

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados
por TIC de la Maestría en Educación UPB

Compiladores

Isabel Cristina Ángel-Uribe

Lina María Cano Vásquez

Alejandro Uribe Zapata



378.007
C227

Cano Vásquez, Lina María, autor

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica, énfasis ambientes de aprendizaje mediados por TIC de la Maestría en Educación UPB / autores Lina María Cano Vásquez [y otros 8] – 1 edición – Medellín: UPB, 2025 -- 255 páginas.

978-628-500-160-4 (versión digital)

1. Tesis y disertaciones académicas -- 2. Educación en ambientes virtuales (EAV) -- 3. Investigación educativa -- 4. Comunicación científica -- 5. Escritura académica -- 6. Metodología de la investigación

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Guadalupe Álvarez
© Guillermo Echeverri Jiménez
© Beatriz Elena López Vélez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© María Elena Giraldo-Ramírez
© Gloria María Álvarez Cadavid
© Lina María Cano Vásquez
© Marita Lopera Rendón
© Fáber Andrés Piedrahíta Lara
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

ISBN: 978-628-500-160-4 (versión digital)

Primera edición, 2025

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo de investigación: Educación en Ambientes Virtuales. Proyecto de investigación: Proyecto General Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales. Radicado: 358C-11/18-21

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Coordinadora Editorial UPB: Lisa María Colorado Rodríguez

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Weimar Toro Ramírez

Imagen portada: Shutterstock 2450090315

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2025

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2328-15-08-24

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

La comunicabilidad del conocimiento académico

Mag. Guillermo Echeverri Jiménez

El presente texto tiene como base un escrito más amplio, que fue desarrollado en un proceso de investigación coordinado por el Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV), en relación con la investigación y la comunicabilidad del conocimiento en el ámbito universitario. El texto completo se publicó originalmente por Echeverri (2005). Para efectos de este monográfico, ha sido editado y puesto en la tónica específica de la comunicabilidad del conocimiento académico, en este caso, en la comunicabilidad del conocimiento construido en el proceso de investigación dentro de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

La comunicabilidad

Comunicar el conocimiento trae consigo, por lo menos, dos implicaciones en relación íntima: la primera de ellas se refiere a la traducción de los saberes en términos de posibilidad de conocimiento que se transfiere a otros, quienes son potenciales conocedores interesados en “saber”, es decir, lectores regulares acerca de ciertas disciplinas y temáticas, aunque también, en muchos casos, a lectores “desprevenidos” que leen los textos con espíritu diletante, esto es, a “turistas visuales” de los libros. La segunda implicación tiene que ver con

la divulgación o expresión del conocimiento, ello es, la expresión escrita del conocimiento en un determinado soporte que está destinado a los lectores en los dos sentidos antedichos, y a todos aquellos otros que no quepan en estas dos categorías.

En la primera implicación, traducción de los saberes en términos de posibilidad de conocimiento, que, para el caso explicativo que a continuación se propone, se desligará de la otra parte constitutiva de la relación íntima, vamos a enunciar dos problemas de comunicabilidad que nos asaltan a la hora de plantear investigar para publicar en el ámbito universitario.

- **La constitución de los saberes:** en este aspecto es necesario anotar que quien pretenda dar a conocer un conocimiento está impelido a responder por la cientificidad del saber que le sirve de soporte, lo cual pone de relieve la investigación como antecedente indispensable de la escritura que aspira a volverse pública. En el caso del presente proyecto se ha planteado la tríada tecnología-educación-comunicación como el referente obligado de la reflexión temático-problemática de los investigadores-escritores; en esta medida, cabe una obviedad insoslayable: la conformación de la escritura publicable, en términos de rigor investigativo, solo es posible por parte de quien asume una problemática, la indaga y da cuenta de la apropiación que ha logrado de ella.
- **El tecnolecto:** en relación con un saber, siempre se pone en juego una red semántica y conceptual, constructora de los planos de sentido que les son propios a ciertos conocimientos; por ello, podría decirse que un aspecto determinante en la legitimidad de un saber reside en la articulación significantes-significados-significaciones, puesto que es esta articulación la configuradora de la lógica interna del saber como manifestación visible de la traducción ciencia-conocimiento. Por esto, el tecnolecto es un plano de legibilidad de la ciencia en cuanto conocimiento aprehendido por el investigador, y de esta manera estamos afirmando que una aproximación a la comunicabilidad de la ciencia se halla en su semanticidad: el decir propio de un saber por la fuerza de la significación de sus conceptos, nociones, categorías, enunciados o términos.

