

LA ESCRITURA: DISONANCIAS ENTRE FORMACIÓN ESCOLAR Y
PRÁCTICA SOCIAL

PRESENTADO POR:

AURA ROMELIA GUZMÁN ROJAS

CÓDIGO: 2013287578

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2019

LA ESCRITURA: DISONANCIAS ENTRE FORMACIÓN ESCOLAR Y
PRÁCTICA SOCIAL


TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS:
GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO
DOCTOR EN EDUCACIÓN
PROFESOR-INVESTIGADOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ

2019

A Juana María, mi madre, por ser el faro y el farero que ha evitado, día a día, que la embarcación de mi existencia se estrelle contra los acantilados y naufrague sin remedio.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Educadores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 127	

Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Escritura: Disonancias entre Formación Escolar y Práctica Social.
Autor(es)	Guzmán Rojas, Aura Romelia
Director	Bustamante Zamudio, Guillermo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica nacional, 2019, 120 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Escritura – Formación escolar – Práctica social – Conocimiento – Tiempo y poder

1. Descripción
<p>Este trabajo busca establecer las relaciones entre escritura y sujeto en dos territorios signados por la dualidad tiempo-espacio: la escuela y lo social posterior al paso por la institución. Se trata de una reflexión en torno a los procesos de la escritura y al hecho de que en la escuela no se tienen en cuenta las condiciones para generar prácticas conscientes y con sentido, sino que se promueve la escritura como técnica para la evaluación. Al tiempo, se revisa lo que ocurre con la escritura más allá de la formación escolar.</p>

2. Fuentes
<p>ALVARADO TENORIO, Harold (1980). <i>Veinticinco Conversaciones. Entrevistas</i>. Medellín: Editorial Unaula.</p> <p>BÉGUELIN, Marie-José (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En: Ferreiro Emilia (Comp.) (2002). <i>Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura</i>. Barcelona: Gedisa.</p>

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En: Ferreiro, Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

CALMELS, Daniel (2001). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CALVINO, Ítalo (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 25, No. 1 (marzo, 2004).

CASSANY, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

COLOMER, Teresa (2004). “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector.” México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

ELÍAS, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ELIOT, Thomas Sterns. (1933). *Reflexiones sobre la escritura y la poética*. Londres: Faber and Gwyer.

FERNÁNDEZ, Macedonio (1969). *Papeles de Reciénvenido*. La Habana: Casa de la Américas.

FERREIRO, Emilia (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.

_____. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2006). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid:

Fondo de Cultura económica.

_____ (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, D.F.: Siglo XXI.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1967). *Cien años de soledad*. Barcelona: Círculo de Lectores.

HOUELLEBECQ, Michel (1999). *Ampliación del campo de batalla*. Barcelona: Anagrama.

LARA, Luís Fernando (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En:

Ferreiro, Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*.

Barcelona: Gedisa.

MILLER, Jacques-Alain (2001). *La erótica del tiempo y otros textos*. Buenos Aires: Tres Haches.

MILMANIENE, José E. (2005). *El tiempo del sujeto*. Buenos Aires: Biblos.

ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PERRENAUD, Philippe (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio.

SARAMAGO, José (1999). Pregón de la Feria del Libro de Granada. En: *Palabras para un mundo mejor*. Bogotá: Libro al viento.

SKLIAR, Carlos (2005). *La escritura: De la pronunciación a la travesía*. Bogotá: Asolectura.

STEINER, George (1997). *Pasión intacta: ensayos 1978-1995*. Barcelona: Siruela.

_____ (1980). *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2010). *El silencio de los libros*. Madrid: Ediciones Siruela.

TÉLLEZ, Hernando (1980). *Prosas selectas. Primera parte*. Bogotá: Instituto Colombiano De Cultura - Colección de Autores Nacionales.

TOLCHINSKY, Liliana. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: I.C.E. Universitat

Barcelona - Horsori.

UICICH, Sandra (2016). Relaciones entre cuerpo y escritura en los procesos de subjetivación. En: Montoya, Jairo (Comp.). *La escritura del cuerpo/El cuerpo de la escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

WAJCMAN, Gerard (2001). *El objeto del siglo*. Buenos Aires: Amorrortu.

ZULETA, Estanislao (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Procultura.

3. Contenidos

El trabajo consta de siete apartados relacionados con la escritura. El primero, *Escritura en lo escolar*, es una mirada a las prácticas que ocurren en la escuela, destacando las formas en las se inicia en ella a los estudiantes. Se insiste en que la escuela prepara, en escritura, para lo funcional, dejando de lado otras funciones de orden social de su práctica.

El segundo, *La escritura como práctica social*, consiste en consideraciones sobre lo que ocurre en las prácticas sociales de la escritura, a partir de las prácticas escolares; también se abordan las escrituras que el sujeto hace desde su misma existencia a través de sus actos, decisiones y omisiones que dejan huella, escrituras que son leídas, sin interrupción, por los otros y que permiten la construcción desde lo simbólico, de las realidades de los otros.

En *La escritura como técnica*, se reconoce que la escuela promueve las prácticas escriturales como técnica en el sentido de repetición de ciertos mecanismos y gestos que darían como resultado la escritura, aclarando que esta es una de las fases de producción textual, pero no se puede restringir a esas condiciones, precisamente porque la escritura implica complejidades más allá de la técnica.

Esta complejidad tiene que ver con *La escritura como tecnología*, donde se enfatiza que en la escritura entran a jugar diversas perspectivas y variables: el contexto, los signos, las intencionalidades comunicativas, la organización textual (estructura), los sentidos *a posteriori* que se derivan de esta organización en procesos de lectura, además de lo que ocurre al sujeto cuando escribe.

En cuanto a *Escritura y conocimiento*, se establecen relaciones en las que la primera posibilita el segundo en dinámicas de causa y consecuencia, instancias que se truecan en su contrario por efecto de la sucesión entre escritura y conocimiento que, de manera simultánea, se van modificando por efecto del lenguaje y el pensamiento; de esta manera, se llega a comprobar o refutar hipótesis.

El apartado *Escritura, tiempo y poder*; se vincula aquí el tiempo como sustrato del accionar humano, así como de su actividad. La escritura no está exenta de este influjo, puesto que la

escritura es una encarnación del tiempo, que, a su vez, insufla del poder de la verdad, o de la verosimilitud, a los textos producidos. Los procesos de lectura confirman o devastan las pretensiones de verdad del texto escrito.

Por último, *Para una antropología de la escritura*, consideraciones sobre la incidencia mutua entre el sujeto que escribe y la escritura, en procesos de subjetivación que modifican de manera intimista y profunda la condición del sujeto, sus maneras de percibir fenómenos y objetos, y su reconocimiento de sí.

4. Metodología

El texto producido revela que prima un proceso de inducción desde lo particular en la enseñanza de la escritura en la escuela, a lo general en las escrituras en la práctica social, teniendo en cuenta que se trata de la correlación entre dos universos que se desentienden uno del otro en aspectos fundamentales de mutua comunicación, a la vez están interconectados en razón de necesidades y requerimientos compartidos. En su particularidad, se trata de una inducción de lo general de la escuela, a lo general de lo social, una inducción que parte de un universo restringido, a uno ilimitado.

5. Conclusiones

- La escritura, como dispositivo social, es parte de los procesos civilizatorios a los que se han visto expuestas las sociedades. Su incidencia en la construcción de lo social, como sistema de símbolos, participa también en la constitución de minorías que ponen en circulación sus perspectivas con el fin de que sea múltiple la lucha por las opciones simbólicas que entran en escena y definen fuerzas y tensiones traducidas como poder, razón de ser de la confrontación de símbolos provenientes de grupos sociales divergentes a partir de sus concepciones sobre lo establecido y lo que se busca instituir.
- Para quien accede a la escritura desde una primera experiencia, es notorio que se trata de una violencia necesaria y consentida sobre el cuerpo para lograr que se concentre sobre los trazos que surgen de la combinación cuerpo, mente, mano y utensilios de escritura. En esa fase se aprende la inmovilidad para los tiempos del aula, para la escucha, para la escritura y la lectura. Esta violencia es impuesta a quienes vienen de no responder a norma alguna, salvo la de las necesidades del cuerpo como el hambre, el sueño, la evacuación de desechos, y son el primer mecanismo de

subjetivación en el orden escolar.

- Los tiempos de la escritura, ya sea como sistema de signos que dejan marcas sobre una superficie, ya como huellas de existencias en un ámbito humano específico, son índices de sujeción que agencian espacios para su ocurrencia y, a la vez, ejercen presión para la ocurrencia de estas escrituras, tiempos que se pueden limitar a momentos, a tiempos delimitados, o al de la vida entera. Pero, además, son los tiempos de los procesos registrados, los de las acciones y vida de los personajes, aun los tiempos de la palabra que se traducen en una sumatoria del trazo, el de la organización de la palabra entre palabras, el tiempo a la espera del lector, el que se requiere para que se difunda y sea acogido o rechazado. Son tiempos de la palabra que someten al escritor a una doble espera en la que la coacción del tiempo se multiplica, a la vez que le anuncia que su tiempo vital no se extiende por efecto de la palabra y las huellas, sino que, por el contrario, la longevidad de los trazos escritos y de las huellas que serán ruina, sobrepasa el de su existencia.
- Una apuesta por una escritura en su carácter de tecnología, asociada a una antropología de la escritura, revela de manera profunda la relación del sujeto con su práctica en la medida en que hay un acercamiento a lo que ocurre en ese vínculo de trazo y mano, de construcción y conciencia, de objeto y perspectiva, dualidades en las que interviene la decisión, el deseo, la búsqueda, la sumisión y la resistencia de que es capaz quien afronta los avatares de la escritura y sabe que es posible el texto definitivo ni el agotamiento del objeto de la escritura. Escribir con base en este reconocimiento implica repartir incertidumbres tanto para el objeto y para la escritura, como para la restructuración de la conciencia como rasgo inmaterial de subjetivación y como indicio de acumulación de más saber sobre un objeto de indagación.
- Resulta fundamental establecer un mínimo de coherencia entre las políticas, las posibilidades de la escuela y las prácticas, si se reconoce la urgencia de comprender y desarrollar la escritura como proceso de transformación del pensamiento. Se requiere, para una práctica escritural acorde con sus funciones epistemológicas, que se replanteen las relaciones entre escritura, lectura y

pensamiento en la perspectiva de movimiento constante y simultáneo entre estas prácticas, rasgo que habla de su complejidad. Los maestros, quizás, necesitan de una formación que fortalezca su experiencia en relación con la escritura como proceso, y como aspecto de dinámicas incompletas que requieren de la puesta en escena y del lector que interviene en la pertinencia parcial del texto que explora. Esto con la finalidad de fomentar la reflexión sobre sus condiciones y exigencias y, acaso, reorientar sus prácticas de enseñanza.

- La subjetivación a través del dispositivo escuela es el objetivo principal de la institución educativa para edades en las que se considera de vital importancia la constitución y preparación del sujeto en cuestión de hábitos, disciplina y valores para las fases de su existencia posteriores al paso por la escolaridad. Desde esta prioridad es lícito rastrear el funcionamiento de la escuela en relación con la enseñanza y los aprendizajes, los saberes, la pedagogía y los ideales que encarnan en sus dinámicas; la escuela ha funcionado bajo estas condiciones como lugar de saberes, con algunas modificaciones en las últimas décadas, y aún sigue funcionando como efectivo dispositivo requerido por la sociedad para la formación de las generaciones más recientes.
- La enseñanza no puede consistir en un ‘cómo hacer’, sin el sustento de una teoría con conceptos que entran en juego en cada una de las prácticas que desarrolla el docente en el marco de una disciplina específica. Este rasgo del enseñar impone al docente la necesidad de reflexionar en torno a sus prácticas y reconocer, en la medida de lo posible, qué perspectiva teórica las sustenta con el fin de consolidar su hacer en el reconocimiento de los lineamientos teóricos que determinan su hacer. No hacer esto deriva en un activismo sin objetivos, muy semejante a la improvisación, en la que se satura de actividades al estudiante con el fin de copar los tiempos de las sesiones de clase, sin prestar atención a los procesos de escritura –y de lectura– que realizan los estudiantes.

Elaborado por:	Guzmán Rojas, Aura Romelia
Revisado por:	Bustamante Zamudio, Guillermo

Fecha de elaboración del Resumen:	15	04	2019
--	----	----	------

Contenido

Introducción	5
1. La escritura y lo escolar	14
2. La escritura como práctica social	25
3. La escritura como técnica.....	60
4. La escritura como tecnología	74
5. Escritura y conocimiento.....	84
6. Escritura, tiempo y poder	92
7. Para una antropología de la escritura.....	103
Conclusiones	114
Referencias bibliográficas.....	118

Introducción

Se dice –y uno sonrío–: “El lenguaje me impide expresar lo que pienso, lo que siento”. Más cierto sería decir: “Lo que pienso, lo que siento me impiden llegar al lenguaje”. Entre mi pensar y yo, ¿se opone el lenguaje? No. Es mi pensar el que se cruza entre mi lenguaje y yo.

Julio Cortázar

En torno a las relaciones entre escritura y sujeto, y a su problematización, es posible comprobar que se trata de una temática que ha sido objeto de diferentes perspectivas e intereses¹. Esto, en tanto se trata de vínculos que, de manera concreta, han participado de manera sustantiva en las concepciones e imaginarios que sustentan la sociedad, en cuanto es una de las maneras de consolidar el tejido social que posibilita la difusión de ideas que encallan en conjuntos imprevisibles como destino: asumidas, criticadas, rechazadas, matizadas, o que caen, sin más, en el olvido de manera inocua.² En estas relaciones se juegan, de suyo, los relevos generacionales y la contienda –o la complementariedad– entre ideas que pueden alcanzar un lugar en la historia del pensamiento desarrollado por la humanidad en épocas disímiles. El sujeto, como se diría en términos dialógicos, escribe y es escrito; lee y es leído, acciones cumplidas desde los avatares de la interacción y el intercambio que implica su mera existencia al no tener lugar la impunidad de la presencia;

¹ Trabajos clásicos como los de Emilia Ferreiro, Daniel Cassany, Walter Ong, y otros autores que desarrollan sus reflexiones en torno a maneras de escribir en la era de los ordenadores y otros dispositivos, pueblan listados bibliográficos que se multiplican en diversos aspectos sobre la escritura y su incidencia en la sociedad y la cultura.

² La escritura está expuesta, a la vez que no deja de exponer al que la aborda, aunque sea ante sí mismo. No es neutra en tanto, al margen de su contenido y su forma, recaba de manera constante en las consideraciones del lector. Como señala T. S. Eliot, “...se escribe para retar las ideas en el tiempo, lo que equivale a poner en cuestión las del lector.” (Eliot, 1933, p. 56).

esto, debido a que hay desconocimiento y curiosidad en torno a la extrañeza de la existencia, evento que no se termina de explicar ni para el sujeto, ni para los grupos humanos. El sujeto y las escrituras que derivan de su estar y ser en contextos particulares, conforman historias, a veces explícitas, a veces desdibujadas o eclipsadas, relatos con escrituras y lecturas posibles, prácticas que ejercen aún en la ignorancia de su cumplimiento y en las que se puede participar por derecho propio o por accidente, según el vínculo a que da lugar la interacción entre sujetos. Construir el relato de estas interacciones –la escritura y el sujeto– es la intención de esta reflexión.

Con base en lo dicho, se evidencia que no se va a tomar la escritura únicamente desde la especificidad del trazar signos, de dibujarlos sobre una superficie; es decir, no solamente desde la manera tradicional de elaborar textos, sino que se asumirá la escritura como una constante en la existencia del sujeto, en su duración precaria, y como práctica inevitable en los espacios y tiempos que lo albergan, consecuencia de su condición atravesada y enmarcada por el lenguaje. Esto es, que hay muchas posibilidades de escritura para el sujeto, y que aquella hace del sujeto su lugar de ocurrencia en diversidad de modalidades bajo el supuesto –evidente en cada instante– de que no puede escapar de ese influjo; desde el axioma de que sin el lenguaje sencillamente no habría sujeto, no tendría existencia ni lugar en la sociedad y en la cultura, al tiempo que estas instancias tampoco se habrían consolidado. Del lenguaje como fundamento de lo convencional y las construcciones sociales del sujeto. Esto significa que el lenguaje le confiere realidad como organismo hablante, existencia con posibilidad de huella, memoria y experiencia desde la interacción, y condición de partícipe activo de su entorno y su circunstancia, acción entendida como búsqueda constante.

Por otra parte, la subjetividad se va construyendo: emerge como resultado de los dispositivos que posibilitan, a la vez que controlan, lo que se espera y no se espera de quienes son atravesados por las prácticas acordes con la naturaleza de su accionar, aquello que cada época considera como necesario en la producción de sujetos, al margen de que se logre lo opuesto de lo que se pretende, un resultado semejante o distante, acaso, de los presupuestos originales, de los objetivos previos a la inserción en el dispositivo³ que busca ensamblar su condición sobre la que actúa en función de las posibilidades de su maquinaria, con la incidencia, desde luego, de las resistencias y decisiones del sujeto. Esto, porque no es solamente la injerencia que el dispositivo cumple sobre el sujeto, sino que también hay que tener en cuenta lo que es capaz de afrontar el sujeto gracias al dispositivo y, también, lo que su autonomía le permite al margen de su mecanismo, lo que es capaz de construir en el distanciamiento que de él toma; un dispositivo no es el fundamento de un determinismo en todos los órdenes, así como tampoco es algo que no incida de manera significativa en la producción de subjetividad, aparte de que hay múltiples factores que intervienen en ella. No es inútil, en todo caso, el preguntar acerca de la existencia de subjetividades producidas en ausencia de dispositivos como posibilidad de generar sujetos, si es que ello es posible en medio de esa falta. Lo contrario sería la confirmación de que la subjetividad requiere, por definición, de la acción de dispositivos, aquellos que pone en juego el orden de lo social.

Se diría que a medida que hay subjetivación, entendida como producción de subjetividad, se apropia el aprendizaje derivado de esos mismos procesos; algo semejante a

³ En general, un dispositivo se refiere a un mecanismo dispuesto para obtener un resultado confiable y duradero. Lo que no ocurre necesariamente con los diferentes dispositivos para constituir lo humano, mediante los cuales se pretende formular, aplicar y controlar procesos de subjetivación. Estas metas sustentan las dinámicas escolares en los procesos que desarrolla en relación con los sujetos que ingresan a sus espacios y tiempos para aprender.

una relación transitiva en la que dos elementos, A y B, cumplen una relación que los excede con la consecuencia de que en ese exceso se vincula a otro elemento, C, que se relaciona con B, y como comparten planos de relación, este último también lo está, en el mismo o diferente nivel, grado y medida, con A: subjetivación, subjetividad y conocimiento serían los elementos de esta transitividad, quienes, también, forman parte de los resultados producidos, a la vez que se tiene la ocasión de corroborar su incidencia en la singularidad y particularidad de cada sujeto; de nuevo, surge la inquietud acerca del porqué un mismo dispositivo produce sujetos tan disímiles de manera radical, aunque compartan comunidad de habla, de contexto, de ideas recibidas y de presupuestos vitales. Así, estamos en medio de relaciones bajo las que se pueden producir dos eventos, uno, el de la producción de saber, o, dos, el de la enseñanza y la ocurrencia de aprendizajes, en el orden de lo posible en contextos con alta dificultad para comunicar y reconstruir saberes, trance ocasionado por factores asociados, además, a los procesos de subjetivación que han vivido los integrantes de las comunidades de aprendices, tanto como quienes enseñan. En una como en otra esfera hay conocimiento que circula, que se instala en el cuerpo y la mente del sujeto, y le permite participar, en diferentes niveles de interacción, en el ámbito social. Esto, desde los efectos de la subjetivación, bajo condiciones que pueden o no ser adversas para la interacción con intereses colectivos que no siempre pasan por necesidades y decisiones de las existencias particulares. La subjetivación activa características que impelen a lo gregario, a lo convencional, al acuerdo sobre el contrato social que puede muy bien ser ignorado sin consecuencias para el funcionamiento mismo del dispositivo que, sin considerar los resultados, sigue vigente en las instituciones que lo habilitan, orientado a cumplir sus objetivos.

En lo que se refiere a los procesos de subjetivación, se hará un acercamiento a lo que sucede entre el sujeto y la escritura: uno, en el marco de la escuela con su propia normatividad y su funcionamiento que genera subjetivaciones de diferente orden y que le confieren a la institución un lugar en las existencias subjetivadas allí, con las posibilidades que el sujeto logre discriminar en ella para su vida, al margen de su signo. Lo cierto es que dicho proceso de subjetivación no termina en la escuela, pero lo que ocurre en ella es vital para la constitución de una cierta formación del sujeto. ¿Qué pasa con quienes no son atravesados por el dispositivo escolar? Seguramente otros dispositivos intervienen en su subjetivación asociados con el lenguaje que permea a los sujetos en los territorios que habita, a través de sus funciones de conferir condición y particularidades. La escuela, por su parte, es el escenario de puesta en escena de posibilidades –atávicas, unas; otras, de políticas que se quisieran novedosas– en las que el lenguaje dispone y depone subjetividades, lugar de experiencias en inclusiones y exclusiones, donde se promueve, desde el mismo lenguaje, la formación de lo subjetivo. Si la escuela no es escenario privilegiado del lenguaje como comodín de iniciación en lo social para los sujetos inscritos dentro de sus muros, ¿de qué otra manera podemos aludir a lo fundamental de sus dinámicas? Ello depende, por cierto, de la perspectiva y del sujeto –¿objetivado?– que se busque desentrañar de su sistema y sus funciones. En todo caso, hay que reconocer que el lenguaje no necesita de la escuela para ensamblar en el sujeto. Y dos, rastrear lo que sucede en la práctica social de la escritura luego del paso por la escuela, qué ocurre con esas escrituras, la escolar y la que se construye luego de la fase de formación en las aulas escolares, las mismas que se intersecan en la región común de un solo sujeto, al tiempo que se hacen presentes en circunstancias colectivas donde recalca el sentido de lo social.

En los estudios sobre lenguaje se explicita o se sobreentiende un axioma acerca de que nadie escapa al influjo del lenguaje, teniendo en cuenta que esta noción, la de axioma, surgida en las matemáticas, se refiere a aquello que, por inaccesibilidad a las primeras causas en la lógica, no ha sido susceptible de demostración, pero que puede llegar a serlo en cuyo caso se puede operar una comprobación que sustentaría o, en caso contrario, desmoronaría el cuerpo de una teoría adelantada con prescindencia de dicha comprobación.⁴ En última instancia, las teorías y demostraciones dependen de la credulidad en el axioma, lo que les confiere un carácter condicionado, en la elevación del edificio de premisas, hipótesis, generalizaciones para trazar el corpus de los conceptos, relaciones demostradas entre conceptos, entre muchos otros aspectos, a lo indemostrable. Quizás, más que los procesos de la escuela, la subjetivación ocurre por rutas en las que el lenguaje es indivisible del sujeto en una simbiosis que da consistencia a su existencia, además de producirle sensaciones de malestar encarnadas en la experiencia de incompletitud; una experiencia que le escamotea la plenitud en su recorrido existencial. Una plenitud que, justo es señalarlo, quizás sea preferible no alcanzar en la medida en que el sujeto requiere de su contrario para las búsquedas y esfuerzos que implica el deseo, con apariencias, las más de las veces, como inaccesible, pero vital para seguir en condición de actividad y juego. Lo que sustenta, y quizás valida, el asunto de la incompletitud como rasgo condicional de quien es acogido en un territorio que puede llegar a conocer. Desde luego que sin lenguaje no se tendría acceso a lo convencional de las construcciones sociales que van ligadas al

⁴ Estas consideraciones sobre el axioma ocurrieron en uno de los Seminarios sobre Psicoanálisis, dirigido por Guillermo Bustamante. Es interesante pensar las posibilidades que se despliegan ante una eventual demostración de los axiomas, lo que podría modificar de manera sorprendente los enunciados teóricos y prácticos que sustentan la fe racional que en ellos se deposita, por ignorancia de la lógica de su misma verificación, o porque no se sabe cómo acceder a ella.

sujeto deseante e insatisfecho. Y esas insatisfacciones promueven la búsqueda y la continuación de esa artificialidad –por oposición a la naturaleza de la condición humana– de lo que llamamos civilización. Condición humana y civilización serían, así, instancias antagónicas en pugna permanente, la región de un combate que no termina, aún en ausencia del sujeto.

El tiempo es otro elemento determinante en los procesos de subjetivación, razón de más para tenerlo en cuenta al intentar la comprensión de lo que sucede en la relación de sujeto y escritura. En su transcurso se acumulan y modifican la memoria, el recuerdo, la imaginación, la historia del individuo y su condición gregaria que lo lleva a constituir grupos humanos, colectividades. Una mirada sobre el tiempo y la escritura es necesaria desde las implicaciones de la regulación de lo temporal para el sujeto y su accionar en los ámbitos de lo íntimo, lo privado y lo público, ámbitos en los que discurren los momentos de trayectoria vital; en concreto, se trata de

(...) hacer una aproximación a su incidencia en un sujeto advertido de su mortalidad gracias a que tiene consciencia del tiempo, y del discurrir de la existencia en lo intempestivo de su flujo, de los límites que impone, límites abocados a una convergencia en la muerte. En su carácter inasible, el tiempo regula la vida humana a partir de su fragmentación artificial, de orden cultural, para establecer el cumplimiento de ciclos en los que se organiza lo social en torno a sus fluctuaciones, con conciencia de pasado perdido, presente inasible y un hipotético futuro (Milmaniene, 2005, p. 31).

Es posible que la existencia sea un juego de tiempos en el que el sujeto se torna invisible, se reconoce en su circunstancia, y se potencia en acciones y proyectos por desarrollar, respectivamente, en relación con ser, hacer y dejar huella, proveyendo espacios en los que se cumplen sus acciones. Así, con la idea del manejo del tiempo puede olvidarse la muerte, al menos en momentos destinados a utilizarlo de manera óptima, como se

promueve desde diversas instancias, la escuela, la familia, la sociedad en general. El tiempo causa angustia, su presencia invisible impele acciones ‘antes de que se acabe el tiempo de la existencia’. Por ese motivo el sujeto percibe su trayectoria vital como una ilusión en la medida en que es cambiante y desemboca en un final, en tanto no hay posibilidad de experimentar la inmortalidad. Las búsquedas distraen de ese final, o, también, justifican aquello que lo antecede en el sentido de ‘dejar huella’, de que se ha transitado por un espacio-tiempo específico, en particular para aquellos que tienen la posibilidad de incluir a los ausentes en ese tiempo que se consolida como recuerdo. ¿Qué tiene que ver esta experiencia del tiempo con la subjetivación? Hay ahí un cruce entre ideales, lo posible y lo que la decisión del sujeto logra para sí, en primer lugar, y para aquellos con los que se vincula. En cualquier caso, el sujeto está en condiciones de elegir, de tomar decisiones sobre su trayectoria vital en relación con su tiempo personal y sus circunstancias.

