### *Estancias postdoctorales*

39. ¿La estancia postdoctoral fue un momento oportuno para la escritura o la lectura?

40. ¿Qué le permitió la estancia en relación con su producción científica?

### *Ingreso al medio laboral*

41. ¿Cómo fue su ingreso al medio académico?

42. ¿Cuál fue la relación de su producción científica con su ingreso laboral?

43. ¿Cómo fue el proceso de gestación de sus líneas de investigación?

44. ¿Cómo ha sido su ingreso al SNI?

papel que cobra la lectura y la escritura en esas nuevas etapas. ¿Qué diferencias se advertían entre los modos de leer en la licenciatura y en la maestría? ¿Cómo sintió que se leía y escribía en esa cultura académica y de investigación? También es importante saber qué habían escrito antes y si escribieron algo durante el proceso.

### *Doctorados*

Sobre este punto, me gustaría saber cuáles son las exigencias de literacidades especializadas para un estudiante de doctorado.

¿Qué significa ser hoy un doctor en educación? ¿Cómo lee y escribe un doctor en

educación? ¿Qué representa la lectura y la escritura para la investigación educativa?

#### *Estancias postdoctorales*

Me gustaría saber cómo fue ese proceso, por qué decidieron realizarla, cuál fue la experiencia y si tuvo relación con su producción científica.

#### **Experiencia curricular**

1. ¿Cómo cree que influyó su competencia escritora para el ingreso al doctorado?
2. ¿Considera qué cambiaron sus prácticas de lectura y escritura durante el doctorado?
3. ¿De qué manera leían los textos en los seminarios? ¿Qué buscaban en ellos?
4. ¿Era su primer contacto con dichos textos o con dicha forma de hacer educación?
5. ¿A quiénes se leía en el doctorado? ¿Le gustaba buscar otros autores?
- 6. ¿Qué les pedían que escribieran?**
7. ¿Cómo fue su experiencia de lectura?
8. ¿Cómo es el trabajo conceptual que demandan los textos en un doctorado?



9. ¿Cómo funcionan esos conceptos para hablar de educación?
10. ¿Qué diferencia notó en su proceso de escritura en la licenciatura, maestría y doctorado?
11. ¿Cómo fue la redacción de su tesis?
12. ¿Cómo lo leían sus profesores?
13. ¿Había cursos sobre redacción en la investigación o cómo se trabaja en dicho programa?
14. ¿Muchos de los trabajos que preparó para el doctorado desembocaron en publicaciones?
15. ¿Cómo describiría la relación entre los enfoques de su director y las propuestas que usted tenía?

**Prácticas letradas y literacidades situadas dentro de la cultura académica y científica**

Aquí me gustaría saber cómo estás produciendo ciencia actualmente. ¿Qué hacen para producir un texto científico? ¿Dónde lo ubican, por qué ahí? ¿Cómo funciona la lectura ahí? ¿Qué

1. ¿En los núcleos académicos o grupos de investigación se producen fenómenos o procesos que hayan mejorado su producción científica?
2. ¿Lee o escribe en otros idiomas para su producción? ¿En cuáles?
3. ¿Consulta traductores para divulgar su producción?
4. ¿Qué científicos le gustan por su escritura? (Focault, Geertz)
5. Cuando presenta ponencias, ¿prefiere leer o comentar?
6. ¿Cómo definiría su discurso?
7. ¿Ha publicado con profesores, con alumnos? ¿Cómo fue su experiencia?
8. ¿Qué revistas lee? ¿Qué editoriales? ¿Qué colecciones?

literacidades entran en juego?

¿Cómo se activa la máquina

creadora?

9. En su opinión, ¿cuál es el papel de la lectura y la escritura en la investigación y en la formación de investigadores?
10. Si tuviera que exponerlo a sus alumnos, ¿qué les diría que es un buen texto educativo?
11. ¿Cómo entiende el vínculo entre investigación, lectura y escritura?
12. ¿Qué tan importante es la gramática y la ortografía para la redacción de textos científicos?
13. ¿En qué género se mueve mejor? ¿Considera que el artículo es la opción más adecuada?
14. ¿En dónde publica, por qué ahí, cómo conoció esa publicación?
15. ¿Lee habitualmente su artículo cuando ya ha sido publicado?
16. ¿Qué repositorios consulta?
17. ¿Corrige sus textos? ¿Da a corregir? ¿Reescribe? ¿Cuántas versiones por lo general tiene su texto?
18. ¿Ha consultado manuales de redacción?
19. ¿En cuánto tiempo escribe un artículo?
20. ¿Cuáles son las mejores maneras de leer proyectos y textos de alumnos?
21. ¿Comparte sus borradores con alguien? Sí, no, ¿por qué?
22. ¿Tiene algún sistema de citación preferido? ¿Por qué?
23. ¿Aproximadamente cuántos artículos escribe al año?
24. ¿Qué opina de los cambios en los géneros, antes se escribían más libros o capítulos de libros que artículos?

25. ¿A qué autores lee actualmente?
26. ¿Qué opina de los dictámenes que ha recibido?  
¿Cómo prepara los suyos?
27. ¿Se considera un lector asiduo?
28. Uno o una puede ser muy buen científico, pero  
ello no implica ser un buen escritor, ¿qué  
considera que sucede ahí?
29. ¿Qué opina sobre los procesos de  
dictaminación?
30. ¿Qué significa escribir sobre educación en este  
país, en este contexto?
31. ¿Escribe en varios idiomas?

### Aprendizaje y enseñanza

Con este apartado, me  
gustaría poder conocer los  
procesos educativos. Confío  
en que preguntando sobre las  
formas en que se enseñan se  
podrá saber algo sobre las  
formas en que se aprendió.  
Con estas preguntas, quisiera  
saber cómo aprendieron a  
escribir, leer, hablar y

1. ¿Cómo prepara un texto para una sesión de  
trabajo o un seminario?
2. ¿Trataba de imitar el estilo de algún autor?
3. ¿Qué estrategias le han servido para  
comprender mejor a un autor?
4. ¿Sí escriben mal los estudiantes? ¿En realidad  
no comprenden los textos?
5. Cuando escucha a sus alumnos, ¿qué piensa del  
abordaje de los textos? ¿Usted hacía algo  
similar?
6. En su experiencia, ¿los alumnos asumen que  
saben escribir?
7. ¿Cómo se comenta un texto educativo?
8. ¿Qué es lo que define a un texto educativo?
9. ¿Qué les pide a sus alumnos que escriban y qué  
espera de esos textos?
10. ¿Usted enseña a escribir y leer? ¿Cómo? ¿Qué le  
ha funcionado mejor?

escuchar como científicos.

Algunas intentan explorar cuestiones lingüísticas; otras, discursivas; algunas más, culturales, sociales o cognitivas.

11. La promoción de la lectura en ocasiones parece dominada por una inclinación a la literatura, bajo esa política, ¿cómo se forma un lector en ciencias sociales?
12. ¿Cómo ha sido su experiencia de leer textos educativos y de ciencias sociales?
13. ¿Cree que hay una relación entre la metodología de la investigación y la redacción? ¿Cuál sería?
14. ¿Habría que ensayar otras formas de producir y divulgar conocimientos?
15. ¿Qué hace usted para volver comprensibles los textos?
16. ¿Cómo ha sido su ingreso a la cultura académica y de investigación?
17. ¿A qué autores recomienda por su escritura?
18. Ante la diversidad de enfoques educativos, ¿puede hablarse de un canon de autores?
19. ¿Qué pasa con las traducciones?
20. ¿Cuándo consideró que comenzó a escribir científicamente?
21. Hablando en términos de regularidades y de su experiencia, ¿cuándo considera que un estudiante comienza a escribir adecuadamente?
22. ¿Qué le ha ayudado a construir su escritura?
23. En los textos de pedagogía crítica, hay una energía y una voz muy marcada, ¿cómo considera que es la suya?, ¿de qué manera la ha ido construyendo?
24. ¿Cómo trabaja la lectura y la escritura en el aula?
25. ¿Cómo se negocia la ignorancia?
26. ¿Cómo trabaja la lectura y escritura en el aula?