En lo relativo a la divulgación o expresión del conocimiento, segunda implicación a propósito de la comunicabilidad, se pueden plantear los siguientes problemas: La tensión tecnolecto-sociolecto: si, como se señaló anteriormente, cada saber tiene un plano de legibilidad en la relación significantes-significados-significaciones, no es menos cierto

anotar que esta legibilidad puede ser ilegible para cierto grupo de lectores, dado que la validez semántica está relativizada por el acervo propio de cada saber; además, las comunidades científicas y académicas realizan sus particulares “cierres semánticos”, lo cual nos pone ante el problema de cómo abrir, en términos semánticos de comprensión ampliada, aquello que se expresa de determinada manera, pero que, con tal expresión, se torna inexpresivo para cierto grupo. El asunto es, por supuesto, semántico-político. Entre el obstáculo y la facilitación del conocimiento emerge una tensión: divulgar el conocimiento sin llegar a la banalización del mismo.

- **La planeación de la escritura:** en aras de la comunicabilidad textual es indispensable reconocer un determinado tipo de planeación de la escritura que ayude a la organización sistemática de las ideas y los textos que se desean exponer, esto es, publicar. Esta planeación, aunque parece obvia, resulta problemática –en la mayoría de los casos– porque, con respecto a la escritura, no se tiene la costumbre de la planeación sistemática, sino cierta idea de inspiración proveniente de prolíficas musas. Por otra parte, corre en el imaginario de buena parte de los escritores que la planeación es un constreñimiento imposibilitador de las brillantes ideas y expresiones, con lo cual se invalida buena parte del rigor necesario para escribir de manera legible. Con la planeación de la escritura se aseguran, en mucho, precisión, claridad y pertinencia, rasgos básicos para acercarse a la comunicabilidad del conocimiento.
- **Las normas y la corrección idiomática:** con respecto a por qué no se escribe con regularidad en el ámbito universitario caben varias hipótesis. Una de ellas es menester aludirla: el temor a equivocarse por no reconocer el andamiaje normativo de la lengua. Esto crea zozobra a la hora de la redacción de los informes de investigación y, en general, a propósito de la escritura de los profesionales universitarios, máxime si son docentes, pues se supone que estos son portadores de una cultura escritural calificada.

Es evidente que nadie está exento de errores gráficos, semánticos o gramaticales –menos aún en una lengua tan compleja lingüísticamente como el castellano–. Es indispensable, por tanto, poseer una conciencia autocorrectiva, que implique, ante todo, la sana postura de reconocer la común falibilidad en cuestiones de escritura; releer siempre lo que se escribe; buscar lectores avezados (y aun los que supuestamente no lo son);

tener a la mano herramientas de consulta con respecto a la corrección idiomática; reescribir aquello que un buen número de lectores (los avezados y los otros) han encontrado ininteligible; releer la última versión.

- **Las exigencias de la escritura científica:** quien se enfrenta a esta tarea tiene que sortear un nuevo escollo, en este caso, responder a los criterios formales, rigurosos y más o menos estandarizados de la producción de conocimiento para libros o revistas de publicación especializada. Y la especialización, precisamente, agrava el nivel de dificultad: de nuevo la tensión tecnolecto–sociolecto. Se plantea aquí el asunto de la expresión adecuada del problema de investigación desde la presentación técnica reconocida dentro del ámbito académico y cierta flexibilidad narrativa que propicie la comprensión para públicos no necesariamente expertos con base en un nivel de expresividad entre lo estándar y lo científico.

León Mejía (2005, p. 143) presenta ocho secciones que, según ella, componen la estructura del artículo científico: resumen (*abstract*): se presenta en forma condensada el contenido del artículo; introducción: se exponen el propósito y la importancia del trabajo y se limita el tema y se definen los aspectos que se tratarán; definición del problema de investigación: objetivos e hipótesis; materiales y métodos: explica cómo se hizo la investigación; resultados: presenta los datos experimentales; discusión: explica los resultados y los compara con el conocimiento previo del tema; conclusiones: son las consideraciones finales, en las cuales se resumen y reafirman las aportaciones derivadas de la investigación; referencias: enumera las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las direcciones de las páginas de Internet citadas en el texto.