Finalmente, la intención es mostrar al sujeto como escribiente al margen de su condición letrada o iletrada, y de su paso por la escuela, o su ausencia de ella, dejando de lado las motivaciones que incurren en esa prescindencia, optada o impuesta. Desde luego que la escuela privilegia ciertas maneras de escribir, pero también olvida o deja de lado la relación del sujeto con su entorno y con el otro, un otro que no lo exime de tomar decisiones, de afrontar dificultades y, en últimas, de existir. En esta medida, el sujeto está en soledad en lo que se refiere a su discurrir, pero a la vez la cultura promueve su inserción en lo social mediante el lenguaje y los vínculos posibles, por definición, insuficientes para la satisfacción de sus búsquedas. En este sentido, gestos y encuentros, lo fallido y la experiencia, marcan una trayectoria que afecta al sujeto y a los que le rodean, y así se va construyendo la historia. Una historia de la subjetivación y del conocimiento que incluye particularidades, lo que la hace pasar por historia personal pero que, en realidad, involucra

a la especie en lo que se refiere a los términos mencionados; esto es, una historia de la manera en que devenimos sujetos y del rango ilimitado con el que contamos para manifestar la subjetividad; una muestra del estado de conciencia y de perspectivas en las que prima un punto de vista particular para grupos de sujetos, sin que sea posible que lo compartan del todo sus integrantes como prueba de que no existe la exclusividad ni siquiera en la adopción de puntos de vista.

Y en cuanto al conocimiento, éste se va construyendo en la acogida que ofrece el lenguaje al sujeto, en su inserción en la cultura, en la asunción o rechazo de las interdicciones, entre otros elementos que inciden en la subjetivación. El sujeto vivencia el tiempo⁵, modela el espacio, escenario de sus acciones, y no tiene más remedio que intentar conocer para sobreponerse a la mortalidad que implica el transcurso de los días. El sujeto busca y conoce para sobrevivir. No tiene otra alternativa. El sujeto fragmenta el tiempo y lo somete a su uso e intereses, y adopta el espacio a sus necesidades. Con estas maneras de vivir las instancias tiempo-espacio, oscila entre la sujeción y márgenes de emancipación del deber ser, fases en las que experimenta sensaciones de sumisión, autonomía, reguladas ambas por la capacidad de decisión.

⁵ El tiempo del sujeto parece tan singular, como él mismo. Por supuesto que se vivencia el tiempo de manera específica para el sujeto, ahí no hay equivalencia posible en tanto las experiencias y los hechos durante la existencia promueven vivencias temporales apropiadas desde perspectivas y en condiciones que son experimentadas por cada sujeto. Por lo tanto, ese tiempo es sustantivo en los procesos de subjetivación.

1. La escritura y lo escolar

12

Un sonido nuevo
me delata la lengua.
No se parece a la palabra.
Es como si el árbol
se hiciera cargo del canto del pájaro
o la piedra del murmullo del agua.
Es el sonido con que suena la soledad en la soledad.

Roberto Juarroz

La escritura en la escuela, aún hoy, responde a los tiempos, los ideales y las prácticas posibles dentro de los márgenes de su estructura, su funcionamiento y los límites que, aún sin ser consciente de ello, promueve. En estas condiciones se desarrollan procesos que son más de formación en la técnica y la operatividad en relación con actividades del orden de lo escolar, que de verdadera introducción en el rigor y las condiciones formales –o informales– de lo escritural, tal como es posible que ocurra con otros contenidos. Veamos: la escritura forma parte de los insumos escolares que sustentan y justifican, al menos en lo teórico, la formación de generaciones de estudiantes –de manera independiente a la orientación y eficacia de tal formación–, aunque forzoso es reconocer, al margen de las consideraciones teóricas, los decretos y publicitaciones frecuentes sobre su carácter esencial, que sigue siendo aplicada de manera restringida en tanto se utiliza para efectos meramente instrumentales en relación con la comunicación, y de su vasto campo, la comunicación bajo la intencionalidad de controlar y valorar los aprendizajes cumplidos en términos de entrega de informes, tareas, lo que se asume como una relación específica del sujeto con la escritura, y que se limita, en general, a ese espacio reglamentado. La escritura

tiene un lugar restringido en lo escolar, y muchas veces un carácter nominal en tanto no tiene ocurrencia, ni frecuente ni efectiva, en el sentido de provocar el pensamiento, a la vez que se ha naturalizado su presencia en la escuela sin rastrear estas prácticas, despojándolas de su carácter transformador de la conciencia, del pensar y el hacer. Se dice escritura sin reflexionar demasiado sobre ella, sin identificar que se trata del cumplimiento de procesos de pensamiento, y asumiendo que los textos se producen de manera expedita por el hecho de la mera decisión; que es automática en razón de una escritura que “*se hace ella sola, por su misma naturaleza y por efecto del material empleado: palabras ya hechas*”⁶ (Colomer, p. 32), inmediata porque no requiere de tiempo y de revisión. Y definitiva en tanto se considera que queda fijada de una vez y para siempre, sin posibilidades de volver sobre ella en el tiempo para someterla a modificaciones.

Uno de los indicios de que la escritura cumple un rol marginal dentro de lo escolar es su dependencia y subordinación a los procesos de cualificación de la lectura⁷, y esto no es sólo un asunto de enunciación equívoca en expresiones como ‘lectura y escritura’, o ‘lectoescritura’ lo que alude a que la escritura está en función de la lectura, pues no se trata de un ordenamiento arbitrario –expresión acompañada con frecuencia de otras palabras que se refieren a espacios, circunstancias o problemáticas que se manifiestan en lo escolar y vinculadas con ellas; la experiencia de quienes pasan por la escuela les permite reconocer que son situaciones bien diferentes el escribir en la escuela a hacerlo –con frecuencia, dejar de hacerlo– fuera de ella. Así, esta práctica pasa, en un alto porcentaje, de manera

⁶ Aquí se hace referencia a una escritura que no se asume como trabajo, como esfuerzo mental y formal para el logro de un estatuto de texto legible, sino a las palabras trazadas en las que se pone lo que se le va ocurriendo a quien emborrona el papel sin preocuparse por el que está del otro lado, el posible lector.

⁷ Esta subordinación, que la limita en lo que le es propio, la mirada que trasciende lo más mediato, es, a su vez, una pedagogización de su ocurrencia en lo escolar orientada a la repetición de lo previsible en el aula. Bajo esta dinámica, la práctica de la escritura queda rezagada a una condición escolar como requisito de la escuela, y prescindible fuera de la institución.

desapercibida atendiendo a que se presenta como un requisito escolar que puede, o no, ser asumido en lo extraescolar, dependiendo de los intereses de los estudiantes en relación con lo que decidan para sus trayectos vitales. Y no se ignora que la escritura, y aún la lectura, se torna entrenamiento para lo funcional y no suele formar parte de las elecciones de los sujetos, a menos de que continúen su formación en lo formal, donde se repiten, a otro nivel, las apuestas de la escritura en lo escolar. El olvido y el desinterés hacen que gran parte de los contenidos escolares sean dejados de lado, ya no fuera de lo escolar, sino en la misma trayectoria de formación en ese mismo contexto.

Es notorio que, tradicionalmente, en la escuela se escribe para evaluar, por ejemplo, los resultados de la lectura, lo que sujeta una práctica a la otra en una mirada evaluativa que no se extiende más allá de las respuestas condicionadas a la superficie de lo textual, esto es, a cierta información que tiene que ver con, por ejemplo, un nivel literal de lectura, aunque también es cierto que la enseñanza intenta la apropiación de otros niveles de comprensión desde la lectura de un texto. De esta manera la escritura se asocia con una lectura fallida, lo que aumenta la desaprensión frente a lo escrito y, quizás, el rechazo a estas prácticas, hecho que no se puede tomar como una generalización. Inclusive, la escuela hace uso de la escritura no en términos de procesos, es decir, de procesos que implican modificaciones o, en el caso más radical, la re-creación de los textos producidos. Así, es probable que en la escuela, aunque no se lea en demasía, la escritura aparezca como una práctica más escasa aún, en el sentido de producción ligada a una gramática, sujeta a algoritmos específicos que posibilitan su construcción en cuanto a estructura y densidad de contenidos. Aparte de esto, la escritura es frecuente en lo que se refiere a copia de textos o fragmentos de ellos, dictados, a veces alguien se arriesga a fomentar la toma de apuntes, o se orienta a la escritura creativa que consiste en pedir un texto sin que se tome en cuenta las condiciones

de elaboración asociadas a un texto posible bien diferenciado a través de la apropiación de las condiciones de producción. En concreto, como sostiene Ferreiro (2002), la escuela enseña más una técnica –cuando se empeña en fortalecer la escritura–, que realizar un esfuerzo para el ingreso en la cultura letrada con todas sus implicaciones.

Con frecuencia, cuando la escritura aparece en la escena escolar se estrechan sus funciones y de ella se privilegian, en especial, sus formas de “*decir el conocimiento*” Tolchinsky, 2001 (citando a Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 95), lo que se puede traducir como el registro de la información que se requiere en una circunstancia particular, la de la evaluación, aquella que permite corroborar que, efectivamente, se ha leído, es decir, se almacenó la información ‘relevante’ que se desprende de las lecturas de un texto dado: comunico lo que leí, lo que recuerdo que leí, reproduzco o parafraseo esa información, y de acuerdo con las instrucciones, voy más allá o más acá de las márgenes del texto, pero siempre con la intención de mostrar a otro que ‘puedo comprobar’ que mis ojos y su mirada pasaron por las páginas que registran ‘lo leído’. Esa suele ser la dinámica de la escritura en la escuela, con mayores o menores diferenciaciones. Como se muestra, las secuencias se delimitan a, uno, leo, dos, evalúan lo que leí de acuerdo con mis comentarios, tres, escribo para resolver las preguntas de la evaluación. Finalizado ese acto, especialmente en lo escolar, paso a otra cosa en tanto no hay manera de profundizar, ni en la lectura, ni en la escritura. La escuela tiene sus maneras, sus límites y sus tiempos que la caracterizan y que le han permitido mantenerse y perdurar con su singularidad y su normatividad. Quizás la escuela no enseña a leer ni a escribir en sentido fuerte, pero sí introduce en la conciencia la existencia de esas prácticas propias del ámbito sociocultural. Lo que no es poco.

Las formas mencionadas de controlar los resultados del hacer pedagógico a través de los aprendizajes, tampoco garantizan que se haya leído el texto de manera intensiva y/o

extensiva, en sentido matemático, pero siguen siendo las maneras habituales de ocurrencia de la lectura en la escuela y de su verificación convencional a través de escrituras aún más instrumentalizadas, quizás, que las prácticas de lectura. La escritura, entonces, es objeto de un funcionalismo restringido que la desvincula de funciones que la escuela o desconoce, o prefiere pasar por alto, quizás bajo la consideración de que las prácticas de lectura y escritura ‘serias’ y comprometidas con los procesos de pensamiento se darán más adelante, en la formación posterior del sujeto, lo que lleva a pensar que estos procesos, en la escuela, son una mera ‘preparación previa’ o si se prefiere, un ‘acercamiento’ a esas prácticas, sin extrapolar sobre lo que reportan y exigen como generadoras de pensamiento para la existencia extraescolar. Lo cierto, en la práctica cotidiana, es que no se trata de una formación rigurosa, como sucede en otros órdenes disciplinares; una formación que no le atañe a una escuela cada vez más atafagada de responsabilidades y tareas que la sociedad considera que es capaz de cumplir porque se le han asignado como deberes institucionales. Se puede decir que leyendo y escribiendo al mejor nivel posible, los estudiantes pueden llegar a ser autónomos en estas prácticas, tal como sostiene Emilia Ferreiro (2013); y esto pone en escena diversas variables como el interés del profesor en la escritura y el reconocimiento de su importancia en la vida de los aprendices, tanto como en su trayectoria para la enseñanza, además de otras funciones que se desprenden de su práctica cuando se está vinculado de manera íntima con su ocurrencia. Como señala Claire Blanche Benveniste:

El concepto de ‘código escrito’ (en la escuela) ha reducido la función de la escritura a la de un simple instrumento de transposición de la oralidad... una perspectiva estrechamente tecnológica que dejaba de lado todo el peso que la historia y la cultura han ejercido sobre nuestras escrituras (2002, p. 29).

Es muy importante lo que aquí se resalta, puesto que la escritura escolar se aborda como un instrumento neutral en el que es posible la convergencia temática de todo lo que se pueda fijar como nota, apunte, dictado y las posibilidades en el marco de lo escolar. Allí la escritura tiene la amplitud que las prácticas le confieren, mientras que se deja en la opacidad factores que inciden en ellas, en especial los que menciona Blanche Benveniste. La oralidad forma parte de la historia y la cultura en la medida en que ha ingresado en la historia, pero también han posibilitado otras dimensiones a las escrituras y sus funciones en contextos específicos, mientras que, a su vez, continúan vigentes para otras generaciones que experimentan otros tiempos, otras circunstancias, al configurar, adensar y determinar reglas en juego para la producción de textos y su difusión siempre azarosa. Considerar la escritura como fijación de lo oral estrecha sus posibilidades en tanto se trataría de una versión de lo enunciado con la palabra hablada⁸, idea que fortalece la idea equívoca, presente en la escuela, de que se puede escribir como se habla, en lugar de establecer que se trata de prácticas diferenciadas, cada una con su propia complejidad, con elementos semejantes y diferencias radicales, rasgos que también se mantienen en las prácticas de la escritura.

A partir de lo anterior, se evidencia que la escuela se asume, así, como un espacio ‘en minoría de edad’ en lo que se refiere a las prácticas de escritura, pero se detectan problemas al comprobar que esas condiciones de escritura, en otras dimensiones, se replican en niveles educativos diferentes al del espacio característico de lo escolar: se sigue escribiendo para

⁸ La discusión entre oralidad y escritura ha producido una bibliografía notable, en la que se encuentran algunos clásicos como el libro de Walter Ong (1982), en el que despliega un panorama en el que se comparan, de manera exhaustiva, estas prácticas. No obstante, en la enseñanza se sigue promoviendo que la oralidad se puede expresar mediante la escritura, lo que trae consecuencias indeseables para el aprendizaje de las condiciones de producción textual.

dar cuenta de las lecturas con el objetivo de ser promovido, de lograr aquello que las instituciones ofrecen como meta luego de un recorrido oficial, largo y tortuoso, por actividades más o menos semejantes delimitadas por un rango de tiempo en el que se concreta un espacio de actividades orientadas, *per se*, a la meta que es condición de promoción. No se busca orientar la escritura como una práctica orgánica, un objeto cultural que posibilita el ahondar en el conocimiento de sí y del mundo. En lo extraescolar se presume, de manera equívoca, que quien pasó por la escuela tiene las capacidades indiscutibles para escribir y leer, además del dominio del arte de hablar en público, con propiedad, como se suele decir. Por un lado, están los alcances de la institución educativa en cuanto a formación, pensados para una introducción a los saberes, y por otra la disminución de tiempos para un acercamiento fundamentado, amplio y profundo sobre esos saberes, efecto de la multiplicación de sus funciones sociales en las que no se priorizan los saberes fundamentales, bajo el reconocimiento de que éstos cambian en función de los cambios de época y sus prioridades; en cualquier caso, al margen de lo que alcanza el estatuto de fundamental, la escuela sigue en el proceso de generar sujetos que podrían afrontar su recorrido vital a partir de perspectivas posibles creadas en torno a sus preguntas y necesidades.

La pregunta es sobre qué ocurre con los procesos escriturales de los que terminan, al menos en los umbrales mínimos de valoración, las etapas que los llevan a ser promovidos de grado hasta terminar la fase escolar, o con los de los que saltan de piedra en piedra, durante un período de tiempo determinado, hasta adquirir la condición de egresados de las universidades. La pregunta es para el sistema educativo, las instituciones y los maestros; una pregunta para inquirir sobre sus finalidades en la enseñanza, sobre los intereses que regulan las prácticas educativas y que no parecen cambiar con el paso de las épocas en

términos de enseñar cómo se construye un objeto desde los aprendizajes a partir de herramientas como la escritura, por mencionar solamente una; y sobre las habilidades y capacidades de los profesores y las de sus promociones; está relacionada con los efectos de las prácticas de lectura y escritura en los procesos de formación; si éstas realmente, y en concordancia con los objetivos de transformación del pensamiento, o manejo de sus gramáticas, han calado en la efectiva constitución de sujetos conscientes y autónomos, con criterio forjado en la capacidad de argumentar, aquellos de los que lo educativo proveería a una sociedad que requiere, al menos en teoría, de ciudadanos con habilidades para incidir en su entorno. Según Paula Carlino (2005), la escritura, aunque presente en la cotidianidad de los procesos cumplidos en lo escolar, pierde terreno en la vida extraescolar, o adquiere otras maneras que se generalizan en lo funcional, entendiendo por esto las necesidades mediatas para dar y recibir información relacionada con el ‘estar enterado’, modalidad que la vincula con la idea contemporánea de estar informado de manera inmediata, pero sin poder hacer mayor gestión con esa información, justamente porque se trata de información no procesada que recalaría, si se hiciera tal procesamiento, en un saber consolidado. Bajo estas circunstancias, la escritura escolar pierde más terreno, se difumina en las prácticas propias de su contexto, y queda relegada al desván de las actividades complicadas que, quizás, no representaron algo enriquecedor para el sujeto, salvo excepciones que pueden ser numerosas, pero que en porcentaje se desvinculan de la norma. Como en el caso de la lectura, práctica en la que ocurren procesos en los que el tiempo de escolarización no garantiza la formación de lectores que objeten lo escrito, ni tampoco de lectores que tengan habilidades para decir por escrito.

Señalar el espacio escolar alude a procesos de formación en los que, parece ser, no varían las concepciones y puestas en escena de la escritura, aunque es forzoso reconocer

excepciones. Por ejemplo, intentar una transformación acorde a la propuesta europea de formación por ciclos, requerimiento no tan reciente para la escuela, pero que sigue vigente desde las políticas educativas, requiere de una reflexión pedagógica muy elaborada sobre las funciones por cumplir a través de las prácticas de escritura, particularmente en lo que tiene que ver con su autonomía en relación con las de lectura, a más de su relación dialéctica y dialógica con ella. Pensar en los ciclos, exige, además, trazar un *continuum* entre ciclo y ciclo con la condición de que, por lo menos, no sea únicamente recurso para reiterar lo que dice un texto –y evaluar de manera consecuente, esto es, rastrear la replicación de las ideas leídas–, sino que, inclusive, para todos los ciclos se actualice como herramienta de activación y transformación en las maneras de abordarla con la finalidad de que intervenga en la modificación y cualificación del pensamiento como prioridad de los procesos formativos, exonerándola quizás de un rol de verificación de aprendizajes que la desvirtúa y la desaprovecha en lo que puede posibilitar. Y sobre esto último, ¿Habría forma de verificar aprendizajes? Esto puede resultar, a la larga, ilusorio, en tanto muchos factores incurren en la condición del aprendiz, sin hablar de los que son propios de los saberes, los procesos de aprendizaje y la enseñanza. Por mencionar algunas posibilidades, se puede retener una información que es útil para un momento específico, para, acto seguido, dejarla en el olvido, o de una información que se procesa para dar lugar al conocimiento. Esto depende de los objetivos de quien se acerca a la información y hace de ella un salto al saber.

Con base en lo señalado, interviene, de manera reiterativa, la escritura entendida como la utilización de una superficie para registrar marcas. Esto, en lo escolar. Se destaca este aspecto de la escritura en una perspectiva estrecha de lo que se pone en escena al momento de registrar marcas, signos, tachaduras, cualquier tipo de marca. Esto es equivalente a

sostener que en el canto lírico lo más importante es la tesitura de la voz como contraparte del instrumento acompañante, opinión que privilegia los resultados, lo que se recibe de manera inmediata, dejando de lado otros factores y los procesos ocurridos para percibir las particularidades de esa misma voz; como se sabe, intervienen registros sonoros diversos, la emotividad y la puesta en escena al cantar, la interpretación misma. De la misma manera, se olvida que escribir involucra al sujeto en su totalidad, al margen del nivel y la particularidad de lo escrito; que en esa acción interviene el cerebro, el equilibrio, la memoria, la creatividad, los silencios y el esfuerzo, además del cuerpo todo. La escritura es una acción humana en la que confluyen el cuerpo y la palabra, y en este proceso de aprendizaje aparece, de acuerdo con Daniel Calmels, “(...) *la letra escrita como representación de la ley*” (2014, p. 13). Letra y ley se constituyen en una mónada, imagen de un universo surgido de la actividad convencional adscrita a la construcción social denominada como escritura; la relación de la letra con la ley nos lleva sin mediaciones a la idea de poder, en tanto la alfabetización orientada al ingreso en la cultura escrita potencia maneras de hacer y comprender que el analfabetismo o el iletrismo⁹ bloquean. Es posible definir, según lo dicho, el escribir como acción motriz de la mano, en la medida en que establece la relación entre el cuerpo y la acción y, a la vez, selecciona el carácter variable de su ocurrencia, trazar signos, letras, líneas, dibujar, pero, en cada caso, se trata del movimiento de la mano sobre una superficie para hendirla de manera sutil o profunda porque tiene el poder de hacerlo, de crear un texto, de modificar una superficie según su

⁹ El iletrismo es equivalente al alfabetismo funcional, según Emilia Ferreiro (2013); esto implica que el sujeto ha pasado por la escuela en los períodos de tiempo necesarios para egresar de la institución, pero esto no implicó la formación del escritor ni del lector. Este tipo de egresados utiliza estos aprendizajes para leer avisos, registrar una dirección, un número de teléfono, ejemplos que ilustran prácticas para lo funcional.

voluntad y sus necesidades. Concentración del cuerpo que induce a la mano a trazar sus caprichos en volutas de líneas sometidas a las formas, que se esparcen de manera regular por el espacio disponible. En palabras de Sandra Uicich,

La escritura no es solamente un aprendizaje mecánico o motriz sino también una legitimación de la pertenencia social, ya que con el movimiento de la mano y la postura del cuerpo al escribir el organismo ‘habilita’ y genera la ‘habilidad’ de la mano, por la cual, entre otras cosas, el sujeto está ‘habilitado’ para el aprendizaje y la comunicación. (2016, p. 20).

La escena a la que asistimos es la del gesto que deja signos como marca de presencias. Una mano que se mueve para facilitar las ondulaciones del instrumento utilizado con el fin de diferenciar cada trazo, cada curva, línea o punto. Parece ajena al resto del cuerpo, aunque actúa gracias a la expectación atenta de todo lo que no es mano; el cuerpo y la mente al tanto de lo que la mano discurre en la acción de escribir, dejados de todo interés ajeno a lo que no sean los elementos que confluyen en la escritura, los signos, lo que se quiere registrar, lo que se cuele sin que intervenga la voluntad de quien escribe, los giros y rutas sorprendidos que adquiere lo escrito en el proceso de lectura, es decir, en el acto de conferir significación y sentido a los significantes organizados en una estructura que es lo que en últimas delinea el acto de escribir. Organizar la génesis de mundos inéditos, al alcance de otros para que los pongan a funcionar como máquinas de sentido, por efecto de la mano tras la que se encubre el cuerpo. La mano escribe, se moviliza y su movimiento se torna escritura, huella de la danza medida de la mano.

2. La escritura como práctica social

Las palabras

Dales la vuelta,
cógelas del rabo (chillen, putas),
azótalas,
dales azúcar en la boca a las rejegas,
ínflalas, globos, pínchalas,
sórbeles sangre y tuétanos,
sécalas,
cápalas,
písalas, gallo galante,
tuérceles el gazzate, cocinero,
desplúmalas,
destrípalas, toro,
buey, arrástralas,
hazlas, poeta,
haz que se traguen todas sus palabras.

Octavio Paz

La escritura es, en primer término, una práctica social inscrita de manera potencial en términos de concreción en ámbitos que se multiplican tanto como los hilos en la urdimbre de las relaciones entre los sujetos. Esta actividad vincula las experiencias con el entorno, y las impresiones que del exterior –y de su interior– puede inteligir el sujeto, lo que implica las vivencias grupales e individuales por las que atraviesa; todo sazonado con la interacción con lo que no es él mismo en cada instante, así como ocurre para cada otro con el que sostiene encuentros de diversa índole. En estos encuentros se asiste a la construcción paulatina de la diferencia, a su interiorización y a sus manifestaciones, en la medida en que la diferencia se juega en relación con la existencia del otro, sus contrastes dependen de esa condición. El término escritura fragmenta el espacio y el tiempo de la oralidad, su región

homogénea como recurso comunicativo exclusivo al construir objetos y realidades que no existían y oponerlos, como simbolismo, a las construcciones de la palabra articulada; de esta manera se abre un territorio de comunicación bien diferenciado que ofrece y potencia apertura a otras dimensiones que fortalecen la lengua a través de la alfabetización, la historia y su registro, el enriquecimiento de la cultura y la memoria escrita, todo esto sin poner en cuestión la oralidad que, por cierto, convive con la escritura bajo condiciones y preceptos diferentes a su primacía durante siglos. Las consecuencias del surgimiento de la escritura, proceso que promueve la subjetivación y el conocimiento, generan otras subjetividades, a la vez que modifican las relaciones, los contextos y los saberes, así como la forma de acercarse al conocimiento, a la vez que incide en los supuestos que recopila la conciencia para dar cuenta de realidades y universos, de abstracciones que, mientras no sean escritas y pensadas, lo desbordan por su propia ignorancia sobre esos fenómenos e ideas. Así, el sujeto suele no estar conforme, acomodado y en fase con lo que ha logrado reunir, como experiencia y saber, ante sus búsquedas insobornables por consolidar un yo acorde entre el mundo y su versión, siempre distorsionada, de sí mismo. Hay un bache que se acrecienta en relación con esa práctica escritural en la que el sujeto habita contextos que conoce, reconoce, pero no logra comprenderlos para explicarlos, al menos para sí mismo, mientras que para otros es un asunto de habitar una región social sin atender demasiado a los indicios que podrían dar cuenta de su condición, del contexto y de los otros, aunque no está exento, a pesar de esto, de cumplir lecturas y escrituras sobre su entorno, lo que equivale a hacer suposiciones y emitir juicios, acumular información y tomar decisiones. No se habita en vano un entorno, en todo caso. Lo menos que se puede hacer en aras del conocimiento, según Elías (1989), es apoyarse en conocimientos previos para seguir ampliándolos, se diría que de acuerdo con las necesidades y expectativas, con los intereses

y las búsquedas asociadas al esfuerzo por aumentarlos en circunstancias concretas con instrumentos adecuados.