27. ¿Tomó cursos de lectura y escritura académicas? ¿Qué le parecieron?
28. ¿Qué

### **Discurso**

En este apartado, una vez realizado el análisis de sus textos, se harían preguntas concretas sobre el uso de la lengua académica y científica.

1. ¿Qué características tiene el discurso educativo? [vaga, precisar, el sello, un texto académico educativo]
2. ¿Cómo ve la relación o el lugar de los textos educativos dentro de las ciencias sociales?
3. En el artículo "", usted comenzó a redactar de manera diferente a como venía realizándolo, ¿a qué se debió ese cambio?
4. Por lo general, en buena parte de sus artículos genera una conclusión que abre muchas interrogantes, ¿podría decirse que un artículo siempre es la puerta para muchos?
5. ¿Cómo fue la escritura de "" artículo?
6. ¿Por qué comenzó a citar de esta manera?
7. Usted cambió de tema a partir de estas publicaciones, ¿qué implicó la escritura de un nuevo tema? ¿Qué se empieza a escribir cuando se abre un nuevo proyecto?

#### 4. Informe sobre el primer proceso de categorización sobre escritura

Esta entrevista duró 1:55 min y decidí realizarla de forma semiestructurada. Como diseño de las preguntas, no elegí un relato lineal de la trayectoria y de las publicaciones, sino que propuse utilizar los temas del guion de manera aleatoria. Esto me plantea el reto de contar con un muestreo más amplio, pero sobre todo más organizado, y con una categorización general para ubicar los mismos ítems en cada uno de los investigadores. Hasta el momento, he realizado 17 entrevistas en profundidad, las cuales suman 54:37 h. Estas entrevistas se acompañan de observaciones de campo durante 27 meses y de interacciones en diferentes procesos, las cuales dieron forma a preguntas específicas, al diseño de diferentes instrumentos y a la búsqueda de metodologías afines y redes conceptuales.

Durante esta entrevista, se presentaron ciertos elementos sobre la formación del investigador que han sido explicados desde la sociología de las ciencias. Esto me demanda hacer una relectura de varios autores: Vinck (2014), Bourdieu (2001), Becher (2001), Gibbons (1997), sobre todo, para conocer cómo trabajan la dimensión simbólica y el discurso. (Es necesario buscar a quienes trabajan esta perspectiva desde y para México.) Me interesa saber cómo puedo dialogar con estos autores, qué puedo recuperar de sus aportes para fortalecer la interpretación. De acuerdo con lo que he revisado, no he encontrado en estas aproximaciones una lectura sobre la formación y la apropiación de una voz, sino marcos teóricos que explican la conformación de un campo académico o de una comunidad científica: sus relaciones con el Estado, con el empresariado, con la sociedad, vínculos que he recuperado para construir preguntas que ligen estas estructuras y la enunciación.

La segunda discusión que enfrente es con las aproximaciones que han trabajado la lectura y la escritura en comunidades científicas, sobre todo la perspectiva de Carrasco (2011, 2020). En este caso predomina la teoría de los géneros (Bazerman, 1988) y los trabajos sobre retórica de la ciencia (Prior, 1998; Prelli, 1989; Overington, 1977). Considero que los datos construidos a partir de la observación participante y de las entrevistas pueden discutir o dialogar con ambas perspectivas. El punto de quiebre con ambas es no buscar leyes. Esto permite reconocer sentidos y prácticas particulares, y abre una dimensión formativa guiada por un proceso de apropiación que expresa la dimensión interseccional. Con ello, se pueden estudiar procesos culturales, elementos identitarios, usos particulares y prácticas, dimensiones curriculares, cuyos sentidos van emergiendo en un *continuum*.

El haberme desinstalado de la posición de profesor, a través de la lectura de Hernández-Zamora (2019), me ha permitido observar una serie de lógicas en varios tipos de investigaciones. Para el caso de este estudio, se trata de pasar de cómo *debería ser* la enseñanza a cómo *se manifiesta* un fenómeno. Siguiendo a Canclini (2015), se trata de desontologizar la pregunta por la lectura –pero podría ser la escritura o la enseñanza–, para enfocar los usos, los espacios, los acuerdos, las prácticas. Sin embargo, el sesgo didáctico es muy fuerte a nivel de conciencia. Los procesos de análisis continuamente me llevan a pensar en cómo se aplicaría esto, cómo se llevaría al aula, cómo discutiría esto una práctica,

preguntas que todavía no encuentro tan pertinentes, que ubico como exigencias del acelerado ritmo de las exigencias académicas.

Es necesario un rastreo de la idea de prácticas letradas, hacer su desmontaje para comprender el sentido filosófico del lenguaje que subyace y sus implicaciones, las cuales, en buena medida, provienen de una orientación pragmática: el sentido está determinado por los usos. Esta dimensión teórica requiere de mayor trabajo y precisión, y arroja a su vez la pregunta de todo el apartado metodológico: ¿cómo y por qué estudiar las prácticas?, ¿cómo estudiar las experiencias de literacidad?, ¿cómo articularlas con un producto textual? Verón (2004) ofrece elementos para estudiar un discurso a través de otros discursos, propone numerosos planteamientos; pero cómo podrían incorporarse el discurso que los autores construyen de su producción y para qué, cómo ponerlos en juego para analizar la construcción de un texto y cómo analizar la construcción de un texto para comprender una serie de literacidades.

En la aproximación metodológica con los autores es donde necesito conocer bien los trabajos de Bazerman (1985) con la física, de Wineburg (1991) con la historia, de Graves y Frederiksen (1991) con la literatura, de Charney (1993) con la biología, de Wyatt (1993) con las ciencias sociales y de Geisler (1994) con la filosofía. Es vital señalar y ubicar con qué tipo de comunidad trabajo y expresar cómo se ha creado un campo a la par de un contexto de investigación que cuenta con sus propias lógicas, que comparte formas a la vez que construye nuevas.

Es necesario organizar este contexto desde diferentes esferas y presentarlo en un capítulo que pueda ofrecer una cartografía de los retos, objetivos, intereses e investigaciones del campo académico. Escribir esto resultaría muy útil para clarificar y justificar la pertinencia de un estudio etnográfico: qué es lo que enfoca esta perspectiva que no ofrecerían otras aproximaciones.

La incompreensión es la piedra angular de gran parte de los enfoques que trabajan la lectura y la escritura. En el fondo, este problema educativo es un problema del lenguaje.

Ahora bien, ¿qué aportó esta entrevista? Surgieron fases de varios procesos: de publicación, de formación; trayectorias: sus retos, sus exigencias, las dinámicas, la cultura de investigación; la emergencia de imaginarios: cambios, disonancias, procesos, cambios; las apropiaciones: sus estrategias, la composición que las habilita, las lógicas, los actores involucrados y las resignificaciones. ¿Qué se puede explicar todo esto? Considero que explica una forma de enunciación y los procesos formativos que subyacen en un texto, a las prácticas que están involucradas.

Un punto significativo es la conceptualización de una trayectoria: las categorías y los propios términos con los cuales describen su proceso. Esto me lleva a una reflexión sobre etnografía y ontología: ¿Quién es uno para describir con categorías propias o tomadas de otros la formación de una persona? ¿Por qué no mejor comprender las categorías *emic* y presentar este relato?

Considero que la relación entre Estado y escritura es muy específica. Cuando comencé a pergeñarla parecía un tanto nebulosa, pero puede ayudar a comprender cómo se están conformando prácticas en relación con el Estado, cómo hay una relación directa entre lo estructural y lo individual. Se requiere urgentemente de una geopolítica y de una economía de la escritura. Explicaría más elementos, abriría una dimensión más amplia para pensar la escritura, el texto, la investigación o la enseñanza. Resaltaron en ese punto las mitologías, los relatos que existen sobre ciertos géneros, pero también los mitos de lxs intelectuales, sus angustias, sus ansiedades, sus temores; todo lo que entra en juego para construir una identidad y una agencia, para conformar una voz.