Como se puede apreciar en el texto de León Mejía, las ocho secciones corresponden, en términos generales, a la esquematización exigida para la publicación de artículos científicos dentro de comunidades académicas nacionales e internacionales. Se podría tomar esta fórmula como un aplicativo para todos los casos en los que se quiera publicar algo que se ha investigado. Ello parece sencillo. Sin embargo, cada una de las secciones trae consigo una particular dificultad a la hora de redactarse, porque una cosa es la explicitación lineal de los pasos que se van a seguir cuando se plantea el esquema de la escritura, y otra muy distinta y compleja es convertir tales pasos en fluidez narrativa que permita la comprensión entre los lectores.

Lo que se aborda a continuación tiene que ver, precisamente, con esta última cuestión, es decir, con la consideración de que la escritura no es solo un mecanismo o medio por fuera del saber que da cuenta de este en términos

lingüísticos a través de la grafía; por el contrario, escribir supone la puesta en juego de una tecnología en la cual se soportan pensamiento, lenguaje y saberes (incluida, dentro de estos, la escritura misma). Escribir sí es garabatear, pero cada acción que graba garabatos es pensamiento y lenguaje de un sujeto.

La escritura es saber no solamente porque se sepa escribir, sino, ante todo, porque se conectan cerebro y mano en una acción cognitivo-lingüística que comporta implicaciones en los órdenes del pensar, del hacer y del ser dentro de la cultura.

En lo relativo a los procesos mentales que ocurren en quien escribe, vale la pena anotar que el escritor se enfrenta a un cúmulo de imágenes que se agolpan en su mente a la hora de efectuar la práctica escritural; en este sentido, asaltan varias preguntas al escritor: ¿cómo ordenar las imágenes no secuenciales que aparecen en su mente en una secuencia lineal para producir el texto escrito? ¿Qué hacer ante la sensación de que no hay ideas mentales que se puedan trasladar de manera equivalente del cerebro a la mano y, de esta, al papel? ¿Cómo traducir lo que se piensa en un texto que guarde coherencia con las ideas y no las desvirtúe? Parece que las preguntas son más precisas que las respuestas a la hora de escribir. Sin embargo, vale la pena tratar de entender cómo funcionan los procesos que llevan al escritor de las ideas a los textos, y de estos, a la comunicabilidad o legibilidad hacia los lectores potenciales.

En primer término, pensar en los procesos de escritura supone revisar con minuciosidad los procesos de lectura del escritor; bien es sabido que la escritura, en buena parte, es una competencia derivada de las prácticas de lectura realizadas por el individuo. De esta forma, es imprescindible revisar qué y cómo leen los que son o quieren ser escritores; para esto es importante analizar el contexto de lectura en el cual se forman o formaron los individuos, es decir, la familia, la escuela, la vida cotidiana, los pares. En estas distintas esferas se tejen prácticas en las que la lectura es más o menos significativa y, en el mismo sentido, más o menos formativa del bagaje potencialmente escritural de una persona.

En esta misma línea, se hace necesario escudriñar lo que se da para leer en el ámbito escolar, pues los primeros años de formación de un individuo, dentro del sistema educativo, están atravesados por aquello que sus maestros ofrecen o exigen como lectura formativa. El individuo que en sus primeros años se encuentra con el placer de leer alcanza a comprender que en la lectura se forja un mundo no solo de conocimiento, sino de imaginación; aunque el

placer pueda ser rebatido como conocimiento, no es menos cierto que el placer de leer aprendido en los primeros años, y afianzado en los procesos de la adolescencia, trae como resultado un espíritu formativo que siempre tiende a más lectura, a más búsqueda de textos, a mayor confrontación de estos, en fin, a una indagación literaria que siempre resulta beneficiosa a la hora de escribir.

No se podría decir, sin embargo, que la lectura se circunscribe a los libros. También hay una práctica de lectura que ayuda en la formación del eventual escritor: aquella que consiste en una mirada aguzada por los espacios que se habitan; este mirar atento permite leer lo que algunos llaman los paratextos, es decir, las texturas que exhibe la ciudad: vallas, señales, publicidad, panfletos, grafiti, logos, anuncios, iconos y toda la amplia gama de mensajes no librescos, pero sí forjados con intención comunicativa.