Otras posibilidades se decantan en la escritura con uso de superficies como el papel, los muros, los cuerpos o, también, el espacio virtual de producción para otras formas de escritura posibles por el juego de interfaces del ordenador. Desde luego que hay una iniciación en la lectura desde lo que abarca la mirada a partir del inicio de la existencia, al margen de la precisión del enfoque y de la nitidez con la que el universo va al encuentro del reciénvenido, acorde con las ideas de Macedonio Fernández (1969), sobre el hecho de que no hay alternativa diferente a hacer propio, de a poco, lo que, por definición, es ajeno al extranjero:

De autor ignorado y que no se sabe si escribe bien. Nota del Editor. (El autor también figurará escribiendo.). Presentamos el más escrito de los ocho capítulos de esta obra, que no se cree haya habido quien la escriba, pues su autor era tan desconocido a los diecisiete años que es imaginable cuánto habrá progresado después, tanto más cuanto la precocidad fue la primera cualidad que adquirió; a los nueve años era ya casi un niño y a los once ya tenía un hermano que entendía a Bergson; lo que éste mismo no pudo nunca con toda la inteligencia que le consiguió su influyente familia. (...) El preámbulo, que hasta aquí era corto, virtud que no le va a durar, no podemos apagarlo todavía. Tenemos que decir que con el mismo trabajo que se tomó el autor para hacer esta autobiografía pudo decirnos algo de su propia vida. No nos dejaría así, tan completa como si nos la hubiera prometido, una ignorancia erudita y sin compostura ya de sus vicisitudes y carácter, que pasamos a editar bajo evidentes dificultades. Nuestro autor es verdaderamente incógnito; (...) La lectura de sus obras no nos procura base para juzgar sus talentos de escritor; ignoramos siempre si cumplía años, si nació disgustado, si mejoraba de las enfermedades o moría cada vez; si su vida se prolongó hasta el fin de sus días o pudo la ciencia hacerla concluir antes; si disputó que su deceso era prematuro o se puso del partido de la concurrencia mortuoria que "lo lamentaba", por tardío; si por extremo de puntualidad se presentaba siempre en el lugar de la cita un cuarto de hora antes de llegar o al contrario tenía reputación de ser el primero en llegar tarde, a casa del dentista u otros locales de distracción; si se conocía

cuando tosía o nadie lo oía por tratarse de tan famoso desconocido; si logró que el porcentaje de horadación de su inteligencia por obra de las buenas lecturas y las instrucciones pública y universitaria fuera menor que el soportado por jóvenes más respetuosos, como yo, por ejemplo; (...) (Fernández, 1969, p. 8-9)

En el fragmento de Macedonio Fernández se evidencia que, al margen de la escritura y de lo que haga quien está, por efecto de su oficio, en contacto ‘especializado’ con las palabras, no logrará difundir información sobre sí mismo y seguirá siendo un desconocido del que todo se ignora, un extraño entre otros que comparten, igualmente, su condición; un extranjero que no ha logrado derecho de ciudadanía, situación que le dificulta ser parte del territorio y compartir los azares en condición de semejante. La escritura solapa la singularidad de quien escribe y funge como cedazo que permite el paso selectivo de algunos indicios sobre su mirada siempre sesgada. Aun si escribe una autobiografía, quedan los hechos revestidos de palabras-dique que impiden el reconocimiento de quien busca darse a conocer. Se impone lo no dicho, más que lo declarado por efecto de emborronamiento y elipsis propias de la palabra y su ausencia de transparencia. En escritura es necesaria la precisión y la exactitud, lo que no obsta para que lo dicho quede en el rango de la confusión. Esta imposibilidad de poner en primer plano al autor, indica que lo que importa es el texto escrito, además de llamar la atención sobre los juegos de palabras como contrastes, contradicciones, cambios conscientes de términos para llegar al absurdo, aún a la caricatura. Aquí el autor no es ninguna autoridad, y su rol más destacado es el de su imposibilidad de decir. Es el fracaso de la escritura que, no obstante, no renuncia al cumplimiento de su trazo. El autor ignorado, que no puede saber si escribe bien, se empeña en la continuación de su texto quizás porque quiere comunicar que es imposible escribir sobre sí mismo. El sujeto oculto y escindido para sí mismo; el sujeto con la

vivencia de ignorar su propio yo, sus vericuetos, sus manías, sus búsquedas y deseos. Y, al margen de ello empeñado en decir algo, al menos en decir sobre lo que cree más cercano: su propia existencia y los avatares que la hieren o la confortan.

La escritura puede ser una vía para construir pertenencia, para tramitar terrenos comunes en el ingreso a un trayecto de individuo y de partícipe de colectividades, incorporándose de a poco en la región en la que confluyen sus actos, con tiempos y espacios específicos, lo que también implica el asunto de la escritura como condición para jugar a coincidir –juego imposible– con aquellos que siempre, sin excepción, serán extraños, como él mismo: desconocidos con los que se construye vínculos en función de la vida social, en espacios compartidos en los que se busca la ocurrencia de la comunicación. Se intenta, en todo caso, la socialización, a despecho de la paradoja de ser reconocido en medio de la condición permanente de extrañeza y desconocimiento. La adhesión que el lenguaje opera sobre el sujeto incide sobre la necesidad de lo colectivo, además de singularizar al sujeto, quien busca otras singularidades como condición para reafirmarse en la propia, a la vez que, de esta manera, ingresa en su condición gregaria. Una invasión del lenguaje que no cesa a lo largo de la vida, y cuya disolución acaece con la finitud del hablante, lector y escribiente simultáneo que es todo sujeto. El recién llegado lee, pero a la vez escribe con sus gestos, sus urgencias y sus demandas, su presencia incuestionable. Está y puede pasar por no estar, lo que determina su relevancia o su insignificancia en los ámbitos que lo acogen; ese carácter depende de los otros, al menos en principio. De ello depende mantenerse visible, o, por el contrario, diluirse de acuerdo con la perspectiva con la que se mire la relación del sujeto con su entorno, por un lado, y con los otros, que forman parte sustantiva de ese entorno. El sujeto escribe de manera constante en los espacios que habita, y no tiene opción de no escribir, así como no le es posible no aprender de lo que, en

las mismas circunstancias, lee: la memoria, ya no la propia de la preeminencia de la oralidad, registra los hechos que resultan relevantes, y aun los que no significan de manera particular, hechos que marcan su existencia, cúmulo de datos que terminan por discriminar lo prescindible de lo que no lo es, de acuerdo con los niveles de experiencia que ellos impliquen para el sujeto. Aunque, en sentido lato, no es quien selecciona para preservar y desechar. A la vez que no logra escribir en contexto debido a que tiene una idea arraigada acerca de que es posible poner por escrito lo que se le va ocurriendo sin atender a una mínimas normas en relación con sus escritos; o porque no encuentra una ruta, salvo la de las prácticas escolares, para adelantar su producción, o más frecuentemente, porque no está interesado en hacerlo. Para otros, por diversas motivaciones, se trata de una práctica cotidiana, social, en la que no interviene la fijación de signos escritos, pero sí una profusión de simbolismos que regulan la experiencia de lo colectivo, a la vez que sustentan la diferencia del sujeto (el yo) con los otros.

Es posible la rememoración inmediata y otras que se dejan de lado o que no es posible recuperar; el sujeto es una entidad en claroscuro, siempre en penumbra, enmarcado en lo público y lo privado, y aún en lo íntimo, en proporciones variables; juega en una combinatoria que altera esas proporciones de acuerdo con procesos de subjetivación que van mediando desde la interioridad hasta lo que es susceptible de participar de lo público. Eso depende de la época, pues en ellas se ha pasado por el ocultamiento inveterado de los sujetos en lo que atañe a su privacidad, hasta el extremo actual de visibilización de lo que se considera del orden de lo íntimo. ¿Qué determina el límite entre una y otra posibilidad? ¿Cuáles factores interactúan para evidenciar y esconder, de manera selectiva, estos aspectos inherentes al sujeto? En la historia de la moral humana, y en la misma historia de la especie, hubo aspectos que se consideraron necesitados de ser cubiertos con un velo, el velo

del pudor, por ejemplo, como práctica social con intencionalidad que deriva en el silencio provocado por los tabúes que construye cada período histórico. Un sujeto no puede ser asumido como una totalidad mostrable, transparente, ni siquiera para sí mismo. Lo habitual es que se entrevea a través de sus actos, sus pensamientos, sus imperfecciones y sus imposibilidades, a la vez que permanece oculto hasta para sí mismo, en una suerte de desconocimiento no superado. Hay escrituras del sujeto que se perciben como herméticas, ininteligibles, sin posibilidad de significado aún para el mismo sujeto. Capas de no-significación se instalan para, quizás, no ser traducidas ni aún al final de la trayectoria vital del sujeto; las estructuras se apiñan tras un nombre, una intención de identidad, un revuelo de búsquedas y de disimulos. ¿Qué es el sujeto? En todo caso no es transparencia, es un entramado que se va construyendo en el tiempo, que se ensambla en dispositivos como el lenguaje y la cultura a partir de procesos de socialización. La autonomía y el control sobre el sujeto ocurren de manera simultánea desde estas instancias simbólicas. Un orden se establece por incidencia de los dispositivos y, desde luego, desde la decisión sobre los objetivos en la formación del sujeto como estrategia para particularizar y generalizar: las limitaciones y las posibilidades se manifiestan latentes en lo corporal y en la conciencia de quien participa de los ámbitos sociales en los que son posibles las variaciones que entraña la escritura.

En contraste con lo expuesto, la conducción de los aprendizajes plantea una tensión entre lo normativo por un lado, y la libertad de hacer y tomar decisiones en contraste con esa normatividad que, es cierto, posibilitaría la apertura a la escritura hacia contextos no

escolares como práctica social¹⁰; se diría que estos términos conviven en términos de disputa y cooperación sustentando ideas sobre ‘lo apropiado’ en los procesos de formación, lo que no impide la combinatoria con otras ideas disidentes de aquellas y que encarnan en diversidad de manifestaciones que hacen caso omiso de lo apropiado. Y esto no es ajeno a la escritura: está regulada por la norma, pero a la vez busca evadirse ignorando sus prescripciones en la construcción de sí misma, de sus rutas y visibilizaciones. Escribir es pensar, pero en un orden que no equivale a una identidad rigurosa, a una relación reflexiva del objeto en torno sí mismo, pues al contrario de lo que se considera, se piensa porque se escribe; y esa identidad móvil, regulada, maleable, plantea la posibilidad, y aún la necesidad, de buscar caminos en medio de las restricciones que impone la norma o precisamente gracias a ella. Norma e infracción son el par ordenado que modela los instantes del hacer en lo humano, puesto que seguir la norma de manera radical no es sano para el equilibrio mental, ni frecuente y, de serlo, es problemático para los comportamientos mismos en tanto el sujeto necesita espacio-tiempo de distensión de lo que regula, lo que se puede traducir como oportunidades de fuga y creación, de escape transitorio de los cánones. Esto es válido, no solamente para las escrituras. Evadirse de su sujeción es condición para matizar la relación con las normativas, para entenderlas, juzgarlas y proponer una negociación o un actuar al margen de ellas. De ello depende, también, el no estancamiento de las relaciones, de las dinámicas de esas mismas relaciones,

¹⁰ Esto no ocurre solamente en la escuela; las normas y su cumplimiento no se constituyen en una ley que constriña del todo las decisiones de los sujetos por cuanto la existencia de márgenes de acción de los sujetos, constante que deviene norma, en los que ésta es morigerada, mediada, o pasada por alto, en relación con las circunstancias que ponen las conductas bajo la posibilidad de otros parámetros ajenos a la misma norma, establecida para contextos y situaciones de ocurrencia posible. La norma no define la totalidad del comportamiento de sujeto, aunque la tenga en cuenta en su actuar, aunque la conozca.

y de la movilidad y modificación de los entornos; en últimas, de esta sublevación regulada y silenciosa pueden surgir los matices enriquecedores de lo que el sujeto escribe.

Por otra parte, no se ignora que la escritura ha servido históricamente –aún en la actualidad– para establecer las normas que rigen los usos de la lengua. Este conjunto de condiciones se fija, a la vez que traza otras posibilidades en la medida en que la escritura hace parte de los hechos en el tiempo. En la práctica se pone en juego esta normatividad como referente de los usos de la lengua que las épocas constituyen a través de la escritura y su difusión. No obstante, la escritura como práctica social, en el caso de los maestros, está condicionada por los requerimientos de comunicación y de reflexión que movilizan sus decisiones, desde la manera como conciben la escritura en relación con la formación, de manera paralela a los usos privados que le reservan. Son dos situaciones diferentes que se pueden contrastar al acercarse a las prácticas en la institución educativa, y a las que se realizan fuera de ella. En todo caso, resulta sorprendente comprobar que en lo privado, el maestro emplea la escritura –en caso de que escriba– con dimensiones que no da a conocer a sus estudiantes, aunque también es frecuente que tenga dificultades debido a que le piden que enseñe algo que no está dentro de su perfil formativo, aparte de que puede no interesarle, o, quizás, acorde con lo que enseña al respecto, escribe para replicar y ser evaluado, lo que explicaría los niveles restrictivos de escritura que opera con sus estudiantes para los ejercicios que promueve. Esto quiere decir que la escritura adopta, para un momento particular y en condiciones específicas, las dimensiones que le reconozca quien escribe, es decir, las funciones que ponga en juego para los fines perseguidos en el

acto de escribir¹¹. Desde estas intencionalidades, se manifiestan escrituras en las que se entrecruzan funciones de la práctica y objetivos de quien escribe, construyendo tejidos de mayor o menor densidad que relacionan al sujeto y su formación, o, por el contrario, priorizando los usos convencionales de la escritura en tanto recurso de evaluación, de manera exclusiva, requerimiento escolar al parecer ineludible, que se extiende a lo extraescolar, pero que en este nuevo ámbito continúa funcionando bajo esas mismas lógicas, lo que trae como consecuencia principal que se ponga en circulación una escritura de carácter funcional, como se dijo antes. O que las excepcionales prácticas que se aborden tengan carácter de requisito y que no sean sustanciales para quien escribe gracias a su misma naturaleza condicionada.

Para ejemplificar: así como el acceso al uso del verso libre exige el conocimiento de las leyes de la métrica para la versificación, es posible aducir que se requiere del conocimiento de la preceptiva para jugar con el objeto, ya sea para traslapar la existencia de ésta bajo la superficie escritural, o para dejarla tras bambalinas y hacer manifiestas otras posibilidades que, en apariencia, carecen de preceptiva, u ostentan otra bien diferenciada de la que suele estar ausente en los escenarios escolares pero que, extrañamente, funciona para efectos de evaluación. En esas decisiones sustentadas en prácticas hay escrituras latentes que circulan desde y en el acto de trazar signos que se vuelven, efectivamente, signos disponibles para conferirles sentido, esto es, dar lugar a la interpretación a partir de estructuras textuales, sin que se pretenda estrechar éstas, desde luego, a una única

¹¹ Es necesario enfatizar en que las acciones se realizan y replican sus efectos en concordancia con la conciencia sobre las dimensiones de su incidencia. Esto es cierto para la enseñanza, para los aprendizajes en su condición de actos de orden ético y político. Desde luego que ellas tienen incidencia en las motivaciones que posibilitan la interacción entre sujetos disímiles y, en esencia, ajenos entre sí por definición, a pesar de compartir condición humana, dificultades y búsquedas.

dimensión; pero es evidente que, justo, este significar se hace visible en la socialización del texto, una interacción que lo carga de sentidos. Privilegiar la construcción de pensamiento sobrepasa las pretensiones de una escuela con tradición, cuya esencia es la norma en relación con los saberes y la formación, y que se fundamenta en la evaluación inmediata de lo mediato, una escuela que se caracteriza por esos rasgos que son, precisamente, los que sustentan su funcionamiento, los que le han asegurado un lugar preponderante en el seno de lo social, en la cultura, desde sus inicios. Podría pensarse que si la escuela modifica sus dinámicas, dejaría de ser el espacio singular que es, en la medida en que es un dispositivo con unas características que lo definen, aunque con el paso del tiempo se muestra suficientemente flexible como para entrar en juego con las particularidades de la época que la contiene. Eso sí, a condición de no negociar su naturaleza y sus objetivos de orden cultural y social, en tanto la sociedad promueve, respalda y da lugar a la escuela como un lugar fundamental por el que es natural y deseable que pasen los sujetos modernos, las generaciones, como parte esencial de su formación.

No obstante, la institución educativa no está petrificada, no es inmodificable; por ejemplo, las prácticas en la escuela son parte del rubro de movilidades. Para que ello ocurra es necesario reconocer que los procesos de formación, por ejemplo los de la iniciación en escritura, exigen prácticas supeditadas a la estructura textual, cuyo pretexto es el contenido y las intencionalidades del texto, orientadas quizás a la producción en el que uno de los aspectos más relevantes sería el de poder ser leído sin perder de vista cómo está construido ese texto particular, requisito para diferentes condiciones de producción, y para una evaluación basada en las debilidades a reconocer para afrontarlas desde la práctica con el conocimiento de sus motivaciones. La escuela no participa en la apertura de niveles de formación para comprender estas particularidades de la escritura, y no se entiende cómo es

posible que se cumplan –y finalicen– procesos de escolarización sin tener la iniciación y, menos aún, el ‘dominio’ y experiencias de la escritura y sus avatares (Carlino, 2005). Sin embargo, no parece que ese sea un asunto de lo escolar, y ni siquiera de otros espacios educativos. Entonces, ¿dónde y cómo se adquieren las herramientas para ejercer la escritura bajo contextos e intenciones comunicativas específicas? ¿Están los sujetos limitados a escribir en la escuela de manera funcional -y a dejar de hacerlo al final de este breve período de tiempo y experiencias- dentro de un espacio cerrado que intenta iniciar en ciertas habilidades pero, a la vez, no tiene presupuestos teóricos, y cada vez menos, para ir más allá de ciertas técnicas?

Así, se entrena en escribir de manera que se pone lo que se quiera decir, sin atender a la estructura, como si se tratara de una fórmula innata o una rutina que se aplica y que no requiere de condiciones porque lo importante es cumplir con requerimientos de carácter contingente en lo escolar, dejando de lado la continuidad de estas prácticas cuando se termina esa fase de formación subjetiva, en especial porque lo que perciben niños y jóvenes es que la escritura es requisito de la escuela, y que puede ser prescindible para el margen de la existencia, mucho más duradero que el de la asistencia a la escuela, espacio y tiempo en el que lo escolar bien puede olvidarse, aunque el cuerpo también guarda memoria; en concreto, no se fortalece la conciencia en relación con dimensiones que definen la escritura como búsqueda y construcción de realidades y campos del conocimiento. Quizás la escritura como práctica social extraescolar tenga vínculo con lo que ocurre en la institución escolar, a la vez que puede, sin remordimiento de ninguna especie, prescindir de esos intentos de iniciación que promueve lo escolar. Su dimensión vinculada a lo epistémico se elude en lo escolar por diversas razones, porque el tiempo apremia, porque las prescripciones desde lo administrativo son puntuales en relación con objetivos, enseñanza y

aprendizaje para la movilidad escolar, no para la configuración y modificación del pensamiento y la conciencia en aras de un múltiple empoderamiento del sujeto, en función de lo simbólico. Se diría que escribir, en la cultura escolar, tiene que ver con bastantes referentes entre los que se halla, de manera relevante y constante, lo evaluativo, además del uso normativo del tiempo; quizás mucho menos, muy poco o nada, en relación con el pensar que, aunque es ineludible su intervención, el problema radica en no hacer conciencia sobre su incidencia para potenciar los actos de escritura en la construcción del tejido textual que deviene, por cierto, en tejido social, aún en el aula: para esto basta con hacer que los asistentes a estos espacios tengan la oportunidad de leerse mutuamente y ver las reacciones manifiestas por el grupo.

A lo largo y ancho de la sociedad se difunde el prejuicio de que la escritura es uno de tantos inalcanzables, justamente al restringirla a su uso funcional ya mencionado, por considerar que no hay necesidad de prácticas personales y divergentes, quizás asentando sin intención expresa la conciencia de que ya están los que se dedican al oficio, y que siempre han existido; esto parece justificar, para los marginados de la escritura, que sea un recurso exclusivo para los interesados en cualquier campo de lo humano, aquellos que ostentan el privilegio de los que la asumen como oficio por sí misma –los escritores– o quienes la requieren para presentar sus teorías, sus consideraciones, sus aproximaciones enjundiosas a algún objeto de su interés –los teóricos y analistas–, bajo la certeza de que no hay necesidad de hacer uso especializado de esas mismas prácticas que pueden resultar cargantes y carentes de todo interés para sus existencias, con la idea cándida de que con un mínimo de funcionalidad para la comunicación basta para hacer parte activa de las comunidades. Pero, inclusive para aquellas ‘excepciones’, no se establece una relación clara y recíproca entre escritura y pensamiento como, por ejemplo, que todos ellos se obligan a pensar más porque

escriben más, no que escriben porque piensan, en tanto el proceso es justamente el contrario, es el revés de lo que se considera habitualmente. Se hace necesario plantear otras posibilidades para la formación en escritura y, también, deslindar la escritura de cierto *ghetto* constituido por oficios y profesiones que requieren, de suyo, el recurso de la escritura como propio y natural de su ejercicio, como práctica y objeto ‘especializado’ de unos pocos –tal como sucede con las matemáticas cuya naturaleza, alineada en la dificultad, pone una valla insuperable que promueve miedos y deserciones–, bajo la convicción de que lo que había que escribir, sin evidenciar el accionar del pensamiento, ocurrió en la escuela, y que la fractura con ella y un consecuente olvido es lo previsible, sin más preguntas al respecto, como un ciclo que se cierra y del que se suele preguntar, al igual que con otros contenidos escolares, acerca sus objetivos y su utilidad fuera de la institución.

Se insiste en que la escritura, como sostiene Blanche Benveniste (2002), desempeña un papel fundante en el proceso de estabilizar la lengua materna y para lograr su anclaje en la historia. Desde esta perspectiva, es deseable, entonces, reconocer que es urgente que las generaciones tengan la experiencia del acercamiento a escrituras reflexivas, progresivas, elaboradas, como condición *sine qua non* para transformar la manera de aproximarse a su objeto de interés; a los saberes, sus posibilidades y aplicaciones por incidencia sobre el propio pensar en torno de un objeto. En esta línea de reconocimiento de las relaciones entre escritura y pensamiento, se piensa porque se escribe y se escribe porque se piensa, en una dinámica de escribir y reescribir generando giros del pensamiento y sus modificaciones al enfrentar lo escrito como lugar de interfases en relación con la construcción y reconstrucción de lo pensado que es, en últimas, luego de tiempo y vaivenes, la construcción del objeto. Un ‘texto terminado’ lleva las marcas invisibles de un esfuerzo de carácter mental y emocional por descubrir, describir y registrar los vínculos creados entre

ideas y realidades que con el juego de la escritura se establecen en territorios que antes carecían de ellas. Además, resulta sugestiva la idea de que, en escritura, no son posibles las versiones definitivas, como dice Borges en una entrevista concedida a Harold Alvarado Tenorio, al menos mientras el escritor aún no haya ingresado a la condición de finitud (excepto en el caso de que los epígonos de un escritor decidan hacer adendas a sus textos de manera póstuma):

(...) todo lo que yo escribo es un borrador, todo puede ser infinitamente corregible, yo no escribo páginas definitivas, a mí me pareció tan raro cuando Enrique Larreta publicó un libro (...), y puso, edición definitiva, pero cómo podía saber él que al día siguiente tenía que encontrar que era mejor poner punto donde él había puesto punto y coma, por ejemplo, cómo podía defenderse de eso, cómo resignarse a todos los adjetivos, a todos los signos de puntuación de ese libro, cómo no pensar que sería mejor, por ejemplo, donde puso encarnado poner rojo, cómo podía uno decir edición definitiva, las ediciones definitivas se hacen cuando uno ha muerto, entonces ya son desgraciadamente definitivas, mientras tanto todo es corregible, mejorable. Alvarado Tenorio (citando conversación con Jorge Luís Borges, 1980, p. 32).

El texto, entonces, es inacabado, no terminado. No es perfecto, la escritura no logra darlo por concluido, el pensamiento ni el sujeto tampoco, debido a que se trata de instancias móviles, mediadas en sus desplazamientos por la pregunta. Está siempre abierto a modificaciones en tanto padece de incompletitud. Aparte de que la escritura es mediada por las decisiones –a veces la voluntad, a veces el capricho– del sujeto escritor, decisiones que pueden ser reguladas por agentes ajenos a él, como en las situaciones de censura y control de lo dicho (aunque es necesario aclarar que no siempre se condesciende a cumplir las reconvenciones que imponen modificaciones). La escritura es un organismo vivo atado a las consideraciones del sujeto impulsadas por ideas, por reconsideraciones, por renunciaciones y temeridades. Escribir, entonces, implica construir relatos en torno a temáticas, a objetos, a

situaciones concretas o a experimentos abstractos; en estas construcciones intervienen escritura y pensamiento, quienes, en conjunto, dan, por efecto de enunciación, lugar a realidades, a lógicas y referentes rastreables. Todo texto es, así, un relato sobre su contenido, un relato que reformula objetos y eventos, relaciones, y realidades.¹² Pero esto no lo sabe quien no ha tenido experiencias de conocimiento en su carne, en su hacer, acerca de los procesos de la escritura; no lo puede saber el escolar sujeto de manera exclusiva a la normatividad y a la superficie textual como territorio de deslizamiento de la mirada sin conexión con ‘lo otro’, lo que habita las entrelíneas, que ignora la existencia de otras posibilidades de la escritura, otros niveles que es necesario conocer, reconocer, experimentar; no lo puede comprender quien ignora que la escritura es un juego-labor arduo, interminable e inconcluso, y que ella comparte características con las maneras en las que ocurre y discurre el pensamiento: retrocesos, obsesiones, corrección, certezas, vacíos, reiteraciones, en un fluir manifiesto, por ejemplo, en el habla. No se trata de endilgar una responsabilidad más a la escuela, sobrecargada desde siempre de obligaciones y funciones que cada vez le corresponden menos, con la consecuencia de que los saberes quedan en un plano subordinado a otras urgencias que desplazan lo fundamental. Es más un cuestionamiento sobre las condiciones posibles para que los procesos escriturales –procesos que inciden sobre las disciplinas– ocurran dentro de algún margen de trabajo con sentido y conciencia que podría tender una línea de continuidad entre lo escolar y lo no escolar, como estrategia para fortalecer el recurso del escribir en las situaciones diversas que plantean el

¹² Aquí el término “relato” es una categoría textual que desborda la definición narratológica del relato convencional, delimitado como narración de carácter real o ficticio; tipo de texto que posee unas características específicas que lo diferencian de otros géneros narrativos. Relato se entiende como la construcción y difusión de un objeto o un campo, en términos de sus conceptos, las relaciones entre ellos, así como las condiciones de su emergencia, el curso de su historia y lo que representa en contextos determinados. Así, en el marco de los estudios culturales, estas elaboraciones del pensamiento se denominan relatos: de emancipación, o de dominio.

tiempo y la existencia. En todo caso es necesario agregar que, aún en épocas diferentes a la que vivimos para la escuela, la enseñanza y las prácticas de escritura tampoco prosperaban en niveles masivos, pero ahí, en ese hecho es donde surge la pregunta sobre cómo y dónde se entra en relación personal e intimista con la escritura.