De igual manera, aparecieron lógicas muy académicas sobre las formas de construir una productividad, que necesitan ser ubicadas históricamente. El cruce de temporalidad, de formas históricamente determinadas de trabajar, tiene que expresarse y enfatizarse. Debo dejar en claro cómo dichas lógicas responden a una trayectoria, a un ideal, y que éstos construyen cierto tipo de saberes, saberes que son propios de una cultura académica: aprovechar estados del arte para publicar, utilizar datos éticamente y durante un cierto periodo, buscar la vinculación a través de los textos, por mencionar algunos ejemplos.

El tema de la ética es fascinante y reclama un tejido muy fino. Hay que leerlo con mucha cautela y asesoramiento. Necesito comprender cómo funciona la voluntad, la aspiración, el arribismo, la identidad, la conciencia, el mercado, el magisterio, el sistema educativo, la política, entre varias cosas más, para poder distanciarme de un moralismo, para ubicar una práctica en relación con dinámicas culturales y ofrecer, en su lugar, las perspectivas, los debates, los posicionamientos que construyen una subjetividad. Hay que cuidar también la indiscreción.

Hay una diferencia metodológica y cualitativa importante en la aproximación que propongo. Es muy diferente el relato de una trayectoria en relación con su posicionamiento, con el lugar que se ocupa dentro de una institución: la época, el contexto, el lugar. Esos posicionamientos van cambiando la enunciación, van revelando otras arenas y otros campos; otras literacidades, por lo tanto.

Siguen surgiendo así varias preguntas sobre cómo interpretar estos datos y cómo presentarlos. He visto algunas etnografías que hacen acompañamiento de aula, pero, ¿qué podría etnografiar?: ¿una sesión, una presentación, un examen? El primer artículo fue cuestionado por el uso de la etnografía; sin embargo, parece que los testimonios fueron útiles. El punto, nuevamente, está en la interpretación: ¿qué posibilidades hay de interpretar lo que voy observando y preguntando? Estos materiales podrían interpretarse, compararse, contrastarse contra una teoría, explicarse o ejemplificarse con materia significativa, hay varias opciones, pero cuál apuntaría más a la formación de una subjetividad o a las formas de apropiación.

El tema de la oralidad fue el más revelador. La mayoría de las aproximaciones que han comenzado a trabajar este tema se mantienen en la lógica prescriptiva, en la forma de un manual; no es el objetivo de la aproximación que propongo pedagogizar estas prácticas,



sino en primer lugar describirlas y comentarlas, principalmente entenderlas. Si algo voy reconociendo, es la dificultad de una generalización, de pensar en leyes y normas; buena parte de lo que se trasluce en los datos es la creación de metodologías, en apariencia, individuales. Pero son formas de trabajo que involucran un proceso de intersubjetividad, un dialogismo formativo, cuyo sentido profundo se presenta poco a poco.

Las preguntas sobre el texto han sido muy útiles. La forma de la entrevista, comprendidas más como un proceso reflexivo (Guber, 2001), abre la posibilidad de apropiarme de otras subjetivaciones, otro tipo de lenguajes y argumentos. Un gran reto consiste en presentar la forma en que defino el texto, que para estos propósitos significa el resultado de una formación; lo considero un producto mediado que cuenta con una dimensión formativa. Chartier (2006) escribió un trabajo importante al respecto que podría funcionar de punto de partida.

En el apartado metodológico, discuto con mayor profundidad algunos de los principales puntos de encuentro y desencuentro con los estudios sobre géneros discursivos. Propongo un resumen sobre sus principales aportes y justifico los conceptos que incorporo. Para este apartado concreto de la investigación, reconozco la necesidad de profundizar en el estudio de los tres conceptos elegidos anteriormente: aprendizaje, lengua y cultura. Como señalé antes, parto en este estudio de las líneas recuperadas por Hernández-Zamora (2019) para proponer una perspectiva de análisis que discuta el desarrollo letrado a partir de una investigación educativa basada en un enfoque intercultural.



### 3. Formato de consentimiento

Xalapa, Ver., a \_ de \_\_\_\_\_ de 2019

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: \_\_\_\_\_, doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: “Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad”, llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informada de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Para tal propósito, se busca recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora educativa. Por tal motivo, mi participación consistirá en una serie de entrevistas que se realizarían vía Zoom, cuyo propósito es construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación será siempre voluntaria, y si considero en algún momento que supone algún riesgo, incomodidad o conflicto puedo en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación será **confidencial**, y que será guardada por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tendré derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación será totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme aparecerá en los registros del estudio, los cuales serán reemplazados por códigos.

**Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.**

\_\_\_\_\_  
Nombre del investigador

\_\_\_\_\_  
Mtro. Carlos Rojas Ramírez

\_\_\_\_\_  
Colaboradora del proyecto

\_\_\_\_\_  
Doctorante responsable

## Información complementaria

### *Objetivos específicos de la entrevista*

- Por medio de un proceso de reflexividad sociolingüística, comprender los sentidos de una serie de prácticas y eventos letrados que construyen enunciaciones y subjetividades en una comunidad de investigadoras/es educativas/os.
- Analizar conjuntamente la producción textual del/la investigadora/or educativa/o para comprender los procesos formativos que subyacen en una selección de sus textos. Esto implica la lectura por parte del doctorante de publicaciones y, en caso de contar con la anuencia de la/el investigadora/or, de manuscritos.

### *Sobre la construcción y el uso de datos*

Se propone la construcción de los datos como un proceso de creación intercultural. Esta perspectiva parte de un enfoque etnográfico, mediado por el contexto de pandemia, que articula entrevistas, análisis textuales y observación participante. El uso de los datos tiene la finalidad de comprender la diversidad de saberes y procesos formativos que una comunidad de investigadoras/es educativas/os se apropia para construir conocimientos y enunciarlos.

### *Protección de confidencialidad*

El uso de la información y de las interpretaciones que se utilizarán para el desarrollo de la tesis y para la elaboración de publicaciones quedarán a consideración de las/os investigadoras/es educativas/os. Se eliminarán nombres propios y todos los rastros que cada autora/or señale como necesarios. Una de las partes de la investigación contempla la entrega de un texto de divulgación elaborado por la/el investigadora/or a una selección de integrantes de la ciudad donde radique, cuyo objetivo es comprender la recepción y vida social de una producción escrita.

Si tiene dudas o consultas respecto de su participación en la investigación puede contactarme, teléfono: 22-88-26-40-53, correo electrónico: [rojas.ra.carlos@gmail.com](mailto:rojas.ra.carlos@gmail.com) o a mi director de tesis, Dr. Miguel Figueroa Saavedra Ruiz, correo electrónico: [migfigueroa@uv.mx](mailto:migfigueroa@uv.mx), 52 (228) 8421700, ext. 13853.



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 3 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [redacted] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[redacted]  
Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramírez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 6 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue confidencial y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a \_16\_ de \_Noviembre\_ de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo [redacted] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas via Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

**Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.**

Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a \_ de \_\_\_\_ de 2023

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Por medio de este documento, yo: [redacted] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Ifanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas via Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[redacted signature]  
\_\_\_\_\_  
Nombre del investigador  
[redacted]

[handwritten signature]  
\_\_\_\_\_  
Mtro. Carlos Rojas Ramírez  
Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 13 de noviembre de 2023

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [redacted] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Ulia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue confidencial y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[redacted]  
Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

[Signature]  
Mtro. Carlos Rojas Ramírez

Doctorante responsable





Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 5 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo [redacted] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramirez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informada/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

**Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.**

[redacted]

Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 2 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]

Nombre del investigador

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 07 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inclusiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue confidencial y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]

[REDACTED]

Colaboradora del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramírez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 5 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formal y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas via Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]

[REDACTED]

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez

Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 10 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]  
Nombre del investigador  
Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez  
Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 07 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED], doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilla Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informada de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigador educativo. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue confidencial y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]  
Colaborador del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez


Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 22 de Noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo  doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramirez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas vía Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

Colaboradora/or del proyecto

Mtro. Carlos Rojas Ramirez  
Doctorante responsable



Universidad Veracruzana

Xalapa, Ver., a 5 de noviembre de 2023

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de este documento, yo: [REDACTED] doy consentimiento para compartir mis experiencias de escritura y lectura en el siguiente proyecto: "Formación y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad", llevado a cabo por el Mtro. Carlos Rojas Ramírez, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, y dirigido por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y el Dr. Miguel Figueroa Saavedra, investigadores en esta misma institución.