En lo referente al código escrito, caben las siguientes consideraciones: la escritura, como ya se ha señalado, no es simplemente un sucedáneo de la oralidad; hay en el código escrito una complejidad que desborda la rapidez y fugacidad de la expresión oral; no se escribe como se habla, tampoco se habla como se escribe: en cada caso hay codificaciones y composiciones diferentes, puesto que los procesos de hablar y escribir son también distintos. Del mismo modo, es claro que la oralidad absorbe buena parte de la práctica comunicativa de los individuos, y en esta medida se puede afirmar que el código oral resulta de más fácil reconocimiento para cualquier persona del común. El código escrito, en cambio, parece normalmente ajeno para todas las personas, así se ocupen incluso de labores académicas.

¿Por qué el código escrito parece ajeno? La respuesta está dada, en buena medida, por lo señalado antes. Sin embargo, otra parte de la respuesta se halla en la estructura del código escrito, pues este, a diferencia del oral, presenta especificaciones y exigencias que no se resuelven con las muletillas, gestos, redundancias, entonaciones y matices extralingüísticos de la expresión oral. En la escritura se ponen en ejecución asuntos de variada índole, siempre necesarios a la hora de hacer comunicable un texto: la gramática (morfología, sintaxis); cohesión (enlaces, puntuación y referencias dentro de un párrafo); coherencia (estructura global del escrito, informaciones relevantes, ilación entre párrafo y párrafo); variedad y registros adecuados (diversidad sociolingüística de la lengua); las convenciones de disposición espacial del texto (márgenes, espacios en blanco); manejo de los niveles argumentales (notas al pie de página, citas, tablas, anexos).

En los distintos aspectos anotados queda en evidencia que la escritura, el código escrito, obedece a referentes más forzosos que la oralidad, en la que es posible que quien se expresa tenga a la mano una serie de recursos de apoyo para hacerse entender, de tal modo que la oralidad misma queda desbordada por expresiones no necesariamente lingüísticas y mediante las cuales el individuo puede ser comunicable; el entendimiento por parte del interlocutor queda sujeto a un conjunto de mecanismos de comunicación que se reconocen por la costumbre de vivir en la misma cultura y por compartir ciertos hábitos y algunas prácticas rutinarias en un entorno común. De hecho, el código oral no se estudia, salvo ciertas especificidades técnicas para ciertas disciplinas o para algunos oficios, sino que se aprende de manera imitativa por el contacto en las esferas familiar y social.

Se enfrenta quien escribe, aquel que no es un escritor profesional, a un problema de singular importancia: su desempeño cotidiano es la oralidad, no la escritura. Ello se podría resolver fácilmente: someter al escritor a una intensa capacitación para enseñarle los mecanismos del código escrito. Parece simple la resolución del problema, pero en el desempeño escritural hay mucho más que el cumplimiento de una serie de reglas afines con el código en cuestión. Tal vez el primer inconveniente al que se enfrenta quien desea escribir sea la carga, el fardo, más bien, del código oral; sin duda, la rutina de la expresión oral es un lastre para el escritor: el conjunto de mecanismos del habla se torna obstáculo al momento de escribir, pues no es fácil desprenderse de las muletillas, redundancias, frases hechas, digresiones e imprecisiones del hablante cotidiano.

Además del lastre que implica la oralidad en el momento de la escritura, sobre todo la oralidad cargada de los vicios idiomáticos propios del habla común, el escritor sabe que el código escrito es una forma de reconocimiento social de quien escribe, de tal modo que hay un juicio, tanto implícito como explícito, acerca de quien se aventura a escribir y a publicar sus textos. El escritor queda expuesto a la picota pública de los otros escritores, pero también es blanco de aquellos que no escriben, pero creen saber qué está bien escrito y qué no; así, se construye algo parecido a la inquisición: cualquiera se cree con derecho de opinar o emitir juicios acerca de los textos de los demás, aun cuando él mismo nunca se haya expuesto a la escritura con fines de publicación.

Ahora, en el caso al que estamos haciendo alusión, el escritor es un profesor. Esto hace que el ejercicio de la escritura sea una cuestión casi propia de la práctica de la docencia; sin embargo, ello no es tan cierto. La

oralidad es una práctica frecuente del profesorado; en ella hay un particular énfasis: los profesores establecen buena parte de su acción de enseñanza con base en la oralidad: una exposición más o menos cálida, en la mayoría de los casos, que permite exponer todo –incluso los documentos escritos– a partir de una expresión oral socializadora o que, por lo menos, pretende traducir la escritura a una voz cercana, a palabras simples y entendibles por todos.