En ambos casos, escritura y pensamiento, *“lo fijado sin solución de continuidad”*, al decir de Ferreiro (2001, p 15), lo que es susceptible de no ir a ninguna parte es abandonado y se reinicia otra construcción, otro intento, aún desde ese obstáculo de lo fijado errático, si es que no merma la obsesión por ese objeto en particular que se quiere elaborar a partir de los giros de la escritura; sería muy importante poner de presente, para los escribientes y sus prácticas de registro, aún de sus apuntes en las sesiones de clase, los rasgos de la escritura asociados con pensamiento complejo y con fragmentaciones, distorsiones, difuminaciones, renunciaciones, giros y concreciones, siempre temporales, del pensamiento. La escritura regula el pensamiento, que, a su vez, se desboca en múltiples vetas de posibilidad, pero, de manera simultánea, la escritura es el lugar en el que traza sus dibujos y somete a prueba las hipótesis que ésta le ayuda a fijar, al menos de manera temporal, pues tanto la escritura como el pensamiento se resisten a la fijación, a anclar en lo terminado, lo inmóvil, lo muerto. Esto, porque en ambos casos se requiere de la intervención del sujeto y su tiempo como válvula de aire que insufla diálogos y disidencias en relación con el texto ‘definitivo’. Lo que equivale a decir que la escritura está viva en su misma movilidad, en el acto del trazar signos, acción que se completa con el acto del lector —que puede ser quien trazó los signos bajo un olvido estratégico de que se trata de su propio trazado—, como acto que compromete de manera directa al sujeto bajo la necesidad de permear los signos con significación y sentido desde su acción de conferirlos, activados en contextos específicos. Luego, ese texto no requiere del sujeto escribiente, vive por sí solo, y puede generar otras

escrituras a partir de su lectura cuidadosa. Se diría que cuando la escritura se fija no se refunde uno de los rasgos que la singularizan: la movilidad propia, que también es propia del pincel, del cincel, del emborronamiento de una partitura y del paso del tiempo sobre los rostros y los cuerpos para dejar huella de una escritura que se cumple con la existencia; esto, porque cada lectura puede trocar su silencio por movilidad a la espera de una versión de las mismas palabras organizadas como texto, *ad infinitum*, en la medida en que circule socialmente esa estructura de signos disponibles para pensar lo que desde allí es posible argumentar. Si ello ocurre, si la escritura se petrifica es, quizás, porque en esas fijaciones ya no deambula la incertidumbre tramitada por la ocurrencia de lo inacabado, porque en esos signos no se esconde la pregunta que, desde la labor del lector, es necesario visibilizar y reavivar; estas prácticas tienen como límite, a menudo, la emergencia de otros textos –para ocuparse de preguntas derivadas de la pregunta–, mediante una nueva regulación de los signos, con la participación del sujeto como necesidad ineludible para la escritura y la lectura, sin mencionar la oralidad. Así que se trata de prácticas humanas que se continúan sin interrupción por efecto del relevo de generaciones, porque no se puede prescindir de explorar, desde alguna de sus múltiples aristas, el objeto de interés desde la voluntad de comprender su lugar en un sistema de relaciones, y la relevancia que adquiere bajo circunstancias particulares, además de las preguntas que de él se derivan.

En la escritura como práctica social, en sus procesos seguidos por secuencias de ensayos escriturales registrados como borradores de versiones previas se podrían constatar las oscilaciones del pensamiento, por lo menos en lo que se refiere a los esfuerzos de organización de ideas, en el empeñamiento por formular de todas las maneras posibles gracias a la flexibilidad de conferir significación y sentido al armazón de la estructura que sustenta la escritura, es decir, el registro de sus rutas coherentes con el pensamiento y

también los extravíos que pueden llevar a otras aserciones a pesar de que una y otra, como es habitual, sean de orden temporal. De sus intentos fallidos y de su capacidad de reiniciar búsquedas sin renunciar a reconstruir y a extrapolar el conocimiento existente. Esa es la escritura. Y por eso es deseable tener formación en sus condiciones, porque es otra experiencia escribir desde esa perspectiva y contar con producciones en las que se vaya ensamblando, a la sombra de los signos, el tejido múltiple de su ordenamiento que lleva a la multiplicidad del sentido, aprovechando los indicios de los que provee la estructura; una escritura afianzada en el acto de pensar, trazo que lleve a construir otra perspectiva para ampliar el saber acumulado en torno a un objeto y, a la vez, incida, acaso, en la transformación del pensamiento sobre ese mismo objeto. Una escritura que visibilice lo que del entorno se mantenga eclipsado por la ausencia de una mirada que lo ponga en escena; los signos escritos contribuyen a crear esa mirada y a su funcionamiento en el desciframiento de sí, de los otros, del escenario en el que ocurren los hechos enmarcados en el tiempo. Semejante a lo que ocurre con la obra de arte que, según Gérard Wajcman (2001), es una máquina de interpretación porque visibiliza lo que ocurre en nuestro entorno pero que, por diversas razones, no vemos. Dice Wajcman:

Lo que pretendo en cambio (...) es que estas obras son en sí mismas máquinas de interpretar. Lo cual da su orientación esencial aquí a la empresa: no interpretar obras sino poner 'en obra', en ejercicio, su propio poder de interpretar (...). Mirar las obras de arte como objetos pensantes y mirar el mundo con ayuda de estas obras (...) (2001, p. 25).

La escritura, entonces, como obra realizada y encarnada en la palabra, tendría la facultad de interpretar los fenómenos, de dar luz sobre oscuridades que no se han vencido a través de la historia, entre otras cosas porque han carecido de interés para las sociedades, desligadas de la intención de conocer, por ejemplo, a través del sistema de signos

escriturales. Aquí se reitera la idea de la escritura como texto vivo por el contacto y el diálogo que establece con el lector que la pone a funcionar como efectivo objeto pensante. Se destaca, también, en palabras del autor mencionado, el asunto de las ruinas y la memoria:

Las ruinas necesitan tiempo, y el modelo se fijó hace ya mucho. Además del tiempo, la ruina es en cierto modo el efecto, la huella, la medida y el emblema. (...) aun si podemos coincidir en que la ruina es un objeto, aun si es una producción material, lleva una carga simbólica más compacta. No es un simple objeto. Es un objeto reabsorbido, petrificado o desincorporado, casi ya puro símbolo de sí mismo, a la vez aligerado y cargado de sentido. La ruina hace objeto de los restos de un objeto. El objeto arruinado es el objeto sumergido en el tiempo, marchando con los días. Comido por el ultraje de los años o estropeado por los tumultos de la Historia. Objeto devorado por el tiempo. (...) La ruina es el objeto más la memoria del objeto, el objeto consumido por su propia memoria (...). La ruina es el objeto convertido en huella común, el objeto ingresado en la Historia. De él mismo y de todo lo que, cada vez más, se enlaza a él. Es el objeto devenido esponja histórica, acumulador de memoria. (Wajcman, 2001, p. 14).

Aquí se hace visible la relación entre el objeto como ruina y la memoria que guarda. Huellas de tiempos que ya no tienen vigencia y, no obstante, indicios que permiten asomarse al objeto mismo y a su contexto para comprenderlos. La escritura asentada en el objeto libro fácilmente llega a condición de ruina por efecto de la ignorancia de su existencia, o por el olvido en anaqueles de bibliotecas que se pierden por indiferencia en épocas en que los libros han perdido su condición de objeto sagrado y han ingresado en la definición genérica de objeto entre objetos. La escritura como vestigio que deviene ruina también es acumuladora de memoria y de historia, elementos que permitirían rastrear en tiempos pretéritos los valores, las preeminencias y las dinámicas de generaciones desaparecidas en el correr de los tiempos. La escritura es un presente vivo que reincorpora

el pasado, y un legado a la posteridad que tiene las alternativas de ser difundido a través del tiempo hasta adquirir la condición de texto clásico¹³, o sumarse al olvido en el proceso de constitución como ruina.

La mirada a la escritura como máquina de interpretar, evidencia que la existencia toda está signada por esas invisibilidades si no contamos con prácticas que hagan visible lo que es escamoteado a la mirada ya sea por indiferencia, por ocultamiento intencionado, o porque el entorno no se deja leer a partir de una mirada única y definitiva. La escritura podría ser, de igual manera, una máquina de interpretación que tenemos al alcance de la mano, aunque, desde luego, para establecer esas equivalencias que permitan comparar estos objetos hay que proponer unos criterios y unas relaciones que las posibiliten.

Empeñarse en prácticas escolares de escritura que sean formativas, que deriven en escritura como práctica social al margen de la escuela exige, según Paula Carlino, *“Promover la cultura escrita intrínseca a las disciplinas y ayudar a sacar partido de la función epistémica de la escritura...”* (2004, p. 12), lo que implicaría *“sostener programas de escritura que se ocupan de integrar, de diversos modos, la enseñanza de la producción escrita en las distintas asignaturas”*. (Carlino, 2004, p.12). Esta sería una condición para fortalecer la formación por ciclos, pues pondría en un primer lugar la revisión de textos y el rastreo de los cambios de perspectiva y sus oscilaciones a través de ellos; sería necesario que los ‘programas de escritura’ los apoyaran grupos de maestros de distintas disciplinas para el acompañamiento de la escritura propia de los documentos de su especialidad,

¹³ Los clásicos, de acuerdo con los elementos que resalta Italo Calvino en su breve texto *Por qué leer a los clásicos*, son definidos así: *“Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual”* (1993, p. 2). Con otros parámetros incluidos en su reflexión, establece que los clásicos corresponden a escrituras que no se agotan, que hablan a generaciones en el tiempo, que pueden no ser explorados, pero forman parte del legado inmaterial, y que fácilmente se constituyen en textos reconocidos a nivel mundial; son un equivalente del universo.

fortaleciendo la escritura disciplinar de los estudiantes que forman parte de un ciclo concreto (Perrenoud, 2010). Esa posibilidad requiere de formación de profesores, de tiempo que la escuela no considera dentro de sus horarios, a más de la voluntad e interés de quienes participen en ese proyecto. Esto, que suena quizás demasiado ambicioso, formula, de manera tangencial, un cuestionamiento en torno los currículos, las prácticas, la formación de docentes, y el sistema escolar mismo. Exige la administración del tiempo escolar de otra manera, quizás privilegiando los saberes fundamentales desde una perspectiva pedagógica y didáctica orientada a la adquisición de las herramientas, gramáticas y algoritmos que puede requerir otra manera de ser de la enseñanza, otras prioridades en cuanto a contenidos y a intencionalidades, a la manera de abordarlos con finalidades escolares que sean ampliadas por otras perspectivas de enseñanza. Aunque la escuela siga siendo la escuela, y haya logrado cumplir su cometido al margen de las críticas y las urgencias sentidas por una sociedad que la instrumentaliza cada vez más. Pero hay algo en la escuela que no es manipulable, que es de su naturaleza y escapa a los requerimientos a granel de lo social. Y quizás por eso se mantiene como lugar privilegiado en la constitución de subjetividades y sujetos.

Este énfasis promueve la transformación en la producción de textos, de sus correlatos en tanto opera sobre su relación con el sujeto y con todo aquello que alude a su existencia, así como el conocimiento sobre el objeto de escritura y sus relaciones con, por ejemplo, su contexto, todo ello por modificación del registro de lo que se quiere decir y el esfuerzo por lograrlo, es decir, teniendo en cuenta un lector construido en el proceso mismo de la escritura; así, esta práctica determina los procesos de lectura requeridos para habitar y explorar su territorio. Por otra parte, escribir lleva al conocimiento de lo que esto implica y en qué consiste la escritura puesto que no hay manera de aprender sobre ello, sino

llevándolo a cabo: los libros, del tipo que sean, sobre escritura, no clarifican ni enseñan tanto sobre sus procesos como la experimentación directa del escribir. El sujeto requiere de un espacio en el que la práctica no sea prohibida, entendiendo por ello que no se desvirtúe su carácter, o que se promueva la escritura con discursos que no corresponden a la práctica, o, lo que acaso es peor, que se promueva un concepto equívoco de la escritura y de sus relaciones restringidas desde funciones como las mencionadas antes. Aquí se habla, entonces, de provocar experiencias de escritura que sobrepasen los objetivos de la escuela, y que su valor simbólico atravesase, efectivamente, el currículo, hacia la práctica social. No se trata de plantear ideales, sino de cuestionar discursos que tienen lugar en la escuela, pero que carecen del sustento de la práctica. Aunque hay que reconocer que la institución está abarrotada de ideales. Lo que remite al hecho de que la mejor manera de ingresar a la escritura es, justamente, escribiendo. Plantear esto en la escuela es cuestionar el lugar de la escritura en sus prácticas, las funciones que cumple, y redimensionar, de paso, las funciones que puede tener en lo social, particularidades, en teoría, extrapoladas desde la escuela. Aunque no sobra señalar que, quizás, la escritura no necesite de la escuela para tener lugar en las prácticas sociales extraescolares. No obstante, se señala el escenario escolar porque no se pueden abordar otras instancias de su ocurrencia sin hacer suficiente referencia a la escritura en la escuela, sus formas de circulación y su presencia concreta en el interior de la institución. Hacer y pensar, al menos en teoría, encarnaría en sus dinámicas, lo que abre un margen bastante amplio en relación con sus posibilidades en ese tiempo-espacio de ensamblaje de subjetividades.

En síntesis, esta práctica, allí, carga con otro rasgo que no favorece su restitución como práctica transformadora de pensamiento, y es el hecho de que está regulada por lo institucional por partida doble: la de su condición normatizada que le imprime carácter

institucional, es decir, convencional, y la que le está signada como efecto de ser un producto escolar. Aquí se manifiesta la pugna entre lo instituyente y lo instituido, la tensión entre lo fijo y lo móvil. Por un lado, tenemos los limitantes que le son propios gracias a los mecanismos de funcionamiento de la escuela, producto sujeto a las regulaciones que lo posibilitan, y por otro, el que sea sopesado como mero producto escolar del que se puede esperar lo que se recoge en su tradición, desde los requerimientos que se hacen precisamente desde la institución. Una ‘sinsalida’ para el texto escolar como tejido de signos de orden intencional, en medio de esas limitaciones. Esto trae consecuencias, en general, para afianzar las tradiciones de lo que se hace en la escuela, y en particular, para quien está en el territorio escolar en la medida en que incide en su construcción del imaginario sobre lo que la escritura representa para su uso personal como estudiante, dejando de lado lo que puede implicar para la sociedad y la cultura, tal práctica. Es, por así decir, una práctica escritural rodeada de condiciones institucionales que no facilitan su manifestación diversa, sino que desembocan en un mismo lugar, el de la confirmación de la tenencia de una información que se replica y que no siempre carece de características que escapen a lo habitual de la escuela, esto es, que piensa, propone, crea.

Entre otras cosas, no se ignora que, en la escuela, hasta ahora no hay prácticas efectivas de este tipo de escritura, de una escritura para la constitución de la conciencia y el pensamiento; una que, no solamente desde la academia, circule como práctica social. Sería necesario y urgente, atendiendo a su naturaleza dentro de la institución, fortalecer la formación escritural en esta perspectiva, al menos en lo que se refiere a los rudimentos que la sustentan, con la intención de que trascienda sus límites hasta espacios no escolares, espacios en los que se pone a prueba la formación y su efectividad en la resolución de problemas, en la capacidad interpretativa y propositiva del sujeto frente a su vida y las

realidades que afronta. Como la escuela no tiene entre sus haberes la escritura para transformar el pensamiento, de allí se desprende el sofisma de que ésta es privilegio de aquellos que tienen como oficio la escritura, y de que la gran mayoría, verdaderas multitudes, deben vivir al margen de su ocurrencia diferenciada y exclusiva, al mismo tiempo. En este sentido, no hay exclusión más naturalizada desde el imaginario de lo que representa la escuela para la sociedad, aunado esto a las mismas prácticas institucionales que tienen lugar en su discurrir. En este sentido, la consigna ingenua que parece atravesar la escuela es la convicción de que, si no se ha de ser escritor, en cuanto oficio, los que pasan por las aulas pueden, sin remordimientos ni pérdidas de ningún tipo, pasar de la escritura. Aquí sería oportuno indagar acerca de qué escriben los maestros, si tienen conciencia de sus prácticas –reales o potenciales– como escritores, o si, por el contrario, se autoexcluyen de ellas. De otra manera, cuál es la relación del maestro con la escritura. Una escuela que restringe, excepto en ciertas circunstancias, la formación en escritura es una escuela que fomenta la prescindencia de su práctica, ubicándola en un lugar de mero requisito, y así, las preguntas no se hacen esperar, ¿Cómo instaurar escrituras escolares que no estén reguladas y limitadas por las condiciones y fines de la escuela, diques que fomentan las denominadas escrituras prescriptivas? ¿Cómo hacer conciencia, entre la población escolar, de los riesgos y amenazas –del placer, en última instancia– que implica la aventura intelectual del escribir? ¿Cuál es el papel de los maestros en la formación para la escritura, y su envés, en la escritura para la formación?

Preguntar sobre estos aspectos lleva a pensar en las diferenciaciones de carácter genérico, según los fines sociales, mediatos e inmediatos, que ha tenido la escritura como práctica. Optar por una de ellas marca la diferencia entre la escolarización y la

alfabetización.¹⁴ Por otra parte, hay una parcelación de las prácticas de escritura en el currículo escolar, puesto que “(...) en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con diversos contenidos temáticos... y diversas formas retóricas...”, e insiste en que hay un contraste entre las condiciones de escritura de las disciplinas, porque mientras que “En el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para necesidades que ya existen.” (Tolchinsky, 2001, p. 92 -93).

Esta diferencia resulta, al menos, inquietante, pues refiere al nexo –siempre variable– entre escritura y necesidad; escribir ‘sin necesidad’ visible de comunicación, y escribir bajo las exigencias de necesidades concretas equivale a escribir bajo circunstancias muy disímiles, y es sabido que las circunstancias de escritura afectan la producción textual, escolar o no, lo que permite detectar que, efectivamente, en cada asignatura los discursos son diversos, lo que implica que se escribe de manera diferencial. Tener presentes estas particularidades en la escuela –uno, la de que es necesario responder a necesidades singulares de comunicación en cada asignatura; dos, que la escritura es, fundamentalmente, reescritura– sería reconocer la condición ineludible, si no para que se dé la escritura en la escuela cumpliendo su rol de transformadora del pensamiento, sí como sustrato de adecuación de prácticas pedagógicas que la tengan como objetivo primordial, que

¹⁴ Para Paula Carlino (2005), “La palabra ‘alfabetización’ es la traducción directa de ‘literacy’ que también puede entenderse como ‘cultura escrita’... la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras”. Lo escolarizado se refiere a la adecuación de las prácticas o los contenidos para un uso particular dentro de la cultura escolar, sin pretensiones de trascender sus límites de reproducción para la conservación. La “Escolarización” consiste en iniciar en los rudimentos de una habilidad para ser aplicada en determinadas circunstancias, casi como responder a un estímulo determinado por una orden o una circunstancia.

fortalezcan el aprendizaje de la escritura y sus implicaciones en relación con el conocimiento, esto es, de prácticas escriturales diversas y rigurosas, especialmente como práctica social.

Si esto aconteciera, quizás sería posible redimensionar la escritura y ponerla a circular de maneras menos marginales e instrumentalistas en el campo de lo escolar: se podrían concretar y ampliar, inclusive, los vínculos entre sociedad y escuela, si se acepta que el abismo entre ellas está alimentado, entre otros aspectos, por el hecho de que la cultura escolar es aislada, no ‘dice’ lo social, con el resultado de que no se comunican entre sí de manera efectiva, a la vez que, por contraste, en sus espacios se replica lo que se vive en sus extramuros. De alguna manera la escuela está demasiado expuesta a los influjos de la sociedad, mientras que aquella no logra incidir sobre ésta, excepto en razón de que responde a sus requerimientos en diferentes épocas, aunque no se puede negar que la escuela defiende, de manera relativa, la especificidad de su territorio y las particularidades que contribuyen a singularizarla. La escuela sería, así, un microespacio de lo social en tanto la sociedad se nutre de su hacer, al margen de la naturaleza y los resultados que aquella propicia, a la vez que en ella se replica lo que ocurre en el macroespacio correlativo de lo social; no obstante, la escuela preserva cierto grado de autonomía que la mantiene como un lugar bien diferenciado de otros espacios sociales en los que también ocurren los aprendizajes y la enseñanza, con métodos tomados, o no, de la escuela.

Por su parte, la sociedad olvida a la escuela y sólo le permite ser visible en su entorno a partir de lo que espera de ella, de sus resultados, en términos de necesidades prácticas, de sujetos egresados de sus prácticas que, justo, repliquen el saber que se requiere en función de su lugar social y del oficio que desempeñen, que confirmen la vigencia y, ojalá, lo inmutable de lo social que es contemporáneo a sus ejercicios como adultos, como

ciudadanos con base en el peso del paso por la institución; al menos eso es lo que sucede con los exiliados de sus prácticas, en su mayoría, aunque sigue habiendo diferencias y excepciones. La sociedad no concede a la escuela algo más que la escolaridad con fines prácticos y con bajísimos umbrales de producción de pensamiento, y quizás esa es su principal función en medio de los avatares y modificaciones -a menudo poco percibidos- del entorno social, modificaciones que, en el tiempo, se manifiestan como cambios y trastornos que afectan a los sujetos, y a la escuela también, pero no en su estructura ni en sus funciones, sino en lo que sobre ella se enuncia. En otras palabras, bajo estos lineamientos, la escuela no tiene entre sus prioridades el pensamiento, aunque se ocupe de introducir en las disciplinas que ostenta su currículo y en lo que corresponde a su expresión analógica, a pesar de que podemos sostener que la escuela no se ocupa de los procesos de escritura en el sentido que se puede requerir en las prácticas sociales de la misma.

Esto puede asumirse como una paradoja que arroja generaciones de damnificados, pero lo más alarmante es que esta supresión, naturalizada en las prácticas de los maestros, y fortalecida en las dinámicas que posibilita la institución, tiene eco y consecuencias gravosas en la formación integral de sujetos que habrán de ser ciudadanos pero de manera nominal e incompleta, justamente porque se les ha negado la posibilidad de la experiencia y el uso del pensamiento asociado con el lenguaje, tan ligado a la escritura desde su función epistémica. En rigor, tener en cuenta esta función de la escritura revela si se asume como una técnica o una tecnología.¹⁵ Asumir la escritura como tecnología, y en el marco de la formación por

¹⁵ Sobre los términos registrados, tecnología y técnica, el saber pedagógico y la filosofía han dado luces para su diferenciación en el espacio social -la filosofía- y para tratar de fijar fronteras y límites históricos en la construcción de la historia de la pedagogía -saber pedagógico. La idea es establecer diferencias que las deslinden, sin olvidar que están vinculadas por su misma naturaleza: en la tecnología hay, desde luego, técnicas. Pero es muy diferente asumir una práctica como técnica a abordarla como tecnología. La diferencia radica, especialmente, en sus resultados, en su incidencia posterior a su difusión y aplicación.

ciclos, exige una modificación estructural en relación con los fundamentos, el modelo pedagógico, el currículo, el plan de estudios y las estrategias didácticas, aspectos requeridos en los fundamentos de una formación semejante. Lo que se busca con estas modificaciones es dar sentido a la práctica pedagógica, que es la manera como, explícitamente, el docente selecciona rutas, procesos, actividades, proyectos, problemas, que orientan el proceso de formación de los estudiantes. Estas consideraciones ponen en otro lugar al profesor como conocedor y orientador de procesos, atendiendo a la cualificación de la formación, pues requiere que determine el punto de inflexión en el que se genera el aprendizaje que deviene experiencia, en el que se pone a prueba una manera específica de decir, apoyado desde el conocimiento previo, algunas afirmaciones inéditas a través de lo escrito, a partir del trazo de signos y las reflexiones que esta práctica suscita.

Y dar sentido a las prácticas pedagógicas, reestructurarlas, es un objetivo que tiene que ver con el cambio de concepciones sobre la escritura –y la lectura–, lo que nos recuerda que no hay práctica pedagógica que no pase por estas concepciones y su implementación en las disciplinas, sin olvidar que las manifestaciones de esas prácticas son –y no pueden dejar de serlo– múltiples, variabilidad regida por la constante de su función epistémica, desde didácticas que familiaricen a los aprendices con esa función. Y no sólo se transforma la práctica pedagógica por transformación de dichas concepciones, sino que, quizás, se logra algo semejante con el aprendizaje y la enseñanza si se induce a prácticas escriturales orientadas a ‘transformar el conocimiento’, a reconstituir el pensamiento del sujeto. Poner en práctica y uso es la mejor manera de afianzar una concepción para que surta resultados, una manera de someterla a prueba; es decir, se escribe sólo escribiendo. Todo esto requiere de una visión compleja acerca de la manera como los seres humanos construyen conocimiento y, a la vez, se opone a las visiones fragmentadas de la realidad lo que no es lo

mismo que el abordaje simultáneo de perspectivas posibles. Desde esta mirada, se insiste en el carácter excepcional de los contextos, espacios-tiempos determinantes del sentido y significado del conocimiento generado con propósitos específicos a partir de ‘juegos de lenguaje’. Y entre estos juegos figuran, por cierto, los de la escritura, junto a otros muchos, pero ese juego ocupa un lugar de privilegio en tanto la beligerancia y la convivencia se determinan por acción y efecto de los juegos de lenguaje de una cultura letrada. Además de esto, el principio irreductible de lo sistémico –tan característico de este tipo de cultura– tiene en la escritura su sustento y justificación, a pesar de que es forzoso reconocer que hay escrituras que no parecen poseer esta característica, la de lo sistémico, pero este detalle no es óbice para que dejen de ser escrituras.

En otras palabras, escribir es más que una técnica, y mucho menos que un privilegio entendido como práctica exclusiva de ciertos grupos, lo que la instala en un estatuto que la restringe a metáfora de un oficio. Escribir, y escribir en función del pensamiento, al margen de lo producido, es una de las maneras de ejercer la condición de ciudadano. Para habitar la ciudad de manera autónoma y reflexiva. Pero esta práctica social no llega a serlo en la perspectiva y los alcances de la escuela, de allí que sea necesario pensar al sujeto desde dos perspectivas, carente de las habilidades que son inherentes a la escritura, o dotado de ellas. ¿Qué tiene por decir y hacer la escuela frente a esta situación de falencia de sus egresados en relación con la producción de texto escrito, imperativo que se desdibuja hasta la ausencia total en el marco de su cultura, sus finalidades y su distanciamiento de las realidades sociales? Hace tiempo que se reconoce que cuando el sujeto aprende a leer y a escribir, está ganando territorio en su condición de integrante de una sociedad, un avance cualitativo que le confiere carta de inclusión en los ámbitos sociales, desde su singularidad, y en relación con todo lo que le exigen los acuerdos colectivos; así que aprender a leer y a

escribir potencia aperturas de interacción para quien pone en escena estas prácticas fuera de lo escolar, y aún dentro de lo escolar. De hecho, los estudiantes pueden hacer más de lo que se les pide —se demuestra en las prácticas— en las condiciones de funcionamiento tradicional de la escuela. La relación de la escritura con el contexto y el sentido no es condición dentro de lo escolar, aunque no se puede generalizar su inexistencia. Lo anterior, justo porque *“La relación con el sentido se instala en la escritura junto con el concepto de “estabilidad” a partir del momento en que los usuarios se preocupan por encontrar en las grafías una representación estable de los sentidos posibles.”* (Blanche Benveniste, 2002, p. 19).

Hay aquí algo por remarcar en relación con la escritura: el sentido es una búsqueda, algo que encuentra el lector en la estructura que forja el escritor, sin dejar de lado que el escritor siembra de indicios, aquí y allá, la organización de sus textos. La estabilidad alude a la permanencia relativa de los sentidos hallados o por hallar, a la regularidad y comprobación de su lugar en la retórica, en el mejor sentido, del texto. Esto no quiere decir que no caigan en caducidades que exigen relecturas y remozamientos de los mismos en la medida en que se agotan, en que se naturalizan y ya no permiten enunciar lo que permita comprender y explicar el objeto de interés que se desprende de las relaciones entre los signos y su simbolismo, el contexto y el tiempo diverso que encarna en un escrito, el tiempo del relato, el tiempo de la lectura, el de la escritura, el de la comprensión, la reflexión, el diálogo con el texto, y el tiempo de la creación o, al menos, el de la reacción que puede confluir en una nueva escritura, o en reflexiones y conversaciones. Esto indica que la escritura en ámbitos sociales, siempre desde los signos, escritos o no, va a incidir en los tiempos-espacio en los que surge y va a generar interacciones y reacciones, aspectos que forman parte de la estabilidad de la lengua, una estabilidad ganada en la escritura y de la que carece la lengua hablada por sus mismas características.