He sido informado/a de que el objetivo de esta investigación es construir colectivamente interpretaciones y sentidos sobre los procesos de apropiación de discursos en investigación educativa. Se buscó recuperar experiencias significativas generadas a lo largo de mi trayectoria formativa y laboral como investigadora/or educativa/o. Para tal motivo, mi participación consistió en una serie de entrevistas realizadas via Zoom y observaciones de campo, cuyo propósito fue construir un tejido autoetnográfico de la cultura escrita en la investigación educativa elaborado inductiva y reflexivamente.

Mi participación fue siempre voluntaria y consideré que, si en algún momento suponía algún riesgo, incomodidad o conflicto, podría en cualquier punto del proyecto dejar de participar e incluso invalidar este consentimiento. Estoy al tanto de que la información obtenida en la investigación fue **confidencial** y que se resguardó por el investigador responsable para ser utilizada en los trabajos propios de este estudio.

Durante la elaboración de la investigación, tuve derecho a conocer los avances y resultados del proyecto. Mi participación fue totalmente anónima, ni mi nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarme apareció en los registros del estudio, los cuales fueron reemplazados por códigos.

Quedando explicitados los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar en la investigación y firmo el consentimiento.

[REDACTED]  
[REDACTED]  
Colaboradora/or del proyecto

  
Mtro. Carlos Rojas Ramirez  
Doctorante responsable



## 4. Capturas de métodos experimentales

### Foro lea: lectura y escritura académicas

El objetivo de este foro fue el de construir una comunidad de práctica en torno a la cultura escrita universitaria. Expresa un tipo de devolución a una serie de colaboradores que impulsaron en sus inicios el desarrollo de este proyecto de investigación. El propósito de reunir a diversas comunidades que trabajan con la escritura (promotores de la lectura, profesores de escritura académica, tesis de posgrado con temas afines, editores) fue el dar a conocer una pluralidad de discursos sobre temas clásicos y novedosos, y alentar el intercambio entre diferentes actores, así como la generación de redes de colegaje.

Se presentaron 20 ponencias distribuidas en cinco mesas. Hubo también dos conferencias magistrales. Asistieron aproximadamente 120 personas de manera virtual, dado que el evento se realizó durante la contingencia por COVID-19. Fue el primer foro convocado por el departamento de acogida, a 20 años de su fundación.

#### Nota de diario de campo (14-6-19)

La entrevista con la investigadora se inclinó mucho hacia el pasado. Me dijo que hace años existía un mayor impulso a la investigación, y que eso facilitaba el desarrollo de proyectos y la participación de estudiantes. Me recomendó hablar con un profesor que fue el que "trajo eso de la investigación" hace unos 15 años. Había estudiado en el extranjero y fue quien propuso hacer una revista, congresos y demás. Ella me comentó también que ahora los tiempos han cambiado y que en ocasiones se le dificulta obtener recursos para ir a un congreso.



Se comprende el significado de una práctica, del funcionamiento de las redes y de la organización de un colectivo.

Nos habían recomendado establecer redes. Nos alentaban a conocer a otros. Los documentos rectores también aluden a esto.

Carlino se refiere constantemente a la participación en actividades.

#### Literacidades:

- Buscar autores
- Interés por diversos temas
- Conocer y divulgar investigaciones
- Participar en debates
- Crear espacios para comunidades
- Formar comunidades
- Compartir saberes
- Reunir diversidades de discursos
- Moderar participaciones
- Difundir eventos
- Planear preguntas
- Exponer avances

#### Textos elaborados

Cartas	Convocatorias	Correos
Carteles	Escaletas (guiones)	Programas
Formularios	Semblanzas	Presentaciones
Ponencias	Artículos	Ensayos
Resúmenes	Invitaciones	Presentaciones para redes
Constancias	Preguntas para ponentes	

Esta experiencia permite conocer rasgos de una estructura académica.

#### Nota de diario de campo (16-4-21)

La pregunta que me hicieron, relacionada con el papel de los cursos de escritura académica en el curriculum universitario, supone un tipo de identificación. En la forma en que se dirigieron a mí subyace un tipo de identidad. El grupo te va definiendo o ubicando.

## Literacidades. Revista de cultura escrita

Esta revista es una derivación del Foro LEA, el cual se ha convertido en una actividad anual que se realiza cada noviembre. Su principal objetivo es impulsar un sentido colectivo de autoría en diversas comunidades. La finalidad es explicitar prácticas letradas propias de diversas comunidades y áreas de conocimiento. Fue diseñada siguiendo el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura. El proyecto aspira a convertirse en un espacio de trabajo que dialogue directamente con estudiantes y académicos. Es una propuesta inductiva para habilitar experiencias de producción de conocimiento de forma colectiva y participativa. *Literacidades* busca vincular comunidades y permitir la generación de roles e identidades que desafíen el sentido común académico sobre la cultura escrita.



Ilustración 2. Identidad gráfica

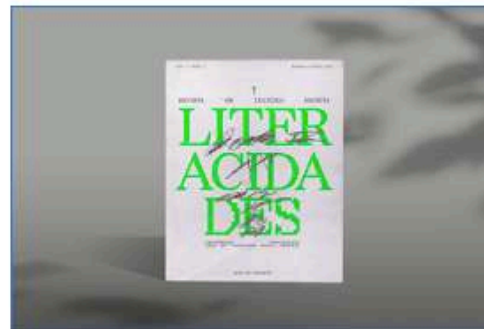


Ilustración 1. Propuesta de primera de forros

### Literacidades:

- Aprender a valorar proyectos
- Identificar autores, editores, artistas
- Presentar un proyecto
- Gestionar textos
- Justificar con diversos argumentos
- Dictaminar y ubicar dictaminadores
- Atender foros de edición
- Planear procesos y números
- Establecer relaciones académicas
- Trabajar colaborativamente
- Editar y corregir
- Traducir

Puedes trabajar los textos desde diferentes roles.



Ilustración 3. Detalle de interiores

La publicación académica atraviesa un período de crisis: ¿Qué editar hoy? ¿Para quién? ¿Cuál es el horizonte?

Textos elaborados		
Artículos	Convocatorias	Correos
Entrevistas	Editoriales	Ensayos
Dictámenes	Directorios	Presentaciones
Índices	Artículos	Reseñas
Resúmenes	Formatos	Presentaciones
Constancias	Proyectos	Cartas



Ilustración 4. Detalle de interiores

Las investigaciones en literacidad tienden a seguir cambios de paradigma relativos a las humanidades y ciencias sociales. Hay una serie de debates internos, pero es un tipo de ciencia primordialmente externalista.



Las narrativas del déficit producen un tipo de investigaciones bastante homogéneo. Aunque cada vez son más los autores que recomiendan distanciarse de estas narrativas, no puede negarse que representan parte de una época. Como dijo Navarro: "de ahí venimos".