El docente es, por esto, un facilitador, orientador o guía permanente; lo singular del asunto está en que reiteradamente renuncia a la escritura y privilegia la explicación entendible por los estudiantes. Así, el código escrito se convierte en un ejercicio de la educación formal, pero no como hábito de conocimiento, sino como una tarea prescindible, pues todo el ejercicio es devorado por una exposición oralizada que anula la textura y se preocupa por el cumplimiento de cierta normatividad que se nombra y se exige, pero no se cumple a cabalidad: normalmente, los estudiantes no ven ni leen los escritos de sus profesores, pues estos se escudan detrás de documentos de otros autores.

El profesor se torna un vigilante acucioso de la escritura de sus estudiantes; se podría decir que es el cancerbero de un predio al que no pueden ingresar los errores. Por ejemplo, les exige a sus estudiantes que escriban un ensayo acerca de cualquier asunto; la solicitud de semejante envergadura se adorna con peticiones perentorias: tener cuidado con los errores, no olvidar la portada, preocuparse por la buena presentación, poner la bibliografía completa, citar las fuentes correspondientes, no copiar textos ajenos, no cometer incoherencias y, en general, una lista amplia de recomendaciones para presentar “buenos trabajos escritos”.

Se antoja, en este punto del texto, formular algunas preguntas en relación con la escritura de los profesores: ¿es condición profesional del maestro la escritura? ¿Qué tipo de escritura debe producir el maestro? ¿Un taller, una serie de preguntas, una guía, un módulo, una conceptualización del saber, una opinión sustentada, un ensayo, un texto investigativo? ¿Es posible que el docente no requiera escribir? Si escribe, ¿tiene que publicar lo escrito?; si publica, ¿ante quién lo tiene que hacer? ¿Para sus alumnos, sus colegas institucionales, sus amigos dilectos, las comunidades académicas en distintos niveles? Estas preguntas se formulan con el ánimo de dilucidar si hay un estatuto de escritor que le sobrevenga a la profesión docente, o si la condición y definición del maestro no trae de suyo la escritura como parte de la competencia y el desempeño profesional.

También se puede anotar, con respecto al espacio de la escolaridad, que hay una marcada tendencia a negociar los sentidos de aquello que se expone por parte del profesor; en esta medida, es común la práctica expositiva que trae consigo el debate, y con este, la transacción en torno a lo que se quiso decir o a lo que el interlocutor entendió en relación con su particular situación. Se incrementa así la práctica oral, es decir, la práctica de negociar sentidos a propósito de los distintos temas que se tratan en clase. Esto, sin embargo, no parece frecuente con la escritura: no es común que el docente ofrezca sus escritos para el debate, pues normalmente se toman como referencia textos ajenos. Esto de leer a otros no es problemático, claro; no obstante, puede parecer que con los textos de los demás, ajenos a la comunidad básica, se soslayara la responsabilidad de escribir.

Parece, entonces, necesario regresar a la cuestión de la lectura si se piensa en la formación del escritor. Placer y hábito de lectura conviven y constituyen un estado del lector; de este modo, se tiende a reconocer y a respetar el código escrito porque se habita en él, porque al leer se encuentra la reiteración codificada de unos signos que tienen sentido tanto en lo expresado semánticamente como en la misma composición, en la morfología, en el orden de expresarlo, en su ritmo de narración, en el juego de los signos entre sí. El hábito de lectura es algo así como la entrada en un orden del mundo hecho con signos que rotan sobre ellos mismos y configuran un sentido del mundo, casi siempre, más elaborado que la concreción de los hechos.

La práctica habitual de la lectura es el ingreso, en la mayoría de los casos, a la competencia escritural:

Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. No es un descubrimiento nuevo. Los maestros han insistido siempre en que la mejor forma de aprender a escribir es leyendo... ¡aunque quizá no lo hayan puesto demasiado en práctica! (Cassany, 1991, p. 52)

El remate de la cita es suficientemente esclarecedor a propósito de lo que se ha señalado.

En relación con la lectura es importante una anotación más. Parte significativa del proceso de avance del escritor en la competencia tiene que ver con la capacidad de leerse, o sea, de convertir la escritura propia en

materia de lectura, pues se considera que el escritor, como se ha dicho, es un lector avezado. El escritor, entonces, se reconoce como tal en la medida en que siempre es autor y lector, al mismo tiempo, y en igual sentido, el código escrito es entendido en su complejidad, no como un requerimiento externo, sino como una exigencia normativa de la lingüística.