Por otra parte, los sistemas políticos como la democracia –inexistente como proyecto, menos aún como práctica, delimitada en lo nominal– exigen, cada día con mayor urgencia, la necesidad de que el lector no sea un mero decodificador, y que la escritura sea algo más que la posibilidad de leer anuncios, de escribir información que se requiere en el instante, de compartir datos inmediatos, aunque hoy han surgido múltiples variedades de escritura derivadas de las posibilidades de las tecnologías con el fin de mantener comunicado al sujeto de forma rápida y constante. Es como si el lenguaje tuviera que proveer de eficacia los deseos del sujeto, como si tuviera que dar cuenta de las obsesiones que lo atraviesan, cuando deseos, obsesiones y otras manifestaciones que parecen de orden personal provienen, justamente, de los efectos del lenguaje, del lenguaje mismo. Sobre esto, se deplora que

El hombre actúa como si fuera el creador y el dueño del lenguaje, cuando es éste su señor. Cuando esta relación de dominio es invertida el hombre sucumbe a extrañas coacciones. El lenguaje entonces se vuelve un medio de expresión. Cuando es expresión, el lenguaje puede degenerar en mera impresión (mera impresión en el sentido tipográfico) (Steiner, 1980, p. 11).

En las especificaciones de comunicación promovidas por la tecnología, lo que señala Steiner se manifiesta en las coacciones a las que es sometido el sujeto en la medida en que se ha invertido, de manera aparente, la relación entre el sujeto y el lenguaje, quien parece sometido a la servidumbre de los caprichos del individuo; lo que no ocurrió en otros tiempos con la escritura, la lectura y la oralidad, la obsesión que parece síntoma social de alienación, se vive con los productos de esas tecnologías de avanzada. Socialmente es posible, en diversos entornos, asistir a la colectivización del uso de dispositivos con diferentes fines. Y es notoria la coacción que ejercen sobre estas mayorías. En todo caso, para los damnificados de los procesos de escritura y lectura, el fin es el acceso acelerado a

la información que pueda interesarles, y el uso constante y aún más limitado de estas prácticas, sumado a una restricción cada vez mayor de lo que ocurre en su entorno más cercano, por no hablar de otros ambientes de interacción y pensamiento. Sobre esto cabe decir que las nuevas tecnologías no subsanan los problemas de escritura (tampoco de lectura) que provienen de la escuela o de la imposibilidad de acceder a ella. Con esos dispositivos tecnológicos pareciera que se aumenta la distancia entre la escritura, la lectura y la argumentación generada por los sujetos; en general, a lo más que se llega es a la reproducción de los enunciados que se fijan en esas superficies de las que se desconocen los mecanismos que permiten su funcionamiento. Aquí es más complicado que lo que ocurre en la escuela, quizás, porque hay una alfabetización ‘democrática’ para el uso de los productos de las tecnologías, y a la vez la carencia de una reflexión sobre lo que este uso implica. Desde luego que el acceso a las tecnologías ha reportado resultados para los avances de diversas disciplinas, pero, de nuevo, esto tiene que ver con grupos privilegiados en el uso especializado y los alcances y logros que las tecnologías potencian. Eso es innegable. Y, no obstante, el grueso de la población accede a ella en términos de divertimento y trivialidad, lo que se propaga cada vez más con el fin político de volver más que elemental la existencia de los sujetos, trivializar sus actos en el marco de la política, marginarlos del conocimiento y volverlos, una vez más, masas susceptibles de ser utilizadas en las ocasiones que se requiera de su presencia para justificar un giro en las decisiones que otros asumen.

Y la segunda parte de lo que dice Steiner, *“Cuando el lenguaje es expresión puede degenerar en mera impresión”*, se constituye en un registro de lo que puede generar la invitación a la expresión, a la opinión que, por cierto, no es personal, sino que deviene de procesos en los que intervienen los medios y el ‘voz a voz’ que se desprende de los usos de

los dispositivos tecnológicos. Una opinión que se ha colado en la escritura, la lectura y la oralidad del sujeto y que se comparte en ausencia de criterios, de comprensión y de razones para enviar una y otra vez los mismos textos. La expresión recalca en impresión, en lo que a cada quien parece un mensaje, sin que haya estabilidad de los sentidos para ese mismo texto, siempre fuera de contexto y sin fundamentación en lo intertextual. Así, las opiniones se multiplican o se sigue de forma masiva una opinión que quiere difundir quien, con frecuencia, carece inclusive de presencia simbólica tras la marca textual del autor¹⁶. En todo caso, los escritos que en lo virtual circulan, tienen los rasgos y las condiciones propias de construcción textual en un gran porcentaje, mientras es innegable que allí otras maneras de escribir han ganado terreno.

En cuanto al tiempo social, las vivencias ocurren en medio de la prisa. La lentitud ya no es un factor deseable, y esa intención de que todo se haga en el menor tiempo posible afecta la vida comunitaria, las relaciones sociales, los rituales, los vínculos más cercanos y, desde luego, las prácticas que cohesionan, así como las que se adelantan en los ámbitos de la privacidad. La escritura, la lectura, los aprendizajes y la enseñanza no escapan a esta manera de percibir el tiempo e intentar adelantarse a su ocurrencia; las dinámicas, cada vez más, se perciben como urgentes, y esto afecta la producción textual, tanto como la lectura, los tiempos destinados al aprendizaje en la medida en que hay presión social por terminar la formación lo más rápido posible: no hay tiempo de prepararse desde el aprendizaje para la comprensión, sino para ingresar cuanto antes en el mercado laboral porque resulta esencial

¹⁶ Como es bien sabido, el autor es una marca textual, un indicio editorial, mientras que el escritor es el sujeto concreto que ha trabajado en la escritura, la obra pictórica, los versos, las ilustraciones o los datos estadísticos que enfrenta el lector en un momento determinado. Es necesaria esta diferenciación para no confundir autor con quien produjo estas manifestaciones del lenguaje. El autor también extiende una capa que recubre al escritor correspondiente.

adquirir recursos económicos para el consumismo. Estas maneras excesivamente pragmáticas promueven prácticas que no son sustantivas para formular y comprender las incógnitas que afronta el ser humano en su interacción, sino que, antes bien, determina un sesgo permanente, basado en la imposibilidad de ahondar en sus experiencias, en la percepción que de sí, de los otros y de los contextos por parte del sujeto.

3. La escritura como técnica

14

Porque he extraviado aquí todas las claves
para salvar el mundo y ya no puedo
consolar, consolarte, consolarme.
Tierra, tierra, ¿por qué no te conmueves?
Ten compasión de todos los que viven.
Haz que nadie mañana –algún mañana–
tenga razón de repetir conmigo
las palabras de hoy.

José Emilio Pacheco

Liliana Tolchinsky señala que,

Cuando se subraya, copia o cita, (...) hay una selección e inevitable jerarquización, ya implican un trabajo cognitivo (...) que revierte en la comprensión del contenido (...) cuanto mayor sea el compromiso mental involucrado en estas actividades de trabajo con el texto, mayor será el trabajo cognitivo y su efecto en la comprensión del contenido. (2001, p. 94).

Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, a través de la metacognición mínima que implica tener un objetivo expreso para las actividades de escritura. Dificultad de quien aspira a ser iniciado en la práctica porque quien escribe en la escuela ignora que está pensando, no se le hace partícipe activo y consciente de la complejidad de lo que hace con las letras y las palabras. De esta manera, la escritura circula en la institución escolar como una técnica que permite cumplir con una serie de actividades completamente desligadas de la escritura, es decir, la que funciona como el vehículo invisible de un actuar que hace su aparición intencional, pero aparentemente neutra, gratuita; en la concepción de escritura como técnica, ésta se ‘emplea o utiliza’ para ‘cumplir’ con una indicación del maestro

dentro del aula, o se utiliza para llevar la tarea, pero hasta ahí va su función. El reto está en convertir la escritura en objeto de enseñanza, no en relegarla a instrumento de las actividades de la enseñanza a través de la restricción a la mera técnica. Esta diferenciación es vital en relación con lo que ocurre con la escritura: si se la releva de ser recurso para la enseñanza, a ser su objeto, esta variación resulta esencial para acceder a su orden complejo, a sus gramáticas, y tratar de comprender sus condiciones y funcionamiento, lo que podría permitir una apropiación de sus procesos y sus condiciones con la finalidad de construir desde ella, o no, pero a partir del conocimiento de su carácter de objeto normativizado. En palabras de Luís Fernando Lara (2001), se concentra la reflexión acerca de lo que esconde el acto de escribir, intención que parece desconocer la enseñanza, a la vez que se escenifica el ordenamiento de las palabras, no desde la voluntad de quien escribe, sino a partir de la sujeción gramatical que deviene en linealidad no expuesta a sacrilegio por medio, por ejemplo, de la creatividad:

En los orígenes de toda escritura está, pues, un violento deseo de ordenación lineal del mundo, de sujetar el caos de sensaciones y el azar de encuentros y desventuras a rectitud, ritmo y escansión, a peso y medida (...) La escritura, sin embargo, no nació de una comprensión tan clara de lo que son los códigos convencionales, ni de una conciencia perfecta de la convención que se estaba creando. (Lara, 2001, p. 53-54).

En torno a esto, recordar que la *techné* reside en la respuesta a ‘cómo hacer para’, una especie de acción controlada para llegar a un objetivo, pero siempre con sentido de linealidad, de pasos a seguir de manera mecánica y segura en relación a lo que se requiere, con base en las convenciones; la escritura como técnica favorece la percepción de que su elaboración es relativamente sencilla porque remite a ciertas condiciones como la adquisición del código escrito y su uso neutro, no problemático, replicador, mecánico,

aunque adquirir este nivel de escritura implica un trabajo ingente de orden mental y físico. Pero, luego de ser adquirido, se piensa que se trata de utilizarlo bajo ciertas automatizaciones del ‘aplicacionismo’ en cualquier situación comunicativa, acto vaciado de un sentido no muy diferente al del instrumento, en el que éste se utiliza no en virtud del objeto y adecuado a su naturaleza, sino en función de objetivos que lo disuelven en la acción misma, es decir, lo ponen en un lugar subalterno, es des-objetivado, con rango de fórmula que permite salir airoso de la dificultad de escribir sobre un fenómeno particular en contextos diversos. Resultado: Es indistinto escribir sobre un objeto u otro, la escritura es un lugar de replicación impune. Corolario: No se puede difundir sin consecuencias, en el ámbito escolar, que el código escrito es la base formal de incontables, innúmeras posibilidades, y que basta con su conocimiento para adelantar escrituras que, a la larga, resultan indiferenciables y poco cualificadas. Este corolario se ignora y tiene consecuencias masivas, además de nocivas, en la mayoría de integrantes de la denominada comunidad escolar. No se trata, entonces, de dominar ciertas prescripciones que se repetirían sin mayores complicaciones ni variantes. Naturalmente que esta concepción de la escritura excluye los procesos complejos y múltiples propios de prácticas de escritura que no encuadran en lo puramente instrumental, ajenas a las prácticas orientadas a lograr lo que se requiere de manera inmediata debido a que prima el requisito de la actividad del estudiante para efectos de evaluación y promoción. La prisa y el afán de efectividad rubrican esta visión de la escritura como técnica. Y esta mirada resulta insuficiente para la apropiación de la escritura como lente para mirar al otro, al entorno, o mirarse a sí mismo. La necesidad de ocupar un lugar en el ámbito social requiere de la escritura como sello de existencia, como marca de una travesía en la que se va escribiendo atendiendo a los pasos dados, los avances y retrocesos, y este proceso deja huella sobre sí de la experiencia vivida en la

práctica escritural, a la vez que podría ser elemento que suma al cúmulo de lo que hacen las colectividades; se escribe el movimiento propio y el fluir de lo que rodea la *summa* de incógnitas y contradicciones que es el sujeto, amén de su relación con el otro, lo que permite entrever de qué se trata esa existencia ajena que tanto tiene que ver con los avatares de la propia y que desembocan, sin duda, en lo colectivo al margen de la singularidad de los sujetos.

Así, la pregunta que surge es por la reescritura, fin no presente ni justificado en la cultura escolar, inclusive percibido como obstáculo del instrumento adoptado para necesidades y urgencias que salen al paso de la trayectoria, quizás demasiado normatizada, señalada por los senderos previstos que se transitan en la escuela. Inclusive se puede pensar que la escuela adoptó esta manera de utilizar –subutilizar– la escritura, supeditándola a formar parte de los ‘recursos pedagógicos de carácter raso’. Esto hace pensar en la expresión manida de ‘aprender los rudimentos’, expresión que se consolida como el nivel propio de aprendizaje de la escritura en la escuela: nos quedamos en los rudimentos entendidos como lo básico, lo elemental, así que la función epistémica de la escritura no encaja dentro de lo instrumental, dentro de los niveles de la técnica, niveles que deben ser conocidos y operacionalizados, pero con la condición de no olvidar que puede ser uno de los niveles iniciales del proceso de formación en escritura. La escuela es la primera que lo olvida, y de paso insta a que ese olvido se extienda a los maestros. Los estudiantes no participan de la condición de ‘olvidadizos’, porque no se enteran de otras condiciones y posibilidades diferentes de la escritura como técnica. La escuela no muestra esas interfases. No tiene tiempo. No está dentro de sus prioridades. A menos que la escuela albergue maestros que no teman enfrentar lo inconcluso de sus programas y den relevancia al tiempo de la formación por oposición al de la escolarización, lo que no es frecuente en las

instituciones educativas. En realidad, suele existir un abismo –que se amplía cada vez más– entre las políticas y la promoción de prácticas en torno a lo que sería posible en la escuela en términos de formación, y las dificultades que el sistema opone al maestro comprometido con los procesos de formación. Pero no hay que olvidar que la escuela tiene unos tiempos, unas dinámicas y unos objetivos que han funcionado a lo largo de su historia, y se han mostrado eficaces en su tarea.

Es un lugar común el enunciar que la escritura libera. Otro tanto se promueve en relación con la lectura. Y si se libera algo, si realmente lo fomenta, esto lo hace el ejercicio del pensar en torno a un objeto, a algo que despierta curiosidad, deseo de ahondar, de encontrar una explicación plausible que, desde cierta perspectiva, revele, quizás, el funcionamiento de ese ‘algo’ vinculado con otros elementos, conceptos y, por cierto, en relación con ellos. La escritura, de esta forma, sería la manera de hacer la crítica de un objeto en el sentido de precisar o renovar su lugar como objeto de la cultura dentro de un contexto particular, con frecuencia el de lo social. Pero esa no sería la única opción de la escritura: la diversidad que ha logrado el sujeto en su uso muestra que sus posibilidades tienden a infinito cuando el límite no tiende a la desidia. En más de un sentido es un ejercicio de reconocimiento de tal objeto susceptible de reflexión. Afrontar lo inexplicable de lo cotidiano y lo convencional, de aquello que supuestamente no necesita ser explicado porque es demasiado conocido, tiene en la escritura, por ejemplo, el cincel que pone de presente, al ahondar en la materia de ese objeto específico, lo que entraña de ignorancia lo supuestamente reconocido por habitual en los escenarios habitados. ¿Cómo podría cumplir esta función lo que tiene como principio corroborar, lo que, no pudiendo ser fiel a su tarea de hacer visible lo que el hábito oculta, no se rebela contra lo estipulado, y cuya función,

aparentemente única, consiste en ser vehículo de lo que ‘siempre se ha sabido’, de la confirmación del ‘siempre lo mismo’?

En esta perspectiva, y usando el filtro de la escritura, salta de nuevo el interrogante sobre cuál es el papel social de la escuela. Un papel que ha desempeñado y que consiste, se sabe, en homogenizar y subjetivar bajo la intención cumplida de la enseñanza y los posibles aprendizajes. Y, así, escribir, ¿para qué? Se puede adoptar la postura, hartamente justificada en estas condiciones para quienes no tienen la experiencia de la escritura, de que todo está dicho, hecho y escrito. Los libros recogen todo tipo de información con precisión y exactitud. ¿No le bastaría a la cultura letrada con leer? De inmediato se hace evidente que no le bastaría porque, por principio, la lectura se considera como la interrogación de textos, como efectiva conversación vetada de asentimientos y negaciones, de posibles acuerdos y distanciamientos insolubles por parte del lector; el texto como problema planteado a quien tiene preguntas, cada libro como un conjunto de problemas por abordar desde las inquietudes del pensamiento y la conciencia. Así las cosas, cómo renunciar a derivar otras preguntas y otras escrituras que no pueden más que surgir ante una lectura de indagación que revela la necesidad de otras comarcas del pensar. Es este un interrogante que pone en evidencia la relación entre escritura y lectura, pero no solamente eso, sino que pone a la lectura como pretexto para la conversación, la reconsideración de perspectivas y la posibilidad de nuevos caminos y hallazgos a través de la escritura. Eso y nada menos es la lectura: una ocasión de producción textual en tanto los libros no son depositarios de verdades absolutas –y, si las incluye, son de carácter parcial, siempre susceptibles de ser cuestionadas–, sino de perspectivas que se pueden mantener, o desmontar, de manera total o parcial. O, en el mejor de los casos, forman parte de la tradición escrita de las sociedades.

Responder a esta y otras preguntas deja, en principio, dos alternativas: 1. Se matiza la condición exclusiva de la escritura como técnica. 2. Se prescinde de la escritura y se da paso a una sociedad de carácter narciso, como acaso ya lo sea desde tiempos ya lejanos, ocupada en reflejarse, de manera sempiterna, en lo que ya ha sido escrito, instancia suficiente como espejo, o aun, olvidar lo escrito como instancia de reflejo y elegir otros objetos en los que la escritura adquiere otras finalidades del orden de lo mediato. Con el agravante de que los reflejos serían la confirmación de lo existente, en el peor de los casos, de su tergiversación. Pero seguirían siendo reflejos, al fin y al cabo. Todos ellos vacíos, muertos, innecesarios en tanto no concitan el intento por responder a lo que iluminan. En otras palabras, si la escritura no funda otros espacios, si no construye otras realidades, imágenes, teorías y mundos, no tiene sentido seguir cuestionando el empeño de que tenga un lugar en la enseñanza, precisamente porque es un lugar secundario, instrumentalizado, el de la convergencia de los reflejos posibles y la reiteración de lo mismo. En este último caso, resulta indiferente su inclusión en el currículo, en la medida en que sería apenas un comodín que permitiría mostrar unas intencionalidades de carácter integral y orgánico para una supuesta formación particular que no se lleva a cabo por razones ya comentadas anteriormente. Y esto ocurre en la escuela con los saberes, al menos con buena parte de ellos. ¿Qué sucede para que se presente esta dislocación entre objetivos, prácticas y resultados?

Hay quienes sostienen que la escuela no es un espacio de profundización de saberes, sino uno excepcional que permite clarificar la diferencia entre cultura y especialización (Téllez, 1952), lo que justificaría las dinámicas de la escuela que son, sobre todo, mostrar, quizás con el fin de que los estudiantes tengan una panorámica de las posibilidades de conocimiento que se ofrecen a sus gustos e intereses. Inicia su ensayo reconociendo que

“Constituye un extraordinario privilegio el poder hablar a la juventud” (Téllez, 1952, p. 166), pero reconoce que es difícil debido a la querrela entre la razón, que insiste en que hay que estudiar, y los sentimientos que responden en que hay que vivir, lo que se traduce en la necesidad del rigor, y la oposición que a él se hace. De quien salga victorioso en esta contienda, el rigor o los sentimientos, depende el rumbo de la vida de los jóvenes, en caso de que ingresen a la especialización que promueve la educación superior de acuerdo con la línea de sus intereses más caros; más adelante, mucho después, cada quien tiene el tiempo de reflexionar acerca de que nada está perdido como vivencia que ayuda a reconocer –no a entender– el trayecto que se ha seguido tras un proyecto en el que se apuesta por los procesos que ofrecen las instituciones y sus programas académicos restringidos a disciplinas de naturaleza profesional o técnica:

Entonces comprende, pues toda experiencia se nutre del pasado y opera desde el pretérito, que esa querrela entre la disciplina y la vida, entre el rigor del estudio y las dulzuras del ocio vital, no era de ninguna manera innecesaria ni tampoco estéril (1952, p. 167).

Y agrega que

En el proceso de la cultura nada sobra, nada es inútil, nada es superfluo. Ningún esfuerzo del conocimiento, por extremo que sea o que aparezca, elimina su resultado o su compensación. Ninguna de las disciplinas de que se nutre el noble desinterés de la segunda enseñanza, deja de producir sus efectos en el curso de la existencia humana (...) Pero esos efectos empiezan ahora a ser cada vez más débiles, más excepcionales (...) (1952, p. 167).

Sin embargo, puede que haya algo más que lleva a esta situación dentro de la institución educativa. Por otra parte, a pesar del tiempo que encarnan las palabras de Téllez, llama la atención que es una explicación plausible para esa fractura entre los elementos que sustentan la enseñanza, como se ha señalado. En todo caso no hay que dejar de lado que el

espacio escolar mantiene su singularidad en medio de una aparente disolución de las fronteras entre escuela como espacio interior, y lo otro, los espacios que no son escuela, pero que se ven afectados por su injerencia y sus resultados manifiestos en las generaciones de egresados de sus aulas, por supuesto.

Sostiene Don Hernando Téllez que la educación inicial y media, en particular la secundaria, tiene una importancia radical en cuanto es el lugar de visibilización de la cultura, y es el único espacio con el que cuenta el aprendiz para tener un panorama de lo que la humanidad ha producido en las diferentes áreas del saber (1952), y eso se puede considerar un privilegio. Luego de eso, sigue Téllez, viene el mundo de la especialización que *“consiste en saber cada vez más sobre algo más restringido”* (1952, p. 169), lo que lleva a una ignorancia sobre los temas que sean ajenos a la especialización, y aún sobre lo que escapa al reducto de lo que se puntualiza en la especialización extrema; para el caso, ejemplifica con la situación del médico que accede al conocimiento de la mano, por caso, una de las falanges, lo que lo inhabilita para atender casos que no sean de afectación de esa región de manera específica. Una ignorancia legal en cuanto el sujeto está entregado a sus intereses particulares y frente a ellos lo demás no existe, una ignorancia naturalizada por las mismas razones, lo que también se aplica en la escuela: la fragmentación de saberes no solamente en las clases, sino en la formación de los maestros; pero también es cierto que la vida es demasiado corta para abordar de manera sistemática las preguntas y los campos de saber en las sociedades modernas y en la naturaleza. Por su parte, Steiner (1978), enfatiza el

hecho de que no es posible leer todo lo que existe, aun cuando un sujeto tome la decisión de dedicarse solamente a esa labor durante su tiempo de existencia¹⁷. Además, señala que

(...) la transcripción comporta un compromiso absoluto con el texto, una reciprocidad dinámica entre el lector y el libro. Este compromiso absoluto es la suma de los distintos modos de respuesta: la nota, la anotación, la corrección textual, la enmienda y la transcripción; juntos generan una continuación del libro que se lee. El activo cálamo del lector pone por escrito «un libro en contestación a» (resulta pertinente recordar la relación original entre «respuesta» [replay] y «réplica» [replication]). Esta respuesta puede abarcar desde el facsímil —que equivale al acuerdo total— y el constante desarrollo afirmativo hasta la negación y el contraenunciado (muchos libros son anticuerpos de otros libros). Pero la verdad principal es ésta: en cada acto de lectura completo late el deseo de escribir un libro en respuesta. El intelectual es, sencillamente, un ser humano que cuando lee un libro tiene un lápiz en la mano. (Steiner, 1978, p.15).

Así, la lectura genera escritura, en la medida en que lo que importa es la apertura al diálogo y al debate en el contacto entre el sujeto y el texto escrito. Un texto que, en el proceso de exploración provoca reacciones y puntos de vista que pueden coincidir con lo leído, aunque su función principal es suscitar el desacuerdo junto con una contrapropuesta, de orden escrito, así sea en las márgenes del libro, como manifestación de quien interactúa de modo activo, desde el pensamiento, para un escrito al que suele acceder por medio de sus páginas, en un juego de códigos, de construcción de sentido a través de las significaciones, y un relevo de asentimientos y rechazos que fomentan otro texto con variaciones, correcciones, o, quizás, completamente diferente. A veces el lector abandona

¹⁷ En *El lector infrecuente*, un ensayo muy sugestivo, el autor francés describe el encuentro con el libro y sus implicaciones, a la vez que hace énfasis en lo que la lectura implica de pensamiento y escritura, a partir del análisis del cuadro de Jean-Baptiste Chardin, *El filósofo leyendo*, de 1734. Allí los lectores se dividen en copistas del autor, o en disidentes, anotadores que divergen de las ideas, al menos algunas, que el texto contiene. Un homenaje al libro, al lector y al escritor que se atreve a pensar. El libro espera a su lector para cumplir con estas actividades en algún nivel de ocurrencia, lo que implica la vigencia de los recursos del lenguaje, entre ellos, la escritura.

sin miramientos el texto escrito, ya sea surgido de su interés, ya sea ajeno. Esto está entre las opciones de quien convive con palabras escritas; en este espacio de intimidad y silencio, la lectura es equivalente a la escritura debido a que los textos que se suceden son muestra de escrituras diversas. El autor opera un giro radical al incluir una afirmación que pone otros tiempos más cercanos en cuestionamiento:

La relación entre el tiempo y la palabra, entre la mortalidad y la paradoja de la supervivencia literaria, crucial para la gran cultura occidental desde Píndaro hasta Mallarmé, sin duda fundamental en el cuadro de Chardin, ha cambiado. Esta alteración afecta a los dos elementos esenciales de la clásica relación entre el autor y el tiempo, por una parte, y entre el lector y el texto, por otra. (Steiner, 1978, p. 17).

Steiner muestra, así, que la relación con la palabra escrita se altera con el paso del tiempo, con las maneras de percibir los requerimientos de una época: hay ejemplos de autores que no se toman el tiempo necesario para la escritura, son falaces, apresurados y descuidados, y lo mismo ocurre con quien se toma algún tiempo para abordar un texto de tales características. Una escritura deficiente puede, a la larga, malograr a quien lee tal escrito, inclusive hasta la afección de sus escrituras personales; también es cierto que puede servir de ejemplo de cómo no escribir, y eso es una lección valiosa para quien esté dispuesto a aprehenderla, a apropiarla y dimensionarla en su justa medida para tomar otros rumbos en su producción textual. En cuanto a la relación entre el lector y el texto, ya no se tiene el cuidado requerido para abordar el texto; la aceleración de la existencia estrechó el tiempo ilimitado destinado a la convivencia con la palabra escrita, no hay condiciones para detenerse a rumiar ideas, a sacar conclusiones. El tiempo de ‘ocio productivo’ que representaron otrora tales actividades, se ha esfumado en medio de los programas de actividades sin objetivo, infundadas, con que se llena la existencia de los sujetos. Por eso el

cambio de esas relaciones -antaoño reguladas socialmente como necesarias- para promover ideas que enriquecieran y, acaso, modificaran las perspectivas sobre la vida.