Ilustración 5. Detalle de interiores

## El fútbol otro. Deporte y ciencias sociales

El fútbol otro surgió en 2020 durante la pandemia por COVID-19. Es un programa que, por medio del fútbol, convoca a estudiosos del deporte para hablar de sus métodos e investigaciones. El primer programa fue emitido el 6 de agosto de 2020. La mayoría de los invitados trabajan o han trabajado con métodos etnográficos. El programa se trasmite cada tercer jueves del mes a través de YouTube mediante StreamYard. Uno de sus objetivos ha sido construir un espacio para comunicar saberes académicos en un lenguaje pensado desde el deporte: reflexionar “en fuera de lugar”, “asistir” con la palabra, reflexionar “a bote pronto”. Se comparten referencias bibliográficas, anécdotas de investigación, problemas de la entrada al “medio campo”, proyectos en marcha, entre otro tipo de información que permite a los invitados compartir sus posiciones epistemológicas y resultados de investigación con una comunidad muy diversa: futbolistas profesionales y *amateur*, árbitros, entrenadores, aficionados, estudiantes de nuevo ingreso a las ciencias sociales, investigadores. Hasta el momento, el programa suma 19 emisiones. En el capítulo de libro: “[El fútbol otro: una propuesta mediática. Desarrollo letrado, juventudes y formación de científicos sociales](#)”, se expone el fundamento educativo del programa, el cual recupera el proyecto formativo de construir voz pública a través de referentes culturales del entorno próximo. ¶



*El objetivo fue seguir jugando fútbol por otros medios para aprender etnografía. ¶*

Me gustó la forma en que echaron el chal y los temas

Textos escritos		
Publicaciones para redes sociales	Guiones de entrevista	Semblanzas no académicas
Capítulos de libro	Ponencias	Presentaciones

*Escribir sobre fútbol y educación fue una forma de entender un lenguaje nuevo desde una serie de prácticas familiares. ¶*



### Nota de diario de campo (16-8-20) ¶

Me gustaría leer más textos de los invitados al programa, pero el tiempo de lectura cada vez se vuelve menor y más reservado para tareas puntuales. No veo que mis colegas comunicólogos lean en realidad mucha información antes de hacer sus entrevistas. Tienen un poderoso sentido común, se divierten, ocupan las entrevistas para aprender, hacen muy buenas preguntas, incluso sus formas de interrumpir pasan desapercibidas; son una especie de reflectores de las personas. ¶

### Literacidades: ¶

- → Establecer comparaciones
- → Jugar con el lenguaje
- → Pensar metafóricamente
- → Moderar
- → Difundir
- → Ubicar trayectorias
- → Dialogar
- → Conducir

## 5. (Reescribiéndolo)\*

Las escucho cuando hablan... Las escucho cuando están en silencio... Para mí, tanto las palabras como el silencio son el texto.

SVETLANA ALEXÁNDROVNA ALEXIÉVICH

El silencio no es tiempo perdido.

GUSTAVO CERATI

No abras la boca.

MIQUEAS

No reclamen, traguen veneno. Acepten la injusticia, que al final todo se equilibra.

MARCELO BIELSA

Solo los tontos creen que el silencio es un vacío.

EDUARDO GALEANO

Si hay silencio, déjalo aumentar, algo surgirá.

LAO TSE

El principio de la sabiduría es el silencio.

Frase atribuida a PITÁGORAS

*Just shut up.*

Principio de la meditación

*Silence, exile, and cunning.*

JAMES JOYCE

*It takes two years to learn to speak and sixty to learn to keep quiet.*

ERNEST HEMINGWAY

*Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala.*

PAULO FREIRE

Lo lleno, lo vacío, todo, nada. Silencio... que no es posible. Es imposible el silencio. Aunque uno no tenga nada que decir, está uno ahí, diciendo algo sin querer.

GABRIEL OROZCO

Si haces el menor maldito ruido —contestó Samuel—, te mando al infierno.

Uno de tantos epígrafes de *Moby Dick*

---

\* El siguiente texto es un avance de ensayo que refiere las experiencias de escribir esta tesis. Se trata de una versión preliminar inspirada en el capítulo de Paul Friedrich: "Escribiéndolo". En su conjunto, estas páginas anuncian un plan de escritura autoetnográfica, una manera de clarificar un proceso formativo.

Son en realidad pocos los cursos de escritura creativa que he tomado en mis años como estudiante y profesor universitario. El primero de ellos fue en la carrera, cuando cursaba cuarto semestre. (Estudí la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la universidad donde he trabajado como profesor los últimos siete años y de la cual he sido derechohabiente prácticamente toda la vida.) En ese curso, como en otros de redacción, se compartían ideas generales sobre el arte u oficio de escribir novelas, ensayos o poesía. Aunque era hasta cierto punto un secreto a voces, existía una aspiración más o menos común y velada entre quienes tomábamos esos cursos de querer probar en primera persona lo que algunos llamaban literatura o ficción.

En aquellos tiempos, la pregunta “¿Tú escribes?” significaba algo así como una declaración de identidad. Los estudiantes nos dividíamos entre los que *escribían* y los que *no escribíamos*. Escribir, principalmente, significaba ser un narrador o un poeta. Los ensayistas, por lo general, se revelaban después. (Algo me dice que a veces decían serlo sólo para evitar caer en el segundo grupo.) No tengo muy claro por qué recuerdo algunas de las frases y recomendaciones sobre escribir literatura que algunas de las escritoras que impartían aquellos cursos expresaban a propósito del estilo o la elección de los temas. Una de ellas decía: “el estilo es como las muelas: naces con ellas y poco a poco van saliendo”; después se detenía a reconsiderar su frase y anotaba: “Bueno, puedes quitártelas, les salen caries”, y terminaba por ironizar: “El estilo es eso que tienen los que no tienen talento”. Ahondando en el hecho de que para la literatura no hay buenos o malos temas —un apunte similar a ciertas recomendaciones dentro de las ciencias sociales—, otra escritora citaba a Pound: “*make it new*”; del mismo modo, hacía una pausa, dejaba que la frase surtiera efecto y miraba fijamente al grupo: “Pero ¿qué es *new*?”

En el proceso de comenzar a escribir textos, muchos estudiantes parecíamos caer durante los primeros párrafos en una suerte de salida en falso. Escribíamos líneas accesorias o anecdóticas, dábamos rodeos innecesarios explicando cómo descubrimos el tema o exhibíamos inconscientemente la ausencia de un plan general de escritura. La tarea de las profesoras consistía por lo regular en combatir esta incertidumbre o indecisión para identificar aquella materia escrita prescindible y forjar una mano firme capaz de suprimir ripios y oropeles. Cuenta Howard Becker que solía recomendar a sus estudiantes de posgrado releer sus avances de investigación con lápiz en mano. El lápiz debía posarse sobre aquellas palabras o frases que despertaran alguna duda o confusión; y uno debía detenerse, analizar

algunos segundos el enunciado y preguntarse: ¿si elimino esta palabra, el sentido de la oración cambia? Si la respuesta es no, la tarea del investigador es eliminarla.

Quiero relatar ahora la escritura y reescritura de esta tesis como un proceso inverso de producción de conocimiento. Quiero profundizar en los motivos de su elaboración y en ciertos rasgos de su hechura; pero, sobre todo, deseo dar paso a todas las ideas que no pude consumir y narrar de manera libre, todos los aspectos omitidos que prefiguran una gramática secreta compuesta de reglas no escritas que los investigadores acumulamos en nuestro fuero interno. Quiero hablar del tabú, discutir los mitos de la tribu, merodear por el discurso académico sin traspasar los límites de la indiscreción, invocar la ambigüedad, dominar el género de lo tácito y trabajar con el olvido que supone desaprender y perderse entre datos y teorías, entre uno mismo. Desconfío abiertamente de las tesis que son demasiado ordenadas y racionales. Sospecho del triunfalismo. Una tesis, caigo en cuenta, es una colección de dudas. Un investigador es un ignorante profesional.