¿Qué hacer con la corrección, la gramática y la ortografía? Se puede afirmar que las correcciones del escrito no pueden ser el punto de partida de la producción textual, pues ello se convierte en un lastre más pesado que las mismas deficiencias de la oralidad que obstaculizan al escritor. En su lugar, es indispensable asumir la corrección como comprensión global del texto, esto es, un mecanismo interno del escrito que permite darle cohesión y coherencia a este. La instrucción gramatical, al igual que la enseñanza de un conjunto de normas idiomáticas y gráficas, es poco efectiva al momento de escribir textos de buena factura; y lo es no tanto por el hecho de que las normas sean inadecuadas, sino porque suelen quedar descontextualizadas en relación con la producción de un texto concreto.

Una parte significativa de las reglas acerca de la puntuación, el orden de las oraciones y los párrafos resulta compleja en su comprensión por parte del escritor: pues su manejo –tanto conceptual como práctico– es propiedad de quienes escriben, no un asunto que se pueda resolver desde la exterioridad como ofrecimiento de un manual acerca de cómo operar exitosamente. Las reglas resultan inútiles para quienes pretenden aprenderlas y luego aplicarlas, puesto que, por fuera de la acción de composición, parecen una tautología: ¿qué es un punto? El signo que separa oraciones. ¿Qué es oración? Aquello que hay entre punto y punto.

Así, la universidad es un espacio en el cual se construye una cultura académica que, sin desconocer las formas de producción de las demás instituciones, pretende hacer hincapié en la producción escrita tanto de docentes como de estudiantes; esta producción escrita es determinante, porque en ella reposa la tradición académica, lo cual quiere decir que el sustento argumentativo dentro del espacio universitario está fijado en la escritura, aun cuando el debate y el diálogo entre estudiantes y docentes tenga la viveza y la espontaneidad del intercambio oral.

Lo anterior no significa que se desconozca o subvalore la importancia de la oralidad dentro del proceso académico, tampoco que se ignore la trascendencia de la escritura como mecanismo hegemónico y, por lo mismo,

de exclusión dentro de la sociedad occidental. La tensión oralidad-escritura es propia de la condición del individuo dentro de la cultura, de una cultura en particular (aquí, por supuesto, caben las tendencias hacia lo oral o hacia lo escrito de un determinado grupo humano, de acuerdo con la tradición tecnológica del mismo), pues lo que se halla de oralidad está, en buena parte, referido a los textos escritos, y viceversa, lo escrito es una conversión de las ejecuciones orales de los hombres. No es fácil, pues, determinar qué prima sobre qué, aunque balances de lectura per cápita en América Latina, y especialmente en Colombia, presenten cifras dramáticas (o que dramatizan) acerca de la formación de los individuos con base en textos escritos y, por ende, de la “cultura escrita” de estos.

En buena parte, la evaluación y valoración de los docentes obedecen a aspectos tan generales de sus producciones, que los componentes académicos quedan diluidos en medio de requerimientos administrativos y formales poco dicentes de lo inherente al conocimiento “profundo” de su saber; las mediaciones de este en distintos horizontes de pensamiento; las recontextualizaciones y reconceptualizaciones a propósito de su enseñabilidad en el ámbito de formación de la educación superior; las formas de comunicabilidad del saber, como narratividad de este y exposición en la lógica de la argumentación científica.

La lectura y la escritura se han dejado como competencias propias del desarrollo de la escolaridad básica, y ello ha traído, entre otras, una consecuencia infortunada: se supone que los jóvenes universitarios y, por supuesto, sus docentes de la educación superior son idóneos en lo relativo a la lectura y a la escritura; este mismo supuesto ha provocado que la universidad se desentienda de la lectura y la escritura o que, en su defecto, proponga cursos o niveles remediales, lo cual tiene, de entrada, un problema: la lectura y la escritura quedan asumidas como herramientas o técnicas para acceder al saber, con lo cual se soslaya el saber mismo, que es un código de lenguaje, una “gramática” del mundo en cuanto forma específica de narración o argumentación.