En esa línea es que aquí se sostiene que ni los libros, ni la lectura o la escritura son instancias momificadas ya que la intervención de un sujeto activa sus funciones y reaviva su lugar en el universo de interacciones posibles. La de Steiner es una invitación a leer en perspectiva, a activar el pensamiento mientras se lee, a producir textos como resultado de la confrontación de ideas y de las reacciones frente a ellas. Aquí es necesario recordar que la publicación ya no es un asunto de editoriales. Basta difundir un escrito entre conocidos, por pocos que sean para que se considere publicado, inclusive con un único lector. Todo texto requiere de lectores, condición que no es bueno olvidar en los espacios escolares de aprendizaje, necesidad esencial que le permite a quien escribe reconocer las falencias, los excesos y los aciertos de su producción por novel que sea. Las propuestas de Téllez y de Steiner tienen una intersección que traza, como es sabido, un conjunto de elementos comunes: la escritura y la lectura como prácticas, como productos sociales útiles para conocer a través del pensamiento.

Las sociedades han dado lugar a políticas que prescriben estas prácticas como inalienables en la formación de los sujetos, a pesar de que se vive el contrasentido del alejamiento y el extrañamiento ante la necesidad de la producción textual y la exploración del texto a partir de la lectura, justamente porque escribir y leer, como dice Estanislao Zuleta (1982), es un trabajo, y la misma sociedad que exalta estas prácticas pone a disposición de sus integrantes opciones menos dispendiosas que, además, resultan más atractivas. Esto, como consecuencia de una época que ha difundido la idea de la posibilidad del menor esfuerzo con mejores resultados en medio de la promoción del facilismo y de la vivencia intensa de cada instante como meta del furor del disfrute de la vida. Y las prácticas

de escritura, tanto como las de lectura, tienen carácter moroso: no basta con escribir de un tirón, ni con leer de manera transversal con la presión del tiempo y el acoso de los requisitos por cumplir. Leer y escribir son acciones que se cumplen en soledad, sin descontar que en algún momento ocurren encuentros con textos en los que los resultados de ese hacer pueden ser un motivo para reiniciar las prácticas como ha ocurrido a lo largo de la historia del pensamiento; pero a la vez, en concordancia con la renovación de los tiempos, sus mitos y sus ideales, existen actualmente cruzadas en contra de la soledad y a favor de las multitudes. Hasta las nuevas tecnologías proponen el estar en contacto permanente, lo que es una manera de revestir el aislamiento con imágenes y voces que dan la sensación ilusoria de la pertenencia a un conglomerado que, extrañamente, brilla por su ausencia. Y si se acuerdan encuentros, en general se aprovechan para estar en silencio, dedicados a comunicarse con quienes no acudieron al encuentro por las razones que correspondan. No suelen llevarse libros o escritos para ponerlos a consideración de los asistentes, porque los textos necesarios se llevan en el dispositivo tecnológico. De esta manera, cada vez se restringen más los espacios para actividades en las que es necesario estar aislado, pero también es cierto que en ninguna época de la historia estas prácticas han tenido un carácter masivo. Confirmación que no desdice de la necesidad social y cultural de que los sujetos en formación tengan acceso riguroso a la escritura, tanto como a los demás saberes que se constituyen, con frecuencia, en el único acceso a sus construcciones desde la escuela como atalaya de la cultura. Lo que el sujeto decida hacer con esa formación puede anclar en maneras inéditas de habitar la existencia, o en repeticiones desgastadas que, aun así, permitan al sujeto el uso a discreción de la normatividad y la creación. Daniel Cassany (1993), hace eco de la dificultad de escribir:

La formación que hemos recibido (...) es bastante escasa. La escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna. Más allá, sólo los estudios especializados de periodismo, traducción o magisterio contienen, y de forma más bien limitada, alguna asignatura suelta de redacción. Incluso los escritores potenciales de literatura creativa tienen que conformarse estudiando filología (que enseña más a leer que a escribir) porque no hay equivalente de las Bellas Artes o del Conservatorio de Música en el campo de las letras. ¿Y el resto de personas que desempeñamos nuestra profesión con la escritura? ¿Y los ciudadanos y ciudadanas que tenemos que ejercer los derechos y deberes sociales? ¿Los abogados, psicólogos, ingenieros, físicos, políticos, etc., que escribimos en nuestro trabajo, dónde y cómo aprendemos a hacerlo al nivel que se nos exige? Terminamos por formarnos exclusivamente en nuestra profesión, en nuestra área específica de conocimiento, y permanecemos indefensos ante un papel en blanco. Si no nos las ingeniamos por nuestra cuenta, nos quedamos para siempre con las cuatro reglas escolares de ortografía. (Cassany, 1993, p. 3).

Hay, en esta aseveración, una queja por la enseñanza de la escritura como técnica, aparte del testimonio de una situación de impotencia ante la hoja en blanco. Quien esté interesado en escribir –por causa de su profesión, o porque porta el deseo de hacerlo– se enfrenta a la necesidad de fortalecerse en la misma práctica de la escritura. Decir por escrito es, también, una manera de exponer las ideas a los contradictores con la intención, por supuesto, de fomentar debates que enriquezcan la tradición. La escritura como técnica, restringida a esta dimensión, no es suficiente para cumplir este objetivo tan caro para una sociedad con niveles de cultura letrada.

4. La escritura como tecnología

XIV

No me interesan las rimas. Raras veces
hay dos árboles iguales, uno junto al otro.
Pienso y escribo como las flores tienen color
pero con menos perfección en mi modo de expresarme
porque me falta la sencillez divina
de ser todo sólo mi exterior.
Miro y me conmuevo.
Me conmuevo como el agua corre
cuando el suelo está inclinado,
y lo que escribo es natural como el que se levante
viento...

Alberto Caeiro

En esta concepción, la escritura es una herramienta de representación social que incluye procesos, sentidos y significados, y que constituye al sujeto a través de la modificación de su pensamiento y, por consecuencia, de su conocimiento. Una tecnología, en un primer acercamiento, es un conjunto de técnicas articuladas en función de procesos, de cumplimiento de acciones a largo plazo. Las tecnologías emergieron en la cultura, pero no son objeto de un uso ‘colectivo’ generalizado y neutral, sino que, justamente, subjetivizan, referencia a la conformación de sujetos singulares en los que inciden maneras de ser como marcas indelebles por efecto de las tecnologías. El proceso de subjetivación ocurre por el uso ‘personal’ de las mismas, su disponibilidad da margen de acción al sujeto para que las emplee de manera particular, singularizándolas en su apropiación. Como tecnología, se insiste en que es un proceso en el que el sujeto se singulariza a partir de su relación con la escritura, en los usos que hace de ella y en la relación, profunda o

superficial, que establezca con sus funciones de acuerdo con sus intencionalidades comunicativas. A partir de estas especificidades, y sin que el sujeto tome una decisión o una elección consciente frente a su relación con la escritura, se construye un vínculo en el que la letra está presente en el periplo de sus prácticas, escrituras que construyen lazo social y vínculo con el sujeto. Aquí está, entonces, la diferencia entre técnica y tecnología a nivel de lo humano: La técnica es de carácter indiferente ante quien la aplica, no subjetiviza, mientras que la tecnología construye otra manera de ser, de hacer, de pensar, esto es, posibilita transformaciones en el ser humano, hace que devenga otro, al menos de manera parcial, a la vez que modifica el entorno de los sujetos y sus maneras de interactuar con otros y con el medio.

La escritura pertenece a las denominadas *tecnologías del yo*, en tanto propicia la constitución de formas de experimentar y ver el mundo a partir de una constitución de la conciencia, el conocimiento y el pensamiento ‘propios’, desde las prácticas concretas, el escribir, en contextos y bajo condiciones específicas, y su efecto es tal que, paulatinamente ‘somos otros’, idea presente en las consideraciones de Liliana Tolchinsky, cuando afirma que

Al escribir aprendemos de lo que escribimos... propiedad de la escritura como instrumento epistémico, como transformadora de conocimiento... la distancia entre lo que plasmamos en el papel y lo que quisimos (o creímos) poner... pasar de lo mental a lo escrito afecta a las ideas de tal manera que... las ideas que se generan al escribir no son las representaciones mentales trasladadas a otro medio, son ideas diferentes, proceso que también nos modifica. (Tolchinsky, 2001, p. 94)

Así, más que parafrasear, en la escritura se ponen en juego ideas que van naciendo en ella, desde su fijación, a la vez que su influjo hace pensar de manera diferente, o ayuda a

poner en cuestión certezas previas que se ponen bajo interrogantes; esto trae, al menos, la consecuencia de promover una mirada diferente sobre los asuntos que nos atañen de manera personal como sujetos, o en colectivo, cuando se trata de grupos humanos particulares o de la misma sociedad. Esa es la modificación que implica la escritura cuando el sujeto se vuelca sobre ella como una manera de vivirse y ser vivido, esto es, una exposición más radical que lo que ocurre a lo largo de su existencia con las manifestaciones diversas del lenguaje, una relación entre el tiempo, la escritura y el texto producido. En este aspecto, de acuerdo con varios factores, el tiempo regula la escritura, el tiempo del trazo unido al del pensamiento producido, así como al tiempo histórico en el que escribe; todos esos tiempos afectan el texto no definitivo que es producido bajo la incidencia de estas variables. Como es notorio, se mezclan perspectivas de lo humano, de lo social y del entorno en la escritura y sus dinámicas. Hay ritmos que se sustituyen, baches, hondonadas y oscuridades, recovecos desde los que se promueve el surgimiento del texto en su fragor o en su lento desparecerse. Todo ello incide sobre el sujeto como territorio modificado por la escritura, a la vez que nace el texto en el marco de variables particulares que se entrelazan, se afectan, y ejercen una especie de mutualismo en la emergencia del texto escrito.

De la escritura como tecnología se pueden mencionar, entre otros, varios aspectos:

- Es una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento pues reestructura las maneras de pensar al implicar procesos cognitivos que modifican los saberes; en esa condición, objetiva la conciencia, es decir, el sujeto puede recobrar, en perspectiva, lo que era y dejó de ser en cuanto sujeto constituido desde la experiencia personal de su relación con la particularidad de esta tecnología. La escritura, en esta dimensión, permite disociar lo que se dice del que lo dice: al tomar distancia de lo fijado, al sopesarlo y volver a su campo para variarlo, se da una

dialéctica de transformación del sujeto frente a cada fijación abandonada, modificada o reiniciada.

- Posibilita el pensamiento analítico, puede dividir el yo, genera conciencia del tiempo y se resiste a la inmediatez que regula el mundo, además de que permite fugarse del eterno retorno del mito, de lo anecdótico, de lo repetitivo y aventurarse en lo desconocido; desde ella se pasa de lo concreto a lo abstracto, y sus principales efectos colectivos son, entre otros, la ciencia y la civilización.
- Aprender a escribir es un acto liberador, subversivo. Liberador, porque es un ejercicio de trascendencia de lo efímero y del cansancio abrumador de ser uno mismo, en tanto escribir ayuda a identificar los dobleces del ser y la conciencia por efecto de procesos en los que el sujeto se autorrevela otro, múltiple, diverso. Subversivo, porque quien escribe busca construir coordenadas renovadas en las que tenga lugar la utopía, lugares inéditos para las realidades y el espíritu, al margen de lo que “ya es”, sin margen de cuestionamiento, menos de renovación. Escribir es un acto de resistencia al estatismo y al determinismo.
- El aspecto político de la escritura debe hacerse explícito en los que se someten a su aprendizaje, pues su uso implica una ética *a posteriori*: fraguar la posibilidad, al alcance de cada sujeto, de que el pensamiento y sus posibilidades, también en el orden de lo personal, se manifiestan en diversidad de niveles, en las dinámicas de producción de conocimiento, entendiéndolo como sustrato crítico que podría reconfigurar el ser y la conciencia: Si se escribe, se produce conocimiento; si no se escribe, se asume el que ha sido producido por otros, con las consecuencias de subordinación y acatamiento que ello implica. Por otra parte, escribir es asumir la

tradición y convertirla en proyecto o porvenir, lo que equivale a ubicarse, de alguna manera, en la vanguardia de la reconstrucción de la sociedad por re-creación del conocimiento.

- La escritura se aprende de manera diferente a la lectura y la oralidad, especificidad que aumenta sus diferencias y funciones. Es una tecnología que obliga al tutelaje, al acompañamiento pedagógico y didáctico sin restricciones: no se puede enseñar a escribir sin haber escrito. Esta aseveración parece ser una verdad de Perogrullo aplicable a todo tipo de aprendizaje, pero conviene no olvidarla por dos razones, uno, porque es radicalmente cierta, no una mera fórmula, y dos, porque la escritura es una de las prácticas más sujetas a la ley de la combinatoria, lo que hace que se puedan compartir experiencias valiosas en escritura, pero de manera fragmentaria, siempre en términos de lo inasible e incompleto, porque la experiencia con la escritura, en última instancia, es de cada sujeto. No es posible masificar, en variedades convencionales de escritura, las experiencias particulares con su práctica subjetivante.
- El acto de escribir es un proceso, nunca se dirá esto de manera suficiente. La escritura es una tarea sucia, de borradores, de versiones. Si esto es así, resulta fundamental aprender a tachar, a corregir; en esta línea, lo que se aprende es una actividad del pensamiento, un sopesar continuamente las palabras, elegir y combinar vocablos para volcar en tejido de significación y sentido los signos trazados.
- Se reconoce que existe una tipología bien diferenciada de textos, lo que habla de escrituras que comparten esa diferenciación. En relación con esto, hay que reconocer que cada escritura tiene unas competencias escriturales que le son

necesarias y propias, y su ocurrencia produce géneros escriturales, muchos de ellos disueltos en el reconocimiento y difusión parcial propias de la cultura escolar.

- Para acceder a la escritura como tecnología, entre muchos otros recursos, se sugiere mirar cómo han escrito los expertos para descubrir técnicas de escritura desde la experiencia y la tradición. En cuanto a la enseñanza, habría que desgramaticalizarla y optar por favorecer aprendizajes desde las poéticas (formas de componer) y las retóricas (formas de persuadir).
- Optar por una escritura con función epistémica exige combatir la excesiva improvisación por parte de los maestros, y promover la renuncia al activismo escritural. En concreto, se hace necesario diferenciar la pre-escritura, la escritura y la post-escritura. La primera es el trabajo con las ideas, la segunda, la redacción de párrafos y la tercera, el cierre del proceso. No sobra señalar que cada una de estas fases requiere de un trabajo arduo en el que se va perfilando “lo que requiere decir”, organizado, y “como se quiere decir”, jerarquizado, en función de “a quien se quiere decir”, lo que impone claridad, esfuerzo comunicativo, elección y adecuación del juego de palabras en la elaboración del “texto final”, una forma de decir referida al cierre del proceso, en tanto no existe un texto acabado, perfecto, incorregible.

Los apartados anteriores destacan las condiciones suficientes y necesarias para promover la escritura como tecnología en procesos de formación que tengan como objetivos la organización textual, la pertinencia en relación con contextos e intenciones comunicativas –la escritura va más allá de ellas, no hay que perderlo de vista–, la relación con la significación y el sentido, el trazo en esas estructuras del lector posible –un lector que no siempre coincide con quien explora un texto–, y la producción textual como medio

de pertenencia cultural y social. La escritura es proceso y huella, y también puede incidir de manera crucial en los ámbitos en los que sea difundida, publicada. Su carácter de tecnología posibilita la multiplicación de réplicas desde diferentes perspectivas en la medida en que genera sentidos que, desde luego, no corresponden a lo que consideran otros sujetos. Escritos que al ser leídos promueven otros escritos, en la medida en que haya lectores que asuman el texto desde lo que representa, una perspectiva de enunciaciones acerca de un objeto específico. Y, a la vez, que reconozca que la escritura no es transcripción sino composición (ordenamiento) del orden de lo textual, entendido como tejido de palabras a la espera de otro lector. Esto indica que no es suficiente con compartir el sistema alfabético de escritura, ni con el dominio de este código, para acceder a la elaboración de textos escritos. No es suficiente con decodificar las palabras, con realizar su registro; la escritura requiere habilidades que van más allá de ello, de ahí la necesidad de formación en la práctica escritural –lo mismo que en la lectora. Aprender una lengua escrita en el marco de la tecnología es aprender un nuevo léxico, una nueva morfología y un nuevo modo de estructurar y separar las partes del discurso. Esto requiere el reconocimiento de las convenciones del sistema de escritura en una lengua y, de paso, la identificación de cómo está escrito un texto que se lee. En la escritura se piensan los términos utilizados, se destituyen unos por otros, se presta atención a la organización que se elabora, y, desde luego, quien escribe interviene en la estructura con significados y sentidos que quedan en suspenso cuando llega a manos del lector quien se ocupa de generarlos desde los indicios de una estructura que llega a sus manos como un terreno por explorar, vacío de todo lo que no sea su propia experiencia como lector.

Según Steiner (2010), *“La escritura dibuja un archipiélago en las vastas aguas de la oralidad humana. La escritura (...) constituye un caso aparte, una tecnología particular*

dentro de una totalidad semiótica en buena medida oral, aún hoy” (p.12). Esta enunciación posibilita la percepción de la escritura como una singularidad dentro de los sistemas de signos que están adscritos al posible uso a partir de ciertas habilidades, mediados los intereses que incitan a decidir por su puesta en escena. Se trata, entonces, de una tecnología específica que tienen su estatuto y sus condiciones en medio de otras tecnologías dentro de la totalidad semiótica, en palabras gruesas, la ciencia que estudia los diversos sistemas de signos a los que tienen acceso una sociedad, una comunidad, grupos humanos particulares. El énfasis que pone el autor en este rasgo pone a la escritura como opción dentro de otros sistemas de signos, y es claro que la totalidad de los sujetos no va a optar por privilegiarlo en sus prácticas, hecho que no justifica su uso como técnica bajo funciones restringidas. Es sabido que existen gamas de experiencias cuando se escriben y se leen diferentes tipos de textos; la diversificación es fundamental en el acercamiento a la escritura como tecnología debido a las posibilidades que puede percibir y utilizar el sujeto, aun desde el recurso del texto que sirve como modelo, al menos mientras el escribiente logra su propia voz y estilo en relación con sus producciones textuales. De la misma manera, es muy importante establecer con los aprendices distinciones claras entre el habla y la escritura con el fin de que reconozcan fronteras insalvables entre las prácticas de oralidad y de escritura como condición para ver en esta última una opción bien diferenciada de trabajo creativo con una lengua materna, o con otras lenguas, digamos, un trabajo más especializado. La escritura como tecnología promueve también la cualificación de la oralidad; no es lo mismo para quien no ha escrito textos, que para quien ha tenido esa experiencia: el habla entra en otra tónica, puede hacerse cargo de lo cotidiano, pero otras ideas y consideraciones llevan al uso

de nuevas palabras, a organizar de mejor manera lo que se busca enunciar, términos que se adquieren no solamente en la práctica de la escritura, sino en la de la lectura¹⁸. Lo cierto es que las prácticas en torno a lo formal de la escritura, que además suelen atracar en ese nivel a lo largo de la formación escolar, e instalarse como única opción en los tramos en que se vive como egresado de la escuela, no favorecen el acceso a las prácticas sociales de la escritura como tecnología debido a que es una dimensión de la escritura que se adquiere pero que no basta para una producción textual que dé cuenta de una perspectiva. De todas maneras, forma parte del cuerpo del texto y exige, igual que otros elementos, de atención y cuidado, aunque no basta para la práctica escritural.

En palabras de Ferreiro (2006), *“Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales. Eso ocurrió a lo largo de la historia.”* (p. 47). Y eso se hace evidente al contrastar las escrituras en papel (cuadernos, block de notas, hojas sueltas, trozos de papel), las que se registraban en máquinas de escribir, eléctricas o manuales, y las escrituras producto del uso del ordenador. Se trata de prácticas sociales de la escritura muy diferentes desde el uso de los objetos necesarios, hasta las posibilidades de revisión y de circulación de los textos producidos. Pero hay algo más importante, las consecuencias en las prácticas sociales a partir de esas modificaciones en las tecnologías de la escritura. Lo que ocurre en los espacios sociales en los que hay acceso a las tecnologías muestra que las modificaciones en las prácticas sociales son radicales. La comunicación

¹⁸ El ingreso a la cultura letrada abre otras perspectivas. Refiriéndose a la lectura, Michel Houellebecq señala que *“Vivir sin leer es peligroso, obliga a conformarse con la vida, y uno puede sentir la tentación de correr ese riesgo”* (1999, p. 13). Lo mismo se puede afirmar en relación con la escritura, a expensas del hecho de que se evidencia que no se trata de prácticas masivas, y como señala José Saramago en su discurso del Pregón de la Feria de Granada, en 1999, se trata de una pasión, no de una obligación. Y esa declaración pone estas prácticas en otro lugar, en uno donde no surten efecto las campañas, las políticas educativas, ni los discursos acerca de las bondades indiscutibles derivadas de su práctica intensiva o, al menos, constante.

alcanza un porcentaje elevado de virtualidad, ya no se requiere la presencia constante del interlocutor, y parece que aumenta la probabilidad de ser autodidacta, lo que no significa que la interacción humana haya perdido la posibilidad del encuentro y la conversación. Como la oralidad con la aparición de la escritura, esta necesidad de la presencia aún pervive entre grupos con diferentes motivaciones. Habría que rastrear estas posibilidades en otros tiempos, tiempos futuros, para determinar si las tecnologías terminarán por imponer de manera radical el silencio y la ausencia que implica la distancia entre los usuarios de las mismas. Esto, en el sentido de limitarse a enviar códigos sobre información requerida en la que no intervienen las expresiones del rostro o del cuerpo, ni las tonalidades. Y todo esto encarna, sin duda, un fuerte elemento político de control.

5. Escritura y conocimiento

Nocturno solo

Soledad, aburrimiento,
un silencio profundo,
líquida sombra en que me hundo,
vacío del pensamiento.
Y ni siquiera el acento
de una voz indefinible
que llegue hasta el imposible
rincón de un mar infinito
a iluminar con su grito
este naufragio invisible
de la palabra esquivada
escapando en el vacío.

Xavier Villaurrutia

Los oficios de orden académico-reflexivo, y los que ocurren al margen de sus condiciones, lo que se podría enunciar como ‘no académico’, son actividades impensables sin la escritura, lo que quiere decir que el conocer algo y su posterior profundización tienen nexos indisolubles con el recurso de la escritura; pero la escritura no es sólo un recurso, es el lugar en el que entra en escena la comprensión, la memoración, los alcances que el propio cerebro puede desarrollar desde el germen de pregunta que suscita una idea. En el momento en el que se lee un texto o una imagen, su escritura va germinando dentro del proceso de apropiación de las ideas y los conceptos generales dentro de circunstancias particulares, a la vez que genera resistencias y disidencias. Esto da sustento a la concepción de que escribir es pensar. Las modificaciones de la escritura también denotan una recomposición de la escritura sobre algo pensado, aunque modificable.

Los signos van hablando de los signos, un territorio de significantes y significados se entrecruzan para ampliar el margen de significación disponible para la interpretación y la generación de sentidos que, posteriormente, intentan colonizar el espacio social en constante pugna con otros recién llegados o de aquellos que no quieren ceder sus territorios ni ver mermado su influjo dentro de la construcción de realidades en el terreno de lo simbólico. Así que hay una relación muy cercana entre escritura y cognición, lo que también implica lectura y cognición, para no dejar de lado la relación biunívoca entre una y otra, aún en las prácticas restringidas de la escuela. O en las prácticas que pueda adelantar, desde esa etapa de formación primera, a lo largo de la vida de los sujetos.

Las experiencias y los conceptos se van afianzando a partir de ese volver continuo sobre un asunto, con la posibilidad de mirarlo desde diversas perspectivas, en un intento de pasarlo y repasarlo por el cedazo de la reflexión hasta que genera consecuencias, alcances e impactos en términos que quizás no se habían detectado en un primer momento de acercamiento a ese objeto de interés, de reflexión, inclusive, de investigación. Reflexionar en torno de un objeto amplía sus implicaciones, porque, independientemente de que lo hallado no sea novedoso, de que ya exista en la tradición de lo verdadero y lo demostrable, sigue siendo un hallazgo meritorio para quien llega a esas certidumbres, temporales o no, gracias a la escritura. Algo semejante a cuando José Arcadio Buendía demostró que la tierra era redonda, con instrumentos insuficientes, pocos conocimientos, persistencia en el tiempo, y una gran dote de inteligencia. Ese dato solamente era ignorado en Macondo, pero fue un logro importante bajo las condiciones en que llegó a esa conclusión, rechazada de inmediato por Úrsula Iguarán, surgimiento del obstáculo epistemológico ante resultados que contradicen o ponen en estado de incongruencia la experiencia en la cotidianidad (García Márquez, 1967). En el conocimiento también está la confirmación y el

reconocimiento de que algo es demostrable en ciertas circunstancias, de que tiene vigencia y de que es válido bajo condiciones específicas; el sujeto tiene la opción de ser y hacer de ciertas maneras en función de sus intereses, y la escritura le permite ahondar más allá de la superficie de la apariencia. Esto, a su vez, lo modifica en su manera de afrontar su entorno y de tomar decisiones, aunque también es cierto que, como sujeto, no puede prever las variaciones que ocurrirán en su existencia: habrá momentos en los que sus supuestos saberes no le serán útiles y tendrá que empezar de nuevo para afrontar situaciones inéditas para él lo que le acarrea la necesidad de otros aprendizajes y la acumulación de nuevas experiencias; la escritura le permite abrir posibilidades frente a circunstancias concretas de reflexión y construcción de realidades. Se aprende a producir realizando textos múltiples en situaciones de comunicación real, con destinatarios concretos en el marco de una idea, de una intencionalidad, de un proyecto que se encuadra en el marco ineludible de lo colectivo. Y para ello es necesario poseer estrategias de producción, asunto que le compete, en el nivel escolar, a la institución educativa, o que son agenciadas por el sujeto en el ámbito de la convivencia, al tiempo que en el de la soledad.