Es un poco bochornoso relatar cómo fue el proceso de comenzar a escribir esta tesis. No tendría que serlo. Implícita o explícitamente, cada posgrado dispone de un trayecto formativo organizado en entregas semestrales que culmina con la elaboración de un borrador. Cada semestre comprende desde esta lógica un aspecto de la investigación y un posible capítulo de tesis. Mi proceso de escritura, como pretendo narrar, distó de ser una forma lineal y acumulativa de saberes de investigación. De hecho, lo primero que debería señalar es que, desde los primeros semestres, me producía mucha angustia comenzar a escribir. No estaba convencido de mi investigación y el haber cambiado a una nueva disciplina fue un proceso arduo e incómodo. Por muchos años, había asumido la idea de que formarse como un autor requería de un grado de hiperespecialización (que rayara en el delirio) en un tema acotado: conocer autores, textos, metodologías, debates, conceptos, tradiciones intelectuales... contar con bibliografías razonadas, desarrollar borradores con ideas “originales” y cuidarlos con recelo, comparar la edad en que otros autores publicaron sus primeras obras... escribir y escribir, escribir y publicar, publicar y reescribir, cada vez en espacios más especializados y de mayor prestigio.

A diferencia de los estudios sobre lexicografía hispánica que había estado revisando los últimos seis o siete años, la literatura de investigación que comencé a leer en los últimos cinco se encontraba signada por la diversidad. Teoría poscolonial, feminismos, filosofía de la educación, sociología educativa española, teorías del aprendizaje, políticas educativas,

literatura comparada, antropología educativa mexicana, educación intercultural, análisis del discurso; ensayos de Rita Segato los jueves, libros de Edgar Morin los viernes y el objetivo cotidiano de establecer una conexión entre literacidad e interculturalidad, el campo de estudios dentro del cual habría ahora de partir para estudiar la escritura de una comunidad de científicos sociales.

Al cabo de cinco años, me resulta un tanto vergonzoso recordar mis aspiraciones escriturarias con la lexicografía: querer simular ese tonito castizo y educado de lexicógrafos españoles que leía con denuedo, buscar esa erudición que caracteriza a quienes hablan de vocabularios medievales, abrazar una indeseable pedantería. Puestas en perspectiva, de lo que dan cuenta estas aspiraciones en realidad es de la apropiación de un tipo de literatura académica útil para poder reconocer el discurso heterogéneo de un nuevo y amplio campo de estudios. Reescribir, en este caso, no se refiere al trabajo detallado y paulatino de volver una y otra vez a los textos que se preparan para una publicación o un proceso formativo académico (una de las prácticas, no está por demás decirlo, que mayores beneficios aporta a la composición de escritos especializados). Por reescritura me refiero al proceso de poner en entredicho la voz autoral desarrollada para producir un discurso diferente que manifieste la incorporación de otros conocimientos, que exponga otra fisonomía y que deje entrever un cambio. Reescribir es obliterar, es desandar un camino de búsquedas expresivas e identitarias.

La mayoría de los avances de investigación que entregué durante los primeros siete semestres de formación doctoral representan para mí ese proceso de búsqueda que no culmina con la elaboración de un borrador sino con una cierta claridad sobre lo que como autor consideré que debía expresar por escrito. Vuelvo a leer estos avances, presentados desde finales de 2018 y desarrollados hasta agosto de 2022, y reconozco que el proceso de escritura puede resumirse como un esfuerzo de apropiación de conceptos y métodos cuyo significado atravesó por diferentes fases de comprensión y de experiencialidad dentro de un entorno educativo. Palabras como *discurso*, *texto* o *literacidad* figuran en aquellas páginas, pero la manera en que las utilizo da cuenta de una familiarización conceptual, de una lejanía. Escribo y doy cuenta de lo que ignoro. Busco representar fenómenos que vivo e indago, pero no encuentro la voz para hacerlo. Ensayo formas para escribir una investigación que me reescriba como investigador educativo.

(Observo una nota de investigación del 29 de abril de 2019 en la que me planteo cómo iniciar mi acercamiento a la escritura científica. Después de varias preguntas sobre la



conveniencia de hacer un desarrollo histórico que recupere algunas críticas existentes hacia la escritura académica y de barajar posibles argumentos para construir el problema de investigación, termino por interrogarme: “¿A qué tradición apelar?, ¿cómo darme a entender?”. Encuentro en ambas cuestiones la sensación de orfandad teórica que podría definir mis primeros años de investigación. ¿Habrá algo así —me preguntaba— como un lenguaje propio y característico que me dé carta de identidad como investigador educativo?)

Nunca sabré con certeza cómo sería mi escritura si me hubiese formado dentro de un programa de posgrado en lingüística o en investigaciones en literacidad, donde la mayor parte de la literatura de estudio se abocase a diferentes aspectos de la escritura académica. Antes de ingresar al doctorado, autores como Daniel Cassany, Isabel Solé, Delia Lerner, Teresa Serafini, Montserrat Castelló, Paula Carlino —entre otros que no sólo escribían sobre didáctica de la escritura en la universidad, sino que también publicaban textos sobre promoción de la lectura o ensayos literarios sobre la lectura o la escritura (Jorge Larrosa, Michèle Petit)—, me resultaban familiares porque eran autores que se consultaban para diseñar los cursos obligatorios de lectura y escritura académicas que se imparten en los primeros semestres universitarios, cursos que conocía yo por haberlos dado desde 2016, pero que mi madre había impartido por más de 30 años. (Dentro del anecdotario materno sobre la enseñanza de la escritura académica en la universidad —algo que no llego a precisar en esta investigación—, hay una observación de un alumno que mi madre me compartió y cuyo significado no he terminado de sopesar. Cuenta ella que en una ocasión un estudiante le preguntó en el aula, durante un debate sobre tipos de lectura, si no existía algún autor mexicano que hubiese escrito sobre los temas que revisaban en el curso.) Cito de memoria, pero autores como James Paul Gee, Theresa Lillis, Charles Bazerman, Brian Street, Ken Hyland, Shirley Brice Heath, Judith Kalman, Virginia Zavala o Gregorio Hernández Zamora constituyen una literatura que conocí posteriormente y que debatí de una manera particular, en la mayoría de las ocasiones fuera de las aulas.

Mi labor de lectura para comenzar a escribir consistió por lo tanto en una doble importación hacia mi discurso académico de, por un lado, planteamientos e ideas propias de una diversidad de perspectivas sobre ciencias sociales e investigación educativa, y, por otro, de investigaciones en literacidad. Esto equivalió a rastrear aquellos aspectos más textuales o discursivos en el primer corpus de estudio y a ensayar después una *interculturalización* del segundo corpus. Esto me llevó a identificar la presencia de una reflexión teórica valiosa sobre

la escritura en ciencias sociales escasamente reconocida y a recuperar aquellos aspectos donde la escritura académica aludía al papel de la diversidad cultural.

No tuve oportunidad de recuperar todos los fragmentos o apartados en que autores como Eduardo Restrepo, Bruno Latour, Alan Sokal, Margaret Meade, Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu, entre otros, se refieren a su escritura o a diversos aspectos de ésta en las ciencias sociales. Influido por *El libro tachado* de Patricio Pron, imaginaba escribir una extensa nota al pie, aproximadamente de cuartilla y media, como algunas que también había visto en las ediciones crítica de Francisco Rico, que recuperara los apartados en que un científico social analiza su rol como autor y vuelve sobre su escritura. (La historia de las notas a pie de esta tesis, confieso, responde a un proceso similar e iluso: mi objetivo era desafiar las convenciones estandarizadas del modelo APA —científicamente imperialistas, anglo, utilitarias, cuantificables, neoliberales, alegraría yo desde mi ronco, ingenuo y decolonial pecho—, para regresar a una expresión más subjetiva del trabajo con los textos. Limitar el *academic fast read* que las formas parentéticas facilitan al lector. En esta búsqueda innecesariamente iconoclasta, desarrollé el cuestionable hábito de escribir en el cuerpo del texto los desarrollos a mi juicio más importantes y exigentes, y sólo anotar algunos datos en las notas a pie cada vez que citara, con la confianza de que después volvería a éstas para detallarlas y uniformarlas. Comencé a sospechar de este procedimiento cuando noté que me aproximaba a las 400...)