Las condiciones de lo comunicable

La calidad comunicable de un texto no parece fácil de resolver, máxime si se piensa en que la escritura es –en primer término– una traducción gráfica de la oralidad, lo cual trae consigo una dificultad de entrada: la escritura tiene que ganarse aquello que en la oralidad es relativamente más sencillo: calidez,

cercanía, apoyo gestual, interlocución, aclaraciones inmediatas, flexiones tonales y redundancias. El asunto se agrava si pensamos en algo que es evidente: tenemos más prácticas, muchísimas, de oralidad que de escritura; se puede decir que esta no es una práctica habitual, ni mucho menos una competencia desarrollada por la mayoría de los ciudadanos. En esta medida, la escritura nos es un tanto extraña, por lo menos como ejercicio propio con la intención de comunicar ideas a otros, en especial, cuando es a muchos otros lectores.

Una segunda dificultad de la comunicabilidad puede estar en la concepción de que lo comunicable quiere decir simple –en el sentido peyorativo de ingenuo, falta de inteligencia o simplón– y, por lo mismo, vulgar y reduccionista. Aun cuando es indudable que en la comunicabilidad se busca lo simple y fácil de comprender para los lectores, no es menos cierto afirmar que lo simple y fácil corre el riesgo de caer en la banalización: la reducción del conocimiento por efecto de una comunicación carente de profundidad y plagada de lugares comunes y de estereotipos de inmediato reconocimiento. Lo comunicable, entonces, se malentiende con una expresión insulsa.

Las dos dificultades que se acaban de enunciar son, para el caso de la presente propuesta, salvedades que es importante considerar. Sin embargo, estas no son la materia de lo que a continuación se comprenderá por comunicabilidad. Para acotar el terreno, hemos optado por entender comunicabilidad a partir de cinco sentidos complementarios entre sí: de lector a escritor-lector, un querer decir, la conciencia del código, la planeación con otros y la revisión y corrección con pares.

De lector a escritor-lector: no en todos los casos, el buen lector es buen escritor. No obstante, un buen lector sí tiene la capacidad de reconocer la buena escritura y, por lo mismo, tiene la condición propia para distinguir qué está bien escrito y qué no. Aunque esto porta una alta carga de subjetividad, es conveniente señalar que la bondad de la escritura considerada académica pasa por un meridiano que sirve de legitimación: primero, los textos bien escritos son un acicate, no una respuesta, por lo cual se puede afirmar que el lector va en pos de un sí mismo que solo es posible por el despliegue de la lectura, no por el encuentro de verdades o afirmaciones salvíficas; segundo, los textos académicos están sometidos al juicio –en muchos casos, despiadado– de los pares, pues son estos quienes están en capacidad de evaluar la pertinencia de un escrito relativo a un determinado saber; tercero, fondo y forma en los textos, como en cualquier otro asunto, no son sino una distinción con ánimo puramente explicativo, porque la textura de una obra

escrita siempre es la formalización de un contenido, de un pensamiento, de lo cual se desprende que la forma escrita siempre es el contenido y el continente del conocimiento.

Entonces, ¿por qué el escritor debe ser un buen lector? En primer término, porque debe entender que su escritura no es un cierre, sino una apertura: todo aquello que escribe está sometido a la provisionalidad de un horizonte de pensamiento: los sentidos de lo escrito cambian con el ritmo de los saberes que se transforman; en segundo término, porque ha de entender que las lecturas de los demás son como su propia lectura: una aproximación interpretativa sometida a los referentes del lector; tercero, porque lo expresado en su escritura está imbuido de todo lo que ha leído, de forma tal que es escritor en cuanto reconoce que existen otros escritores a los cuales él ha abordado. De este modo, el escritor es algo así como un lector en estado de fermentación: sus lecturas requieren ser escritas, pues solo así alcanzan un grado de transformación que las lleva –valga la analogía– de la vid al vino. Claro, la fermentación es una degradación, y, como afirma Borges, uno debería enorgullecerse más de lo que lee que de lo que escribe; pero no cabe duda de que todo escritor es un lector degradado: ha pasado del placer inconmensurable de la lectura al drama permanente de la escritura.

El escritor no deja de ser lector. No puede dejar de serlo. La nueva condición –fermentación de la lectura– lo pone en evidencia, lo expone en la picota, y no hay otra forma de encarar la fermentación: es imprescindible someterse al paladar de los catadores, ojalá de los más finos, pues estos son quienes degustan lo ofrecido por el otrora catador. El oferente sigue leyendo, tal vez más que antes, pero ahora sabe que su gusto es agridulce. De la vid se ha pasado al vino, prodigado a los demás, y de este, al vinagre: una fermentación ácida. El escritor se torna ácido, esto es, marca con su producción una forma de aspereza en la que la lectura es rigor y la escritura es flagelación. Un látigo implacable cae sobre el escritor: escribir cada vez mejor para resistir a un exigente lector: él mismo. Se ha pasado de lector (degustador) a escritor-lector (anfitrión y catador). El paso, no obstante, no es escisión, sino tensión: la exigencia de lectura es acción sistemática sobre sí mismo.