Escribir pone en juego las palabras, las ideas y conceptos, los razonamientos, la fundamentación de lo que se dice, de lo observado, pero también las posibilidades de invención en el marco de la imaginación. Escribir es atreverse, en sentido fuerte, a dejar rodar la palabra que oscila entre lo concreto del objeto y las posibilidades que circulan por encima y por debajo de 'lo real' –lo que efectivamente se deriva de esa concreción y lo que lo enriquece desde la ficción, respectivamente–; escribir es trazar, en detalle y también desde la imaginación los límites de un mundo que, en la medida en que es posible en el discurso, también puede llegar a superar esos mismos límites para ampliarlo, al menos en la mirada de quien escribe. A menudo es sorprendente la diferenciación tan tajante que se

establece, por diversas razones y entre múltiples disciplinas –ya no entre literatura y matemáticas, sino entre discurso y demostración, entre palabra y enunciado, entre la (supuesta) certeza del matemático y los palos de ciego de quien escribe (palabras). Olvidando, de manera intencional, que las verdades matemáticas, y todo el conocimiento que la humanidad ha legado ha sido, en principio, un asunto de imaginación, de ficción, que se ha visto corroborada por los fenómenos y, en el caso de lo abstracto, por los símbolos desde las palabras y la lógica matemática. De todas maneras, la reflexión, la escritura, los intentos por demostrar, todo va asociado a una ampliación del horizonte, o a una posibilidad de ampliarlo en aras de dar cuenta del mundo que habitamos, de mejorarlo o de proponer para su renovación. Y decir mundo es hacer referencia a todo tipo de mundos, desde los difícilmente percibidos por nuestros ojos hasta los mundos orgánicos que habita lo colectivo y lo individual, igualmente desconocidos, pasando por esa multiplicidad de mundos que es cada uno de los otros, uno mismo, hasta los macro y micromundos que persisten alrededor de quien existe. La escritura corrobora y funda de manera simultánea, permite entrever los intersticios de la estructura por donde se cuelan los interrogantes sobre lo registrado, y abre posibilidades donde plantear alternativas con miradas sobre aquello desconocido que circula como fenómeno que hace parte de otros tiempos, y que se vuelve continuo o discontinuo en los nuestros sin ser apenas percibido. Escribir es ampliar los límites trazados por las coordenadas desde las que se ubica la posición que permite apostar por la puesta a prueba de las concepciones y las certezas que sustentan el vivir; escribir es desacomodarlas y ponerlas en cuestión. Así se amplía el horizonte cognitivo y es necesario, también por la escritura, adaptarse a las nuevas coordenadas y sus nuevas dimensiones. En otras palabras, aceptar que lo otro, lo que no se es, es diferente a la imagen que de ello se ha construido y difundido, es decir, intentar otro modelo de realidad sobre el objeto que

aumente el conocimiento sobre su condición. La escritura desacomoda el objeto, pero también a quien escribe porque afronta límites diferentes que llevan a otras realidades generadas por la modificación del conocimiento del objeto que no es, por definición, ni definitivo, ni total. Por esas razones la escritura y la lectura son prácticas que no pierden vigencia en tanto el entorno y el sujeto requieren de búsquedas y comprensiones que permitan un ensayo de explicación sobre lo que inquiere a la curiosidad y al deseo de saber de manera interminable hasta el límite de la finitud. La del sujeto y la del entorno.

La escritura, así, es un espacio para disentir por re-creación, por renovación de perspectivas, incluso por una especie de puesta a prueba de lo que se va naturalizando en la apropiación de enunciados que no requieren, supuestamente, de demostración, por medio de algunas argumentaciones que cuestionan lo que se presume verdadero por efecto de los hábitos y de la comodidad del no preguntarse. En otras palabras, la verdad, en la escritura y en toda instancia en la que un objeto se vaya constituyendo como tal, es sometida al tiempo que, según Deleuze, citado por Jacques-Alain Miller (2001), la pone en crisis¹⁹; nada está construido de manera definitiva. Y eso provoca miedos e incertidumbres. Pero, sobre todo, es un reto en el que se juega a la reconstrucción de una perspectiva, o a su reinvención, o a su creación, por efecto de las palabras encarnadas en hipótesis que pueden ser verificadas, o no. Eso es lo de menos, cuando de conferir sentido a la existencia se trata. En este punto hay que señalar que hay dependencia de lo escrito frente al habla en lo que se refiere a la lectura y, a la vez, hay autonomía en el vínculo entre las dos prácticas enunciadas. Por un

¹⁹ Jacques-Alain Miller (2001), en *La erótica del tiempo y otros textos*, incluye la cita de Deleuze, “*El tiempo pone la verdad en crisis*” (p.19), aserción que tiene efectos sobre aquello que ha sido consagrado como verdad y que, de manera rutinaria, se ha asumido como tal. El tiempo pone en tela de juicio lo que ha alcanzado estatuto de verdad, ya sea por parte de la razón o la fe; esto nos pone frente al convencionalismo y la escasa duración de las construcciones sociales humanas, y la ante la necesidad de seguir en el esfuerzo de continuar búsquedas, acaso inútiles, para hallar respuestas vitales, aun temporales, al deseo de saber, con frecuencia aunado a deseos menos altruistas.

lado, lo que está escrito pasa por ser dicho a través de la lectura, o en las consideraciones en el orden de los debates y análisis que su estatuto provoca; de otro lado, la escritura pervive al margen de la oralidad, del tiempo y de la existencia de lectores, según Steiner (1978), a menos de que se destruyan de manera intencional o natural los escritos de una época, de una secta o de una sociedad de la que se pretenden borrar inclusive las ruinas para mayor escarnio. La escritura genera pensamiento, inscribe a su alrededor procesos de oralidad y lectura por efecto de su circulación, ámbitos diferenciados por su objeto y por la naturaleza de cada una de ellas, lo que no es lo mismo que hablar de un mestizaje escritural, pues la movilidad y fijación propias de la escritura se dan con independencia de aquello que incide en su territorio bajo dinámicas de repunte de textos, equilibrio entre semejantes, categorización y jerarquía de autores y obras, olvidos promovidos o accidentales, elusiones y emborronamientos aunados para dar lugar a palimpsestos, confusiones que intercambian e intercalan textos, elipsis para eclipsar lo que aturde y causa desasosiego, desviaciones siempre previsibles, atascamientos y fluidez esperados tras cada palabra, además de olvidos agenciados o repentinos; todo ello acorde con el objeto de tales escrituras. Todo esto reserva un tejido de variables para la escritura en las prácticas realizadas en el aula, y luego, en el grupo de prácticas sociales realizadas con el lenguaje, desde las manifestaciones de su invasión múltiple y variada, un espectro de lugares de ocurrencia malograda o, con frecuencia, efectiva. En medio de todo ese caos ordenado y pertinaz, el conocer va dejando huella en los gestos de quien está expuesto a su incidencia: no se escribe ni se lee en vano ya que se trata de un tiempo en el que se pone en escena un sujeto y un objeto que se reacomodan con el resultado de ser diferentes a la etapa anterior en la que no habían sido vistos ni reflejados por la luz y las sombras que sobrevienen con cada avance, por mínimo que sea, en el caudal de ignorancia que aquellas prácticas pretenden hendir al mostrar algo

inédito que permanecía esquivo a la capacidad de inteligir del sujeto, y que le explica un poco de sí, del otro, del entorno y del tiempo. La relación entre escritura y conocimiento no produce resultados absolutos en función de los saberes; es previsible que por cada avance en la certeza se funden incógnitas a la espera de ser abordadas por la curiosidad humana, una característica que no se agota. Lo que inquieta es que esté abocada a otros intereses ajenos al desarrollo del pensamiento, y se conforme con informarse y hablar de lo que la época pone en su habla.

Las representaciones sociales de la escritura²⁰ y las interacciones entre los lectores de esas mismas textualidades generan conversaciones, discusiones, debates, y aún apertura de espacios para grupos de estudio, grupos de investigación; inclusive seminarios y planes para conversatorios en los que se exponen las ideas de expertos que aportan a la perspectiva y a las reflexiones de quienes se vinculan a estos encuentros. Esto implica movilidad del conocimiento, precisamente desde la escritura y las preguntas y oposiciones que suscita, prácticas que exponen a los participantes a preguntarse sobre la vigencia y la sustentabilidad de sus certezas. De esta manera, la escritura promueve el conocimiento, a la vez que ocasiona modificaciones y preguntas que llevan a la producción de escritos que buscan su convalidación entre expertos y legos en los temas abordados. Razón de más para ratificarla como fuente de imaginación y creatividad en aras de la difusión de ideas, de la construcción de sistemas de conceptos, y como lugar de oportunidad el que se enfrentan perspectivas diferenciadas en torno a, por ejemplo, un mismo objeto de investigación: los

²⁰ Es bien sabido que estas representaciones son bastante amplias en lo que se refiere a temáticas y maneras de decir, aunque también es cierto que están limitadas por la organización y aún por la normatividad que implica trasegar en terrenos de la gramática. No obstante, hay que reconocer que se instalan otras modalidades escriturales, pero éstas, en alguna medida, responden a la norma. La poesía se apoya en licencias que la exoneran de la obediencia al orden gramatical.

acuerdos y las disidencias emergen en tanto la diferencia se asienta y se refleja en lo que los sujetos ponen en los argumentos y contraargumentos que fortalecen sus apuestas por escrito. Objetar y conceder forman parte de estas lidias sociales de la palabra y el pensamiento.

6. Escritura, tiempo y poder

Los que vendrán

Serán mejores o peores y no tendrán remedio.
Encontrarán la salvación en altas horas condenadas
y harán un nido en la memoria para abrigarnos.
Alumbrarán con candiles el camino
e ignorarán, como nosotros, cómo hacerlo bien.
Lucharán hasta morir.

Miguel Serrano López

Tiempo y espacio son algunas de las condiciones para la escritura, lo mismo que para la lectura. En cuanto a la práctica escritural hay diferentes tiempos que coinciden en el texto y alrededor de él como organismo vivo, así como un cruce de experiencias de orden intelectual concitadas por los nexos con otros textos y por su misma textualidad que muestra una relación reflexiva a la vez que interactúa con aquellos; este rasgo equipara al sujeto con el texto, la soledad forma parte de su condición, pero no le es posible no entrar en lo colectivo, interactuar con otros. Los tiempos aludidos se complementan, y permiten establecer diferenciaciones intertextuales y extratextuales, el contexto en el que fue escrito y el salto que da al momento en el que es leído sin que sea posible desligarlo de ese contexto primario, a la vez que tiene lugar en nuevos contextos; los tiempos de la historia escrita, los tiempos de los sujetos que en ella son registrados, los de quien escribe y los de quien lee. Todos estos tiempos se condensan en el texto, y esa ocurrencia está regulada socialmente, como señala Norbert Elías:

(...) los relojes, aún considerados como meros procesos naturales con la misma función social, sirven a los individuos como medios para orientarse en la sucesión de los procesos sociales y naturales en que se encuentran inmersos

(...) para regular su conducta, coordinándola con la de los demás y con los procesos naturales donde el hombre no interviene directamente (...) (2001, p. 12).

La escritura, como construcción social, no escapa a las presiones ejercidas por el tiempo, al menos de dos maneras: el tiempo que fluye y coacciona para la concreción de los objetivos que se propone el sujeto, amén de los acuerdos y acciones de carácter social concertados en fase con aquellos que desconoce y que a la vez son prójimos, los otros, y el tiempo agazapado como trasfondo y escenario de lo que fija a través de las prácticas sociales de producción textual. Este último tiempo es el la inmersión en construcción de una percepción que aspira a ser conocida por otros que, sin saberlo, pueden participar del interés por la mirada, singular, pero tejida con otras que la anteceden y que el autor bosqueja sobre y en torno al objeto y, a partir de esa percepción, quien usa el texto escrito formula preguntas, piensa y pone en circulación otras miradas igualmente impuras que aumentan el conocimiento sobre ese objeto que promueve disputas y acuerdos que se van entrelazando y escindiendo en el tiempo. En ese tejido de perspectivas, acuerdos y disensiones ocurre la convergencia de tiempo y poder, rasgos presentes en el texto que circula y que es sondeado bajo diversidad de motivaciones y objetivos. Hay tiempo en la organización textual, tiempo que esconde intenciones de abrir compuertas a la acción de transformar lo previsible y llevarlo al terreno de la pregunta y el cambio de perspectiva, y el poder de concitar el interés de otros sujetos para que el objeto cobre otro estatuto y empiece a circular como un objeto redimensionado gracias al conjunto de miradas que sobre él recaen.

Pero no solamente hay tiempo y poder en el texto, puesto que fuera de él se utiliza en los procesos civilizatorios que conllevan subjetivaciones en las que, como se dijo, no deja

de tener lugar la autonomía del sujeto y su capacidad decisoria. Así, afronta una temporalidad en la que incide su propio discurrir en la escena –o, entre bambalinas– de su recorrido vital, a la vez que afronta el poder que ejerce en los ámbitos en los que se mueve, mezclado con el poder del que es sujeto. Una mixtura entre lo que le inflige el ‘deber ser’, sumado a lo irredimible del ‘ser’, aquello de lo que no se desprende porque es parte de su condición humana. Una condición que es compartida pero que a la vez es singular en cada sujeto, diferenciándolo de manera categórica. De hecho, pareciera imposible compartir una idea del tiempo porque

(...) a pesar de que el tiempo opera en la orientación y regulación (social), es complicado el compartir la idea de tiempo, subyace como condición de toda experiencia humana, dato inalterable de la naturaleza humana, forma innata de experiencia, perspectiva objetiva y subjetiva. (Elías, 2001, p. 14).

Así, el tiempo es el sustrato sobre el que ocurren las experiencias y las vivencias en calidad de trasfondo universal, pero sorprende comprobar que esa supuesta universalidad se disuelve en la singularidad que representa para cada sujeto y su trayectoria vital. En la escritura ocurre otro tanto en la medida en que esta práctica está bien diferenciada para cada sujeto, y los tiempos que involucra, los que la condensan también son asumidos como aspectos diferenciales, experiencia de naturaleza objetiva, en la materialización del texto, y subjetiva, en lo que reporta para los sujetos como fuente de pensamiento y como experiencia de resistencia y asentimiento. La idea de tiempo atraviesa la existencia de los objetos y los sujetos, problematiza procesos sociales y naturales, a la vez que los posibilita. Sin la dimensión temporal todo sería presente inagotable difuminado hacia un agujero sin nombre como vertedero de olvidos inmediatos, al margen de la posibilidad de incluir decisiones reguladas por el sujeto. La escritura, en alguna medida, retiene el tiempo en su

tejido, acumula tiempo y registra hechos y abstracciones encajados en tiempos que forman parte del texto, cohesionando la filigrana textual a partir de la combinación tiempo-espacio. En el proceso de fragmentación artificial del tiempo, dice Elías que éste es una *“Teoría del saber humano que se mantiene en estrecho contacto con el desarrollo observable del mismo (...) (lo que permite que) puedan compararse y revisarse. Tiene preeminencia la naturaleza del sujeto o la de los objetos”* (2001, p.15). De tal manera que el tiempo está asociado al saber y a su desarrollo en relación con los sujetos y las sociedades en tanto posibilita su comparación en diferentes estadios históricos gracias a la memoria que de ellos se guarda, específicamente, por medio de la escritura. Y como se trata de procesos sociales entrelazados de tiempo en el que encajan eventos, resulta lógico que se tenga en cuenta, en ese entramado, la naturaleza del sujeto y la acumulación de saberes que promueven sus acciones y las experiencias derivadas de ellas. El autor insiste en que los hombres necesitan de las determinaciones del tiempo como otra naturaleza que reviste la correspondiente a la condición humana, factor esencial que hace parte de su existencia y que, por tanto, deben asumir. Así, no hay experiencia consciente desligada del sentido del tiempo, ni actividad o negativa a la acción que no esté enmarcada por el tiempo. El único espacio humano en el que el tiempo está ausente, según la teoría psicoanalítica, es en el inconsciente, instancia en la que no es posible la incidencia de lo temporal, ni la organización secuencial de lo que allí se acumula a lo largo del tiempo vivido de manera consciente.

Por otra parte, para Steiner lo escrito aparece con rúbrica de autoridad, aspecto que implica un cierto nivel de poder del texto desde su contexto y que se extiende o extrapola a contextos diversos, que emergen en el tiempo, donde existe la posibilidad de que suscite debates, escrituras y lecturas inéditas:

Hay en el texto escrito, ya sea tableta de arcilla, mármol, papiro o pergamino, ya esté grabado en hueso, enrollado o impreso en un libro, un máximo de autoridad (término que contiene (...) la palabra 'autor'). El simple hecho de escribir, de recurrir a una transmisión escrita, supone una reivindicación de lo magistral, de lo canónico. De forma evidente para todo documento (...) todo texto escrito es contractual. (Steiner, 2010, p.17).

El poder encarna en la escritura, es una de sus manifestaciones y una de sus posibilidades de ejercicio. La escritura de los versos de Baudelaire revela la capacidad de poner en cuestión las maneras de ser y hacer en una modernidad que constriñe al sujeto. A un poder establecido desde la palabra constituida sustentadora de la legalidad, se responde con otro poder, también encarnado en la palabra, que se ejerce en el intento por afrontarla a partir de la ilegalidad de la poesía que se va constituyendo como una fuerza no menospreciable a medida que circula e ingresa en el terreno de lo reconocido. Poderes en pugna bien diferenciados: el del establecimiento, y el de la poesía que se posiciona en perspectiva renovada que permite, como la obra de arte, visibilizar aquello que permanece recubierto, pero que existe y provoca condiciones de subjetivación. La autoridad del Estado es puesta en evidencia por medio de la autoridad de las palabras escritas, pensadas y organizadas, que se tornan en cuerpo textual del que surgen miradas y preguntas para afrontar lo que se erige como definitivo e incuestionable. Ese es el poder del poema, su lugar en la confrontación de simbolismos con simbolismos de diferente catadura. El poeta se mueve en un terreno de ensayo con la palabra, e ignora que esa mirada adquiere poder en el transcurso del tiempo, un poder que actúa más allá de su contexto. De la misma manera, la escritura implica poder, especialmente si adquiere, como en muchas religiones, el carácter de lo sagrado en la medida en que, en ellas, se considera que recoge la verdad, ya no términos de razón sino de fe, al tiempo que se asume como la fuente de la prescripción

de los comportamientos y como justificación del orden social y cultural. Otros escritos promueven la necesidad de la búsqueda de otras maneras de actuar sobre lo abstracto y lo concreto desde la diversidad en el pensar y el actuar. Ahí radica su poder. Son textos abiertos a la pregunta y al inconformismo, echan mano de la curiosidad que promueve búsquedas y se propone metas en relación con lo inmaterial (ideas y símbolos) que, en su reconocimiento social, modifica lo material.

Steiner relaciona el poder de la escritura con el que habita en las escrituras derivadas de aquellas cuando afirma que

Los déspotas no acogen gustosamente el desafío y las contradicciones y menos aún piensan en suscitarlos. No más que los libros. La manera que tenemos de intentar cuestionar, refutar o falsificar un libro es escribiendo otro. De aquí esa lógica del comentario interminable y del comentario sobre el comentario (...)
(2010, p.19).

En este sentido, el autor francés equipara los libros con manifestaciones del despotismo debido, quizás, a que el libro se presenta como escrito formal, cerrado, con tejido textual avalado desde la autoridad que confiere el conocimiento en torno a un objeto específico que tendría, por su aspecto y su rigor, la pretensión nunca enunciada de dar por terminada la reflexión sobre ese objeto. Se refiere al silencio de los libros más allá de su marco textual en el que se encierra un *corpus* que no genera ruido a menos que un lector ingrese en él y detecte contradicciones y desafíos, respectivamente. Lo que, sin duda, provoca retos en el lector que afronta el texto y, en consecuencia, promueven su incursión en la escritura y la producción consecuente de ideas como reacción a lo que se le presenta como verdad incuestionable. Pero esta percepción es previa al acceso al texto, excepto cuando se trata de libros en los que perdura su recepción como objeto sagrado, aun en la actualidad. Basta leer una parte de un escrito para tomar posición y distancia ante el

universo de signos y de símbolos que ofrece, para disentir de la perspectiva, o de la manera de tratarla, o del discurso que fija para una difusión que tiene como condición la multiplicación de lectores y, desde luego, de comentarios que pueden derivar en un libro, en otro cuerpo textual que será expuesto a las mismas dinámicas. Comparando con las bondades de la oralidad y la memoria, Steiner pone en cuestión la escritura al destacar aspectos que esta práctica, al imponerse, debilitó:

El recurso a la escritura merma la capacidad de la memoria. Lo que está escrito, lo que está almacenado (...) no necesita ya ser confiado a la memoria (...) un texto o una cultura del libro, autoriza (...) todas las formas del olvido. (Steiner, 2010, p. 20-21).

Esta es una situación que se vive en el ámbito académico en el que, además, se requiere de la autoridad de la tradición escrita si se pretende que un escrito entre a formar parte del cúmulo cultural en el que se basa dicha tradición. En esto la academia es inflexible y exige fuentes que, muchas veces, los integrantes de ese grupo privilegiado desconocen por diversas razones; la realidad es que no existe quien conozca de manera sistemática lo producido en una disciplina específica, ni quien pueda erigirse como autoridad incuestionable como conocedor a fondo de una tradición en su totalidad. Por supuesto que existen los expertos que identifican y comparan los autores clásicos sobre temas que son de gran realce en las instituciones de educación superior por medio de la investigación y lo que ésta requiere de quien se dedica al trabajo intelectual. A menudo un término, una definición, una relación equívoca entre conceptos, y otros accidentes del inteligir llevan a disputas en las que se pone en juego el porvenir mismo de la comunidad académica por efecto de la manera particular de mirar un fenómeno, una idea, una teoría. Esto es inevitable porque forma parte de las aperturas de la escritura y del poder que en ella

se aposenta. El olvido es resarcido con el regreso al texto para puntualizar el detalle, asunto que evidencia la prescindencia de la memoria, aunque esto no puede ser tomado como generalidad: es frecuente hallar a quienes gozan de una memoria excelente, lo que les permite recordar textos completos al pie de la letra, aunque parezca sorprendente en épocas donde los impresos exoneran de este ejercicio de mnemotecnia. Los olvidos, por otra parte, son promovidos por la cultura de la imagen y del instante que confluye en el olvido, no necesariamente por efecto de la escritura. Y en su calidad de lugar renovado de la memoria, también es objeto de prohibiciones y persecución en nombre de dogmas que dan cohesión y fuerza a quienes se declaran partidarios de ortodoxias en desmedro de las heterodoxias; de nuevo, Steiner ofrece una mirada sobre esta situación que no escasea en ámbitos que disputan la verdad como un bien que, por derecho -un derecho agenciado desde distintas motivaciones- les pertenece:

La relación entre la censura y la creatividad puede en primera instancia resultar extrañamente productiva (...). Lo que hace subversiva a toda gran escritura, la que dice no a la barbarie, a la estupidez, a la ética capitalista, degradada, del consumo de masas (...) ha crecido siempre como reacción sobre el mantillo de la censura y la opresión. (Steiner, 2010, p. 45-46).

Esta es la historia de ‘toda gran escritura’, y los ejemplos abundan al respecto. Por mencionar algunos, la escritura de Walter Benjamin, los textos de Franz Kafka, los poemas y el diario de Alejandra Pizarnik, la obra de Sigmund Freud, las novelas de Sándor Márai, los poemas entre la desgarradura y el asombro de Raúl Gómez Jattin, los testimonios de Ana Frank, ejemplos entre la multitud de quienes aprovechan la censura, las interdicciones y las dificultades de la sobrevivencia para dar lugar a la creatividad y transgredir lo límites en un acto de resistencia que se sustenta en el lenguaje para cualquiera de los campos disciplinares. Además, señala las consecuencias de la preeminencia de ciertas

manifestaciones del lenguaje en una situación bien conocida en el entorno social: *“Donde la represión cede ante los valores (...) de los medios de comunicación de masas y ante el bombo publicitario (...), asistimos al triunfo de la mediocridad.”* (Steiner, 2010, p. 46). Aquí pone en evidencia la pugna entre escrituras y modas impuestas por los medios y el mercado, y escrituras opuestas a las funciones sociales de sus prácticas que fortalecen el facilismo y la mediocridad. Ya desde aquellas épocas se hizo consciente del papel de los medios y la publicidad en contextos donde las prácticas de escritura y los textos producidos empezaban a ser desdibujados por otras tecnologías que, al parecer, suministran la información de manera inmediata y con ahorro de la complejidad característica de la escritura y la lectura. Renunciar a estas prácticas lleva a las sociedades a la superficialidad y a la negativa a comprender sus condiciones, así como al rechazo a los saberes que, no obstante, ocurren de otras maneras, bajo otras normativas. Al margen de que sea, efectivamente, una minoría la de los sujetos que le apuestan a escribir y leer, como es evidente en nuestro entorno.

De todas maneras, en el empeño por alfabetizar pervive la convicción de que

Los hijos del analfabetismo son alfabetizables; no constituyen una población con una patología que deba ser atendida por sistemas especializados de educación; ellos tienen derecho a ser respetados como sujetos capaces de aprender. (Ferreiro, 1989, p. 15)

Al margen de las dificultades educativas que se afrontan en las instituciones y los contextos, sigue siendo deseable que los sujetos aprendan, como efectivamente ocurre; y lograr seducir sus intereses hacia alguna disciplina o saber se constituye en un logro ético y político, aun cuando los procesos educativos, con frecuencia, caigan en el vacío, y en el mutismo indiferente de los asistentes al aula. No se puede olvidar, no obstante, que el

aprendizaje de la escritura y la lectura es una práctica comunicativa social cuyo principal valor reside en la capacidad que adquiere cada individuo para adentrarse en la cultura y en el conocimiento de la sociedad en la que vive. Hecho que pone estas prácticas en lugar de preeminencia en la formación de los sujetos, al margen de su decisión frente a ellas. En palabras de Marie-José Béguelin,

(...) han revalorizado la escritura como un medio lingüístico por derecho propio, invocando los efectos decisivos que ejerce su aparición sobre los procesos cognitivos y sobre la evolución de las instituciones sociales. Estas instituciones son avaladas, precisamente, por la incidencia de su producción textual en la sociedad y, por supuesto, por las reacciones, de diferente signo, que las sociedades revierten hacia las instituciones. (p. 32-33).

Da la impresión de que se indica un inconformismo por el carácter que ha adquirido la escritura en virtud de su relación con las instituciones y la sociedad, a la vez que genera vínculos directos entre ésta y aquellas por causa y efecto de la escritura. Se constituye en el pretexto de interacción social en la que se pone en juego la construcción de saberes. Es muy probable que este inconformismo esté asociado a la supuesta relegación de la oralidad en los mismos procesos, aunque su participación en estos rubros, el conocimiento y las instituciones sociales que representan a la sociedad es notoria. Desde luego que la escritura ha alcanzado un estatuto de privilegio en las sociedades de cultura letrada, pero, paradójicamente, ni ella ni la lectura prescinden de la oralidad en situaciones de debate y difusión de maneras de interpretar textos escritos, al menos en momentos en que no es posible recurrir a otras estrategias más elaboradas y contundentes. Estos hechos ponen en circulación el poder que habita en las palabras, en la escritura como germen de cuestionamientos que ponen entre interrogantes las certezas y las dudas de las sociedades y sus instituciones. Se escribe porque hay preguntas, hay incertidumbres sobre lo que

adquiere aspecto de principio inamovible que regula prácticas no cuestionadas, asumidas en su 'naturaleza', sin preguntarse por ellas.