Durante muchos meses estuve tentado a buscar a una persona que pudiera elaborar un dibujo donde aparecieran todos los autores que conocí durante la formación universitaria. Me seducía la posibilidad de una imagen apaisada que combinara los motivos del jardín y del autorretrato intelectual. En esta ilustración se podrían dar cita muchas personas que influyeron de diferente manera en mi formación como autor y como ser humano. Novelistas, poetas, lingüistas, lexicógrafos, editores, profesores, antropólogos, correctores de estilo, traductores, filósofos, investigadores... personas que conocí de viva voz, a través de sus textos o sólo de oídas, pero que en su conjunto conforman un diminuto atlas personal. El diseño de esta imagen me entusiasmaba y hacía resonar un cierto eco de los libros de *¿Dónde está Wally?* con los que jugaba cuando era niño. La clave de esta ilustración sería las interacciones entre los personajes. Pondría a Roger Chartier, por ejemplo, un tanto molesto, cargando unos pesados libros frente a sus renuentes colegas historiadores de las ideas, tratándolos de persuadir de que cada concepto no viaja inmaterialmente a través del tiempo.

Propondría que algunos filósofos que nunca escribieron aparecieran extrañados junto a autores de enciclopedias medievales como san Isidoro de Sevilla o personajes literarios como Jorge de Burgos. Paulo Carlino y Gregorio Hernández Zamora, representados como Platón y Aristóteles, estarían debatiendo sobre el respectivo carácter psicológico y sociológico de la lectura y la escritura. Carlino pondría su dedo índice sobre la sien y Gregorio apuntaría hacia el contexto. La pieza titulada *Cantos* que aparece en la página 161 sigue esta línea argumental del autorretrato, representa una semántica donde algunos cientos de libros conviven y mantienen una conversación secreta.

En el vaivén entre escribir y reescribir, considero que hubo factores internos y externos que delinearon las características de este estudio. Aunque realizara una reseña de cada uno de los textos que componen la propuesta del trabajo y precisara línea a línea el proceso de apropiación implicado, la escritura de esta tesis convocó otro tipo de actividades que, si bien giran en torno a los textos, involucran dimensiones culturales de múltiples órdenes. Dependiendo del ángulo que cada investigador eligiese, escribir sobre el proceso de escribir una tesis ilumina unos aspectos y obscurece otros. Es además un relato que puede ser mirado desde una perspectiva individual, como en el caso de las memorias de Tenorio Trillo, o que puede narrarse desde un enfoque colectivo, tal y como lo propone Becker. El trabajo de Friedrich oscila entre estas dos modalidades. (Es llamativo el hecho de que en estos tres casos los autores se muestran renuentes a subrayar hitos escriturarios. Son escasos los momentos en donde refieren epifanías o revelaciones. Abundan en detalles y se muestran escépticos a la tentación de prescribir fórmulas exitosas o estrategias de redacción. No recomiendan. Explican lo que hacen y argumentan. Son bastante cautelosos para aseverar algo que escape a sus personales y cambiantes criterios de validez. Las listas interminables de autores que Tenorio Trillo cita para dar constancia de sus influencias teóricas y literarias obedecen más a la reescritura de un itinerario intelectual que a la propia idea de un manual para convertirse en un investigador. No hay en las páginas de Becker una respuesta explícita a la pregunta de cómo empezar y terminar una tesis, un artículo o un libro. Friedrich inicia con un relato sobre la escritura de las diferentes versiones de manuscritos que escribía simultáneamente a *Los Príncipes de Naranja* y termina con una posible retórica de la escritura etnográfica.)

Después de algunos años de reflexionar sobre mi proceso de escritura, caigo en cuenta de la tentación de hablar de ciertos hitos que podrían anunciar un quiebre existencial. Mi

desencanto con la teoría de los géneros, la aproximación a la escritura literaria, el contacto con el arte contemporáneo mexicano, mi afirmación como editor o la pandemia, podrían representar esos momentos que cimbran una identidad académica. Reescribir cotidianamente diversos fragmentos de la tesis me permite observar la ilusión autoral de estas formulaciones. Lo que un día fue un descubrimiento —el hecho de que los investigadores no desarrollan una voz autoral a través del dominio de géneros académicos, sino a través de la participación en actividades investigativas conectadas por redes y prácticas letradas—, producto de la experiencia etnográfica, simboliza un valioso descubrimiento al que le sigue amplias jornadas de trabajo de investigación destinadas al debate académico. El proceso de escribir, reescribir e investigar habilita la participación en otro tipo de experiencias que aún cuando sean explicitadas o transparentadas por un autor, no terminarían por transformarse en literacidades disponibles para construir textos o desarrollar investigaciones. El asombro existe, pero a los raptos de lucidez sigue un trabajo metódico de reescritura.

En otras palabras, un autor podría rendir un informe detallado de todo lo que hace para escribir un artículo o dirigir la escritura de los que sus estudiantes elaboran, podría expresar cuáles son sus motivos para elegir ciertas revistas o espacios de publicación, incluso podría llegar al punto de confesar cuáles son algunos trucos de su oficio: cómo se muestra más persuasivo, de qué manera desvía la atención de su dictaminador para eludir debates de los que no quiere formar parte, cómo reduce el número de palabras de una colaboración para que se ajuste a criterios editoriales o convocatorias de números monográficos; un autor, en suma, podría mostrarse a sus hipotéticos lectores a través de una imagen que comprendiera todos sus recursos escriturarios y de investigación, así como sus debilidades y sus limitaciones; a través de un voto de confianza, un autor podría reflexionar sobre sus contradicciones y componer su personal fe de erratas; suplicar la mayor de las licencias de verosimilitud para que, al externar sus pasiones y motivos personales académicos, se detenga momentáneamente la suspicacia del lector. Pero toda esta larga data no cobra significado si no se reconoce en la autoría una suerte de inercia, algo así como un impulso elemental —salvadas, necesariamente, todas las condiciones materiales que permiten el acceso a diferentes espacios formativos—, de simbolización.

Actualmente, los caminos para convertirse en un autor académico son numerosos y han sido preestablecidos por diferentes actores (sospecho en la mayoría de los casos influidos más por criterios administrativos que intelectuales). Así como para el caso de artistas o

escritores de ficción existe en México toda una serie de estímulos estatales y privados para impulsar, mantener y consolidar una carrera —se les clasifica como jóvenes escritores, artistas con trayectoria, mayores o menores de cierta edad—, la carrera autoral académica puede llegar a correr con una fortuna similar. Pero aun cuando a un joven artista o investigador le presentaran toda la serie de convocatorias institucionales que establecen las condiciones para disponer de recursos necesarios para su formación y alguna figura hiciera las veces de mentor para indicarle puntualmente el número de artículos que debería publicar en cierto periodo de tiempo, la cantidad de tutorías requeridas, el número de horas de cursos actualización, la información específica que cada constancia debería contener —saberes que clarificarían una trayectoria profesional—, hay una mano cuya voluntad es entrelazar todos estos hilos de saberes y conocimientos. Hablo, entonces, de un gesto.

¿Qué es reescribir sino una operación en que se tensa la experiencia? ¿Qué es sino la aplicación continua de diferentes saberes? Borradores y avances de investigación, guiones para ponencias, apuntes a los que quizá nunca volveremos, notas en los márgenes de los libros, no son sino hilos de una red que un autor va conformando y cuya denominación puede llamarse obra, discurso o simplemente vida. Reescribir es entonces una manera de conducirse en un espacio de la experiencia académica, sea provista de cauces más o menos intelectuales, más o menos emotivos, más o menos afines a la teoría, más o menos metodológicos, más o menos simpatizantes de la ruptura, más o menos convencionales, más o menos resultado de la disciplina y el oficio, más o menos producto del azar y el ocio. La reescritura es esa forma acicalada del pensamiento, algo bastante provechoso como necesario.