Un querer decir: el deseo es una pasión. Y si no es pasión, solo es veleidad. En el caso de la escritura, esta puede ser una ambición, sobre todo cuando no se sabe lo que ella implica como elaboración lacerante. Todos querríamos ser escritores, pues en ello hay mucho de exhibición y reconocimiento: sobran quienes quieren dar a conocer sus filigranas poéticas; también los

que estiman sus vidas como tesoros dignos de contar; y, cómo no, los que consideran sus reflexiones, constantes o pasajeras, una riqueza conceptual que debe plasmarse en la escritura; tampoco falta, desde luego, quien crea que puede escribir recetas de felicidad para el prójimo. En cualquier caso, la escritura es como la pantalla de televisión: se aspira a quedar grabado para salir del anonimato. Aun los más conocidos y famosos aspiran a mayor reconocimiento. Y cuando este se exagera, piden privacidad, que es otra manera de publicidad.

El querer decir, como se anotó en el primer sentido, es una degradación de la lectura. La degradación –que llamamos fermentación–, sin embargo, no cambia de sustancia, sino de rol o función: la vista, que antes pasaba ligera por el texto de otros, ahora se detiene nerviosa ante cada palabra, frase y párrafo escritos por quien desea decir algo; índice y pulgar, prestos en pasar la página, ahora aprietan pluma o esfero, o pulsan teclas, para descargar palabras: ya no son tan ligeros, pues se les nota la rigidez de los nervios concentrados. El querer decir se va volviendo complejo: la veleidad exhibicionista se complica porque el objeto demuestra –pone en evidencia– su desnudez ante los vyeristas ávidos de contemplar nuevos ídolos desnudos. El querer no es, por tanto, poder; quien quiere decir se ve constreñido por la forma, por los mecanismos para registrar su querer. El látigo da su primer aviso: el querer decir debe pasar por una doble experiencia, tener qué decir y saber cómo decirlo. Qué y cómo son criba insoslayable. Ahora, tener el qué no necesariamente implica saber el cómo. Por supuesto, no hay cómo sin qué, aunque –como en el caso de Gustave Flaubert– el cómo devora al qué en aras del pulimiento extremo. Cuestión de estilo, claro.

El deseo, entonces, es *pathos*. Querer escribir es una puesta en escena que queda registrada y es susceptible de muchas miradas. El escritor tiene algo qué expresar de su saber y se ensaña en decirlo. Su pasión es, por esto mismo, búsqueda incesante de la expresión adecuada, de la “mejor manera”. No es simple el deseo, pues este se las tiene que ver con la emoción, siempre desbocada, y con la razón, coercitiva, como tiene que ser; y ante la tensión, el escritor encuentra que su deseo inicial es ahora un compromiso mayúsculo: querer decir no es lo mismo que tener qué decir, y mucho más lejano que tener cómo decir. Él, sin embargo, aún está convencido de su deseo de decir. Debe convencerse de algo: su querer es también su imposibilidad. La pasión está ajustada al dolor de encontrar un buen decir, que es la conjunción entre el qué y el cómo. Claro, no hay punto medio, solo una búsqueda entre el orden y el azar.

Referencias

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor Dis., S.A.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Paidós.
- Echeverri, G. J. (2005). Escritura-Comunicabilidad. En EAV, *Investigar-Publicar: una relación hacia la comunicabilidad del conocimiento* (pp. 93-147). Editorial UPB
- León Mejía, A. B. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. Editorial Limusa.

Referencias complementarias para la lectura

- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Santillana-Taurus.
- Chartier, R. (2000). *El orden de los libros*. Gedisa, S.A.
- Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- Derrida, J. (2000). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Paidós.
- Montoya, J. (1998). *Gramática, representación, discurso. El proyecto de la gramática general: ¿un proyecto concluso?* Ediciones Fodun.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1994). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (1996). *La comunicación. Hermes I*. Editorial Anthropos,
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra, S.A.