7. Para una antropología de la escritura

El juego en que andamos

Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta salud de saber que estamos muy enfermos,
esta dicha de andar tan infelices.
Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta inocencia de no ser inocente,
esta pureza en que ando por impuro.
Si me dieran a elegir, yo elegiría
este amor con que odio,
esta esperanza que come panes desesperados.
Aquí pasa, señores,
que me juego la muerte

Juan Gelman

La palabra antropología se deriva de los términos griegos *anthropos*, “hombre (humano)” y *logos*, conocimiento; es una ciencia social que estudia al hombre de manera integral en la perspectiva de avanzar en un saber acerca del sujeto en diferentes esferas, como parte de la sociedad. En ese conocimiento se incluye, por ejemplo, la evolución biológica, el desarrollo y modos de vida de culturas desaparecidas, estructuras sociales y diversidad de expresiones culturales y lingüísticas de diferentes épocas propias de la humanidad. Estos aspectos se relacionan con el campo de las representaciones y la adecuación de los instrumentos para la aplicación de técnicas que, con el tiempo, devinieron tecnologías, por lo menos en lo que se refiere a un grupo importante, entre ellas, la escritura. En tanto práctica, la escritura es un producto social y cultural que emerge a través de los siglos, a medida que va logrando un lugar de relevancia en franca lid con la oralidad, sin que ésta sea relegada al olvido; antes bien, resulta esencial en las relaciones entre integrantes de grupos humanos, y hasta llega a ser invasiva como medio privilegiado

de comunicación más utilizado, descontando las maneras que proveen los dispositivos tecnológicos. Con los cambios de época, con la relevancia que en el tiempo va tomando la escritura, y a través de una concepción que se va imponiendo en torno a la consideración de que lo oral pierde estatuto debido a que ‘lo escrito, escrito está’, junto a la enunciación de que ‘lo que no queda escrito se lo lleva el viento’, la marca de signos va ganando terreno hasta constituirse en un repertorio de verdad y, en consecuencia, de poder. Aquellas afirmaciones que pueden sonar tautológica la una, e ingenua la otra, son parte de los enunciados múltiples que permitieron que la escritura formara parte de los insumos que sustentan la historia y diversas épocas entre las que se incluye la modernidad. Y dentro de esas épocas, representó y sigue representando la autoridad, para cada sujeto y para las colectividades integrantes de las sociedades. De paso, la cualificación y las normas generaron giros en las maneras sociales de avalar lo escrito, y estas modificaciones pusieron en escena al sujeto escritor, al margen de sus intencionalidades, pero centrado en su práctica concreta del trazo que se reconfigura en el tiempo, precisamente.

Un estudio integral del ser humano en sus diferentes etapas –al tenor de sus tecnologías y su evolución biológica y anatómica– requiere que se ponga bajo el lente de indagación tanto su ser como su hacer. Y estos aspectos están involucrados en cada etapa de su vida, en cada momento de la existencia: ser y hacer, sin obligación, por otra parte, de coincidir o ser coherente, hace que se vea involucrado y afectado en la construcción de la experiencia. Y en cada experiencia hay, siempre, un trasfondo constante de reflexión, de ensayos en términos de prueba-error, de cambios de opinión y de actitud, de transformación de ideas. En otras palabras, el sujeto que hace, aprende y utiliza sus aprendizajes, y puede, desde luego, aprender y desaprender. El sujeto que hace –considerando el hacer en cualquiera de sus múltiples variaciones– puede producir saberes, modificar su pensamiento,

transforma su visión de sí y del mundo, construye experiencia y memoria. No se está considerando que para que todo ello ocurra, debe, necesariamente, escribir. Más bien que se trata de un pulimento de la mirada sobre el objeto cuando esa mirada está regulada por la escritura, y viceversa, pues se establece una dinámica de repercusión mutua en la que se modifica y se es modificado en una sucesión de alternancias entre el sujeto activo y el sujeto pasivo que se revela en la incidencia mencionada. La escritura es, desde esta lógica, y por antonomasia, un hacer del sujeto. Es una de esas actividades que, aún desde la iniciación en sus avatares, compromete al sujeto en una especie de reflexión –en el sentido de reflejo y reciprocidad– sobre sí para, de manera paradójica, llevarlo fuera del yo por medio de la tangente que va generando la escritura; el resultado, ocurren fugas desde el saber establecido, levísimas o sensibles variaciones van ocupando lugar y matizan o desplazan lo constituido para dar lugar a lo constituyente en un proceso de reafirmación y renovación parcial que puede llegar, si es el caso, a cuestionar lo establecido y reubicarlo en el renglón de la caducidad. Circula, entonces, un saber que puede ser inédito o, por el contrario, que ya circulaba distante de quien lo ‘funda’, pero que es una re-construcción con valor de revelación para quien escribe, como se señaló antes.

En esta perspectiva, la escritura resuelve la intimidad entre el cuerpo y este hacer particular, especializado y público, en tanto “(...) *el aprendizaje del trazo gráfico (...) (es) la historia de la sumisión del cuerpo a la letra*” (Calmels, 2001, p. 51). Se requiere, entonces una sujeción del cuerpo, además de la mente, para el aprendizaje de la letra. La letra llama, suscita, invade, en su proceso de sujeción de la voluntad para abrir espacios en el proceso de ingreso en la literacidad por parte del sujeto, para incorporar el signo escrito como deuda y complemento a los anexos de incidencia del signo que desde el inicio en la existencia van incorporándose a la cotidianidad de cada individuo. En otras palabras, la

disposición del cuerpo, en el sentido de estar abierto a la letra, es condición de ingreso a la cultura letrada; el aprendiz también consiente, aun de manera ignorada para sí mismo, al influjo del signo trazado desde sus etapas previas a su efectiva marca. Y esta disposición debe leerse como esfuerzo, resistencia, violencia, renuncia y aceptación. Esfuerzo para la inmovilidad física, y resistencia para adaptarse al tiempo, cada vez más largo, de quietud y atención; violencia para obligar a la espera y la pausa, gestos impropios del niño, ajenas a las realidades que empieza a abandonar, también sin saberlo. Renuncia a lo que no sea trazo en los horarios normatizados para su de-lineado, y aceptación de las condiciones, muchas, para quien escribe. Ese es, a grandes rasgos, el escenario de ingreso a lo escritural, de acuerdo con lo planteado por Daniel Calmels (2001). En su reflexión, la página escrita es la zona de querellas entre el sujeto y la institución, pero también se diría que es el espacio de constitución de ese sujeto en litigio permanente entre lo que es y será. Resistencia y tendencia a ser otro es el juego que propicia la escritura. La intimidad y la alteridad se movilizan en la palabra, y un espectro amplio de subjetividad encarna en lo escrito, en un doble juego que consiste en que “(...) *el cuerpo es una producción humana impensable sin la palabra. La palabra es insible sin cuerpo, sin cuerpos.*” (Calmels, 2001, p. 20), insiste el ensayista argentino. Del cuerpo a la palabra, de la palabra al cuerpo: existencias condicionadas de manera recíproca, el trazo permite la emergencia, como marca en el cuerpo, de un pensar suscrito, acaso de manera parcial y temporal, a la experiencia del cuerpo. De ahí que se hable de experiencia y escritura, de la experiencia en la escritura y de la experiencia como un escrito indeleble, o de la experiencia moldeada en la práctica de la escritura como expresiones culturales mediadas por la lengua y sus sistemas.

El sujeto se despliega en ese hacer, en el proceso de marcar “(...) *la hoja como un espacio de representación.... que une literalmente el cuerpo y la palabra: el acto de*

escribir.” (Calmels, 2001, p. 21), en una dialéctica de sujeción y liberación que lleva a la experiencia límite en la que el sujeto se ve a sí mismo como otro, como posibilidad de reconocerse múltiple. Esto es, ¿quién escribe, qué escribe, cómo un mismo sujeto puede manifestarse a través de escrituras que se revelan como no idénticas? ¿Qué del sujeto se pone en juego en el acto de escribir? Esto ocurre porque el poder de la escritura se impone sobre el gesto, que recorre los caminos ‘elegidos’ en el ejercicio de la toma de decisiones, pero, en última instancia, determinados por la letra: el proyecto y lo por venir se agazapan en la hoja en blanco, y ésta presupone la sujeción, la escucha y la rebelión, el asentimiento y la resistencia, la incertidumbre que acompaña a la escritura sobre sus rumbos y giros; todo esto como rasgos presentes en la escritura concebida como tecnología, y de manera analógica a lo expresado por Nietzsche en relación con la lectura (citado por Zuleta, 1982), esto es, las fases que demarcan las figuras del niño, el camello y el león, bajo la controversia de que “(...) *escribir es una experiencia más completa –(¿compleja?)– que leer: en la lectura la mano está ausente; en la escritura el ojo persigue a la mano y la vivencia puede ser pensada como un laberinto que no tiene principio y no tiene fin*”, en palabras de Roberto Ferro, citado por Calmels (2001, p. 24).²¹ En este sentido, la letra puede funcionar como agujero por el que escapa, de muchas maneras, tanto el sujeto como su circunstancia en la medida en que la escritura abre un espacio mediato a las realidades del sujeto, una mediación regulada, precisamente, por la letra, sus condiciones y dinámicas. Entablar una relación entre el contexto, el sujeto y la escritura desemboca en la

²¹ De todas maneras, abundan las disidencias sobre el particular; por ejemplo, Teresa Colomer (2002, p.33), sostiene que “*Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos, y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita, sin necesidad de enfatizar ‘cuando hay que leer’*” Algo semejante podría ocurrir con las prácticas de escritura: se renunciaría a los “horarios”, determinados por la escuela y el maestro para aplicarse a ella, si se naturaliza y se redimensiona en el espacio escolar.

comprensión difusa de lo que ocurre en los procesos escriturales. Podemos considerar que funciona de manera semejante a los campos electromagnéticos en los que las cargas interactúan afectándose mutuamente, con el resultado de que se atraen o se repelen, con la consecuencia concreta de que se afectan entre sí; estos conceptos, contexto, sujeto y escritura, se ven modificados mutuamente gracias a las variables que en ellos intervienen: tiempo, espacio, singularidad del sujeto y especificidad del objeto de la escritura, circunstancias, intencionalidades que se difuminan en la (in)dependencia de lo escrito.

Cambios anatómicos del cuerpo y la mano, lo mismo que del cerebro, dieron origen a la capacidad prensil entre el pulgar y el índice: la mano pudo capturar objetos y lanzarlos lejos, o mirarlos, mantenerlos cerca, hacerlos suyos y utilizarlos. De nuevo, el cerebro, en alianza con el cuerpo, posibilita nuevas relaciones del sujeto con su entorno, con las ideas, con la posibilidad de imaginar realidades que aún no existen, y que se inauguran desde el lenguaje, en este caso, el trazo escrito. En otras palabras, se trata de la reiteración, desde los inicios, de la imagen de quien escribe a lo largo de la historia de esta práctica, desde los primeros trazos cincelados, hasta el uso actual del ordenador. Como es notorio, el instrumento cambia para la misma actividad, fijar, tachar, borrar, cambiar de superficie de trazo, grabar, destruir, renovar, sustituir, tomar atajos y construir derivaciones que van haciendo del texto el lugar de las transformaciones y de la no resignación a lo definitivo de la escritura por tanto su naturaleza primera es móvil, fluida, cambiante... Alguien escribe. Y se petrifica ese instante en nombre de la volatilidad, siempre extrema, de la escritura: la escritura va, viene, flota, retrocede y adelanta, se eleva y se encoje, hace espirales y volutas en tanto se asienta como concreción inconclusa del pensamiento siempre inacabado, de los saberes en permanente reconstrucción, en medio de la búsqueda inalcanzable de respuestas a los problemas vitales de la existencia. Su esencia es recoger lo precario, lo que se va

dibujando y desdibujando entre verdad y verosimilitud; de ahí que la escritura sea un gesto humano lanzado al vacío en el que tiene opciones de completar una figura, o de suicidarse en la consecución de la forma sin afectar la figura, en este caso, el objeto. Quienes pasan por la experiencia de la fijación del pensamiento a través de la escritura, y sus modificaciones subsecuentes a través de la reescritura, reconocen en ella una veta que se desplaza para dar lugar al pensamiento, para capturar en palabras la densidad del deseo y, a la vez, condensarlo en la forma que va engastando las palabras en redes de significación, organización y legibilidad.

La escritura señala la vigencia del raciocinio, de la lógica, de las percepciones, de lo emotivo y su permanente renovación en el tiempo, conservando, para sí, esos registros en los que pervive un origen, un conjunto de ideas, un intento de construcción que no tiene fin y que se difunde en su condición de corporeidad incompleta. Esos intentos conforman perspectivas, colecciones de puntos de vista, bibliotecas que concitan al debate, a la discusión, a pensar desde el asentimiento y el disentimiento por generación de otras escrituras que, en consecuencia, amplían las tradiciones históricas en relación con ciertos asuntos, con las preocupaciones de una sociedad para una época determinada; esta labilidad de la escritura oscila entre lo posible y lo que pasa de lo ilegible a lo legible, o que se queda en la misma ilegibilidad por efectos de complejidad o de retorcimiento de la escritura. En este sentido, la escritura es ensayo. Gracias a ello se tiene la historia de la ocurrencia del pensamiento trazada en cada texto que sobrevive a la acción implacable y corrosiva del tiempo. Una historia discontinua, empecinada, laboriosa... Esa es la historia, no de la verdad, sino del sujeto que se ha embarcado, históricamente, en la aventura del pensar para intentar respuestas a preguntas fundamentales que se plantean las sociedades en cada época. Como dice Calmels, “(...) *en la corrección, en la tachadura, en el titubeo, se encuentra el*

acto de conocimiento.” (2001, p. 24). En las dinámicas de la escritura radica la persecución del entendimiento, de lo inteligible, de lo que se puede pensar, es decir, de lo pensable, el abordaje de un objeto desde su extrañamiento, aún desde su existencia rutinaria y reconocida que, precisamente por ello, es susceptible de ser interrogado. Es desde allí que concibe la hoja en blanco como espacio de representación, del porvenir, objetivación del concepto de proyecto: invención del espacio vacío que espera por los ajustes –a veces la abolición– de lo que ha sido pensado y tamizado como verdad a partir de esa estela de trazos que testimonian la acción de escribir. Así, la hoja es el horizonte de la posibilidad, de la potencia y de la concreción de un posible que no tiene culminación porque ni el lenguaje ni el pensamiento se detienen. Naturalmente que se construyen objetos, o se toman como objetivo para deslindar, analizar, acechar, armar y desarmar, pero no hay un estado de finalización que dé por terminada una incursión que determine lo que realmente es un objeto hasta su agotamiento, su extenuación. De lo que se cree puntualizado, siempre surgen preguntas que suscitan otras en una especie de espiral interminable. Esa es, entre otras, la razón de la existencia, el arreciar de las preguntas en el tiempo de la duración vital, ya sea de manera individual o grupal.

La cultura escrita enriquece y sustenta lo que se considera civilización, y ella misma es el resultado de un proceso civilizatorio, tanto como la relación con el tiempo, al decir de Norbert Elías (2001). A pesar de que han cambiado las tecnologías de la escritura, ella continúa aumentando la tradición que ha derivado de su alianza con el pensamiento. Los sujetos escriben, se involucran de manera íntima en ese hacer, se exponen en la superficie y en profundidad a sus efectos, y así van trazando el mapa, con frecuencia ignorado, de su historia dentro de la cultura y el pensamiento. Desde la escritura, como dice Skliar, quizás haya un “(...) *exceso de pensamiento (que) acaba produciendo una abundancia de*

argumentos a favor del pensamiento". (Skliar, 2005, p. 77). Se trata, como es notorio, de una relación que no se debilita ni se difumina, y que está presente en la acción misma de poner en funcionamiento la práctica escritural. Y, quizás sería necesario acotar que también produce argumentos a favor de la escritura. Con la condición de que ambos, escritura y pensamiento, interactúen en los procesos de humanización y reconstitución de maneras alternas de atravesar la vida, según palabras de Emilia Ferreiro (2006). Corroborar las relaciones entre sujeto, escritura y pensamiento, la emergencia e historia del registro que construye y reconstruye, de manera permanente, estructuras y expresiones culturales, permite entender el papel de sus prácticas en lo social y su transformación en el tiempo. No se ha dicho de manera suficiente lo que representa la escritura en términos de reconstrucción y ampliación de las perspectivas, del intento por experimentar otras latitudes desde las cuales mirar el objeto del que se ocupa una reflexión, un intento por asirlo para poder dar cuenta de él, desde luego, de manera parcial. La escritura, provocando un viraje epistemológico y gnoseológico del sujeto inmerso en las sociedades y la cultura, es el campo del pensamiento, su lugar de fugas, fraguas y disoluciones. La escritura: re-creando las formas de ser y estar en coordenadas fruto de la construcción social y, por tanto, artificiales, producto de prácticas que pasan por la mancha, el trazo, el dibujo y la letra, en procesos en los que intervienen el cerebro y la mano, procesos orientados a ampliar el espacio cognitivo-creativo. Por todo eso se enuncia el carácter antropológico de la escritura. Un carácter que se extiende del sujeto a la escritura y de ella al sujeto, con impacto en los entornos que contienen sus particularidades, la de quien escribe y la de la escritura con sus productos siempre inconclusos, los textos. Abordar estas prácticas de interacción entre lenguaje y pensamiento como una antropología de la subjetivación y de la mirada humana sobre su contexto posibilita ahondar en los vínculos entre escritura y pensamiento, a la vez

que puede redundar en conocimiento sobre los individuos y las sociedades. De hecho, aunque la bibliografía existente sobre esta práctica es abundante, se suele abordar desde los mismos tópicos, el ingreso a la escritura, los procesos escriturales, las funciones de la escritura, relaciones entre oralidad y escritura, el código escrito, apertura de la escritura (y la lectura) hacia el conocimiento, pero son más escasas las publicaciones que se ocupan de destacar al sujeto en la práctica y las consecuencias de ese acto que con frecuencia cae en la impunidad, especialmente en los tiempos que corren en relación con la historia, la memoria y la experiencia.

La imagen de la escritura con el sujeto que lee, vuelve a escribir y relee, es la escena que revela hasta dónde el lenguaje y el tiempo han posibilitado un ejercicio de lo humano en relación con sus búsquedas, obsesiones y decisiones. La escritura pasa a ser fundamento y excusa para demarcar el territorio, y en él, dejar huella como testimonio de que hubo empeños múltiples en el reconocimiento del territorio para modificarlo, a despecho de que esos testimonios confluyan en el olvido absoluto. La escritura ha sido un pretexto para ahondar en el desconocimiento, y para obtener, en medio de marejadas de palabras, algunas certezas que dejan de serlo en el tiempo, o ayudan a convalidar otras, con la consecuencia de que los sujetos y las sociedades se ven abocados a una búsqueda interminable. No hay otra opción por efecto del lenguaje. Por acción de las palabras y la necesidad de conocer, de interactuar con los otros. Porque somos lenguaje, y una de sus maneras de subjetivación es la escritura que lleva a otra de sus maneras de exponer lo escrito para su posible difusión y consecuente objeción, la lectura. Poner al sujeto en función del lenguaje significó dar paso a las condiciones inmateriales como constructoras de realidades lo que implicó dejar de lado, en alguna medida, la preocupación por las condiciones materiales como condición de pervivencia de las sociedades; esto trajo como consecuencia otros paradigmas en la

construcción social de la realidad, con la pugna por poner en juego los sistemas de símbolos en un esfuerzo por interpretar y modificar el tiempo-espacio social que en última instancia incide en los conglomerados humanos, aún en lo material pero como consecuencia de los procesos simbólicos en la historia, no precisamente como causa. Ahí radican las posibilidades y el poder de la escritura que se torna en superficie textual que interpreta –y es interpretado– como fuente de otras escrituras, y que guarda una relación con el sujeto, sin dejar de aclarar que la escritura no se refiere ni al interior ni al exterior de su particularidad: no se escribe por expresión, ni por testimonio, en tanto el sentido múltiple del texto, si lo tiene, se lo confieren los lectores.

Esta característica relaciona al sujeto, desde la antropología, con la escritura: la acción se cumple por la necesidad, el placer o la imposición desde la sociedad y/o sus instituciones. Quien elabora el texto, guarda expectativas acerca de la incidencia que pueda llegar a tener entre el público que siempre es variopinto; en todo caso, el texto escrito provoca reacciones, aún la de la indiferencia. Y en medio de estos avatares el escrito se va saturando, de a poco, de significación y sentido. La confluencia de generaciones en torno a un texto producto de la escritura, permite exponerlo a una perspectiva en la que es objeto de confluencia de conciencias, de manifestaciones de la lengua, de organización de discursos, de debates y críticas que lo exaltan como lugar de encuentro entre diferencias con el fin de buscar acuerdos: tiene la condición de objeto antropológico derivado de los tejidos sociales que en su superficie concitan acciones, omisiones y renunciaciones de los sujetos aglomerados en torno a la palabra escrita. Aquí, como en la oralidad, éstas han intervenido de manera crucial en el tejido social.

Conclusiones

- La escritura, como dispositivo social, es parte de los procesos civilizatorios a los que se han visto expuestas las sociedades. Su incidencia en la construcción de lo social, como sistema de símbolos, participa también en la constitución de minorías que ponen en circulación sus perspectivas con el fin de que sea múltiple la lucha por las opciones simbólicas que entran en escena y definen fuerzas y tensiones traducidas como poder, razón de ser de la confrontación de símbolos provenientes de grupos sociales divergentes a partir de sus concepciones sobre lo establecido y lo que se busca instituir.
- Para quien accede a la escritura desde una primera experiencia, es notorio que se trata de una violencia necesaria y consentida sobre el cuerpo para lograr que se concentre sobre los trazos que surgen de la combinación cuerpo, mente, mano y utensilios de escritura. En esa fase se aprende la inmovilidad para los tiempos del aula, para la escucha, para la escritura y la lectura. Esta violencia es impuesta a quienes vienen de no responder a norma alguna, salvo la de las necesidades del cuerpo como el hambre, el sueño, la evacuación de desechos, y son el primer mecanismo de subjetivación en el orden escolar.
- Los tiempos de la escritura, ya sea como sistema de signos que dejan marcas sobre una superficie, ya como huellas de existencias en un ámbito humano específico, son índices de sujeción que agencian espacios para su ocurrencia y, a la vez, ejercen presión para la ocurrencia de estas escrituras, tiempos que se pueden limitar a momentos, a tiempos delimitados, o al de la vida entera. Pero, además, son los

tiempos de los procesos registrados, los de las acciones y vida de los personajes, aun los tiempos de la palabra que se traducen en una sumatoria del trazo, el de la organización de la palabra entre palabras, el tiempo a la espera del lector, el que se requiere para que se difunda y sea acogido o rechazado. Son tiempos de la palabra que someten al escritor a una doble espera en la que la coacción del tiempo se multiplica, a la vez que le anuncia que su tiempo vital no se extiende por efecto de la palabra y las huellas, sino que, por el contrario, la longevidad de los trazos escritos y de las huellas que serán ruina, sobrepasa el de su existencia.

- Una apuesta por una escritura en su carácter de tecnología, asociada a una antropología de la escritura, revela de manera profunda la relación del sujeto con su práctica en la medida en que hay un acercamiento a lo que ocurre en ese vínculo de trazo y mano, de construcción y conciencia, de objeto y perspectiva, dualidades en las que interviene la decisión, el deseo, la búsqueda, la sumisión y la resistencia de que es capaz quien afronta los avatares de la escritura y sabe que es posible el texto definitivo ni el agotamiento del objeto de la escritura. Escribir con base en este reconocimiento implica repartir incertidumbres tanto para el objeto y para la escritura, como para la restructuración de la conciencia como rasgo inmaterial de subjetivación y como indicio de acumulación de más saber sobre un objeto de indagación.
- Resulta fundamental establecer un mínimo de coherencia entre las políticas, las posibilidades de la escuela y las prácticas, si se reconoce la urgencia de comprender y desarrollar la escritura como proceso de transformación del pensamiento. Se requiere, para una práctica escritural acorde con sus funciones epistemológicas, que se replanteen las relaciones entre escritura, lectura y pensamiento en la perspectiva

de movimiento constante y simultáneo entre estas prácticas, rasgo que habla de su complejidad. Los maestros, quizás, necesitan de una formación que fortalezca su experiencia en relación con la escritura como proceso, y como aspecto de dinámicas incompletas que requieren de la puesta en escena y del lector que interviene en la pertinencia parcial del texto que explora. Esto con la finalidad de fomentar la reflexión sobre sus condiciones y exigencias y, acaso, reorientar sus prácticas de enseñanza.

- La subjetivación a través del dispositivo escuela es el objetivo principal de la institución educativa para edades en las que se considera de vital importancia la constitución y preparación del sujeto en cuestión de hábitos, disciplina y valores para las fases de su existencia posteriores al paso por la escolaridad. Desde esta prioridad es lícito rastrear el funcionamiento de la escuela en relación con la enseñanza y los aprendizajes, los saberes, la pedagogía y los ideales que encarnan en sus dinámicas; la escuela ha funcionado bajo estas condiciones como lugar de saberes, con algunas modificaciones en las últimas décadas, y aún sigue funcionando como efectivo dispositivo requerido por la sociedad para la formación de las generaciones más recientes.
- La enseñanza no puede consistir en un ‘cómo hacer’, sin el sustento de una teoría con conceptos que entran en juego en cada una de las prácticas que desarrolla el docente en el marco de una disciplina específica. Este rasgo del enseñar impone al docente la necesidad de reflexionar en torno a sus prácticas y reconocer, en la medida de lo posible, qué perspectiva teórica las sustenta con el fin de consolidar su hacer en el reconocimiento de los lineamientos teóricos que determinan su hacer. No hacer esto deriva en un activismo sin objetivos, muy semejante a la

improvisación, en la que se satura de actividades al estudiante con el fin de copar los tiempos de las sesiones de clase, sin prestar atención a los procesos de escritura –y de lectura– que realizan los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO TENORIO, Harold (1980). *Veinticinco Conversaciones. Entrevistas*. Medellín: Editorial Unaula.
- BÉGUELIN, Marie-José (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En: Ferreiro Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En: Ferreiro, Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CALMELS, Daniel (2001). *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CALVINO, Ítalo (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Año 25, No. 1 (marzo, 2004).
- CASSANY, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, Teresa (2004). “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector.” México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- ELÍAS, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- ELIOT, Thomas Sterns. (1933). *Reflexiones sobre la escritura y la poética*. Londres: Faber and Gwyer.
- FERNÁNDEZ, Macedonio (1969). *Papeles de Reciénvenido*. La Habana: Casa de la Américas.
- FERREIRO, Emilia (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.
- _____ (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- _____ (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, D.F.: Siglo XXI.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1967). *Cien años de soledad*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- HOUELLEBECQ, Michel (1999). *Ampliación del campo de batalla*. Barcelona: Anagrama.
- LARA, Luís Fernando (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En: Ferreiro, Emilia (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- MILLER, Jacques-Alain (2001). *La erótica del tiempo y otros textos*. Buenos Aires: Tres Haches.
- MILMANIENE, José E. (2005). *El tiempo del sujeto*. Buenos Aires: Biblos.
- ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PERRENAUD, Philippe (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio.

- SARAMAGO, José (1999). Pregón de la Feria del Libro de Granada. En: *Palabras para un mundo mejor*. Bogotá: Libro al viento.
- SKLIAR, Carlos (2005). *La escritura: De la pronunciación a la travesía*. Bogotá: Asolectura.
- STEINER, George (1997). *Pasión intacta: ensayos 1978-1995*. Barcelona: Siruela.
- _____ (1980). *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2010). *El silencio de los libros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- TÉLLEZ, Hernando (1980). *Prosas selectas. Primera parte*. Bogotá: Instituto Colombiano De Cultura - Colección de Autores Nacionales.
- TOLCHINSKY, Liliana. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona - Horsori.
- UICICH, Sandra (2016). Relaciones entre cuerpo y escritura en los procesos de subjetivación. En: Montoya, Jairo (Comp.). *La escritura del cuerpo/El cuerpo de la escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- WAJCMAN, Gerard (2001). *El objeto del siglo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ZULETA, Estanislao (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Procultura.