Reescribir es también un aprendizaje que agudiza la sutileza, una sensibilidad que se debilita ante lo sencillo. Diferentes formas del reconocimiento público son sinónimos del gozo, pero qué satisfacción produce, después de extensas jornadas de trabajo, cerrar todas las aplicaciones y ventanas de páginas web que habían estado abiertas por días o semanas como herramientas cognitivas para trabajar en algún apartado, y ver el escritorio de la computadora limpio y vacío. Debe ser algo muy placentero eso de tirar de uno o dos manotazos los papeles y libros de un escritorio para iniciar algo nuevo, esa especie de delirio creativo que en mi caso se encuentra alimentado más por referencias cinematográficas que por vivencias que pueda relatar. (Por alguna razón que desconozco, los archivos en Word que constantemente abría se dañaban al paso de los años. Aprendí que no sólo tenía que respaldarlos en discursos duros extraíbles, memorias USB o nubes como OneDrive o GoogleDrive. Después de algún

tiempo de trabajo, me resultó más útil hacer copias de los documentos y renombrarlas. Los archivos se abrían y cargaban más rápido; el autocorrector se reactivaba y dejaban de aparecer algunos mensajes de error cuando los guardaba.) Es una experiencia grata la de ver cómo un documento crece y pasa de tener 50 a 100, 200, 300 páginas. Hay ciertos puntos y aparte o puntos finales que anuncia la felicidad o que sirven de remanso para la mente y el cuerpo. Nunca lo mencioné en ningún apartado de la investigación, pero entre reflexiones a caballo del testimonio o el ensayo oral y espontáneo con numerosos colegas, era común caer en cuenta del valor del tiempo para leer y escribir que la formación doctoral permite. Es un tiempo que para muchos resultó único, dadas sus posteriores laborales. (Una historia de la escritura de una tesis contada desde los pdf que uno descarga podría arrojar mucha luz sobre la felicidad de disponer de lapsos libres de lectura y consulta.)

Recuerdo y sonrío por ciertas experiencias de reescritura que tuve oportunidad de vivir en los últimos años. Cuando algunos colegas se enteraban de que me dedicaba a la corrección de estilo, a veces me pedían apoyo para “revisar” sus trabajos. Aseguraban que se trataba de algo sencillo y rápido: comas o acentos que se les había olvidado poner, alguna que otra palabra pegada, una referencia mal consignada, en fin, “detalles” de redacción por los que no estaban dispuestos a costear los, a su parecer, onerosos montos que otros correctores de estilo les habían presupuestado. ¿Pagar 50 o 60 pesos por una cuartilla? Pocos colegas confiaban en mi palabra cuando les comentaba que un corrector podría llegar a hacer más de 100 cambios en una sola página y que esto en realidad era algo bastante común. Suelen ser en realidad pocos los colegas que escuchan a sus editores o correctores cuando les piden que no agreguen más texto a sus mal llamadas versiones finales.

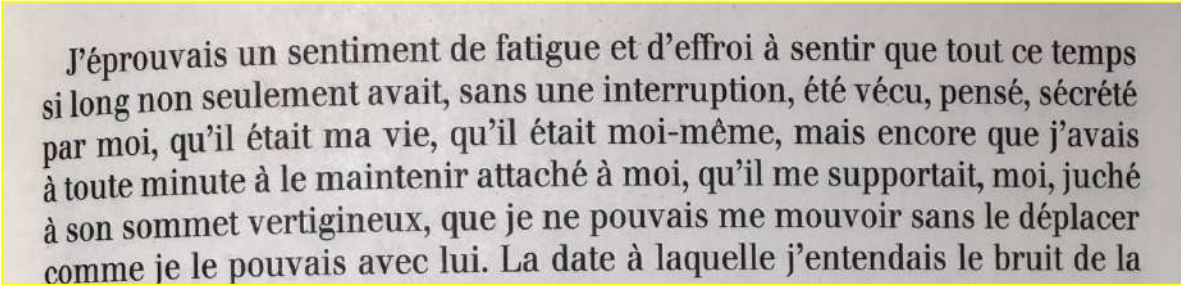
En una ocasión, un colega me tomó la palabra y prometió llamarme una vez que tuviese a la mano la versión definitiva de su texto. Habló de una fecha tentativa que continuamente iba aplazando, lo cual me parecía un buen síntoma autoral. Frente a la imagen del autor desbocado que hace de la reescritura una adicción, este colega parecía haber refrenado su deseo creativo al límite de no contactarme sino muchos días después. Eran las cinco o seis de la tarde cuando recibí su llamada. Él estaba en una imprenta a punto de imprimir tres versiones para sus jurados de tesis que forzosamente debía entregar a primera hora a la mañana siguiente y me pedía que revisara en ese momento su trabajo, en la computadora del impresor, antes de que las mandaran a imprimir... Colgué y me reí por algunos segundos: “Bueno, al menos leeré la versión definitiva”. Alcancé a mi colega en el

centro de impresión, miré el documento por algunos minutos y le dije: “el trabajo se ve bien en general, sólo voy a quitarle las cursivas a los agradecimientos. No sé qué les da por ponerlas siempre así”.

Pero lo opuesto también es verdadero: reescribir es también un aprendizaje que agudiza la robustez, una sensibilidad que se debilita por lo complejo. Empecé a escribir lo que para mí era el borrador final de la tesis en el último semestre del doctorado, durante los meses de agosto a enero de 2022 a 2023. Tenía aproximadamente entre 500 y 600 páginas de avances que me sirvieron como capítulos durante varios semestres. Éstos fueron evaluados periódicamente y contienen ideas que sirvieron de punto de partida para este último borrador. El primer capítulo que decidí reescribir fue el estado del arte. Leyendo otros, reconocí que existía una ideología que podría denominar como *global*. Una vez reconocida la pauta bastante admitida de que un estado del arte deber dar cuenta de un corpus de investigación relativo al tema, actualizado, fundamentalmente en inglés y donde predominaran artículos de alto impacto, llegué a la conclusión de que esta forma de organizar conocimientos excluía de facto la producción mexicana. Me di cuenta de que en este apartado tenía la oportunidad de poner en diálogo a una comunidad de investigadores educativos que no estaba seguro si se leían y conocían entre ellos. En lugar de citar a las referencias que gozan de mayor prestigio a nivel internacional, emulando la existencia de un posible intercambio, opté por tropicalizar el género y presentar aquellas investigaciones que, desde la investigación educativa, han volteado sobre sí mismas. Esta operación me llevó aproximadamente dos meses.

Cada vez me pareció más sesgada la propuesta de escribir un estado del arte guiado por una idea hasta cierto punto bastante homogénea de ciencia. Llegué a la conclusión de que tendría más oportunidad de establecer una relación epistemológica horizontal si comenzaba a escribir sobre las investigaciones producidas en México. La apropiación que esta comunidad había realizado de diferentes teorías y métodos me resultaba más atractiva que el repaso de las voces más autorizadas. No obstante, era consciente de que no podía obviar una serie de conceptos, argumentos y debates que fueron parte vital de mi formación y que, sin yo haberlo reconocido de manera consciente, provenían de autores como Bazerman, Lillis, Hyland o Flower, entre muchas y muchos otros. Así que decidí consignar en nota al pie los trabajos de estos autores. La idea de proponer un acercamiento al discurso sobre la escritura de la investigación educativa fue resultado de la reflexión teórica sobre el propio concepto de discurso y de la experiencia en campo. El pensar exclusivamente en investigaciones era

el reducto del textocentrismo y el sentido común académico más acendrado en cierto imaginario sobre la investigación.



J'éprouvais un sentiment de fatigue et d'effroi à sentir que tout ce temps si long non seulement avait, sans une interruption, été vécu, pensé, secrété par moi, qu'il était ma vie, qu'il était moi-même, mais encore que j'avais à toute minute à le maintenir attaché à moi, qu'il me supportait, moi, juché à son sommet vertigineux, que je ne pouvais me mouvoir sans le déplacer comme je le pouvais avec lui. La date à laquelle j'entendais le bruit de la

**Ilustración 44.** Fotografía de página final de novela. [Durante la elaboración del capítulo de resultados, representó una guía para pensar en el tiempo y la memoria.] Fuente: elaboración del autor



“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

**[www.uv.mx](http://www.uv.mx)**