

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y LA ESCRITURA EN EL PREGRADO EN DOS COMUNIDADES DISCURSIVAS: IMPLICANCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SOLEDAD CONCHA
PAOLA MIÑO
MARÍA PAZ VARGAS*
Universidad Diego Portales

RESUMEN: el enfoque cultural para la enseñanza de la escritura en la universidad suele realizarse en la selección, y posterior enseñanza, de géneros discursivos de consenso al interior de la comunidad científica amplia, o dentro de comunidades discursivas específicas. Este trabajo explora los señalados consensos, por la vía de indagar en las representaciones sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado que poseen miembros de dos comunidades discursivas. Los resultados sugieren vínculos entre ambos tipos de representaciones, lo que se interpreta como una confirmación de la articulación entre forma, contenido y acción social a la base de las prácticas discursivas. Las representaciones identificadas se agrupan, sin embargo, en facciones de menor o mayor adhesión al interior de los grupos, lo que problematiza la idea de consenso y, por consiguiente, los criterios con los que sería posible seleccionar unos géneros discursivos en desmedro de otros, para la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, comunidades discursivas, género discursivo, representaciones sociales.

*SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT KNOWLEDGE AND WRITING AT THE UNDERGRADUATE LEVEL
IN TWO DISCOURSE COMMUNITIES: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF WRITING IN HIGHER
EDUCATION*

ABSTRACT: Selecting and teaching specific genres, which are supposed to be common in higher education in general, or within particular discourse communities, is a typical pedagogical decision for writing educators who follow a cultural approach. This study questions the supposed discursive consensus among members of two

* Para correspondencia, dirigirse a Soledad Concha (soledad.concha@mail.udp.cl), Paola Miño (paola.mino@mail.udp.cl) o María Paz Vargas (mpvargasvignoli@gmail.com), Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Vergara 210, Santiago, Chile. Tel. (56-2)26768501.

discourse communities, by exploring their representations about knowledge and about writing in their undergraduate programs. The results suggest connections between both kinds of representations, which is interpreted as a confirmation of the link between form, content and social action at the core of discursive practices. However, the representations identified were found to be sustained by smaller or larger groups of members, which problematizes the idea of consensus, and the possibility of selecting certain genres, at the expense of others, for the purposes of writing education.

Keywords: academic writing, discourse communities, genre, social representations.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura en la Educación Superior puede ser asumida desde enfoques diversos. Incluso aquellos que comparten la noción general de que escribir es siempre una actividad situada en contextos sociales específicos, pueden variar respecto de cuánto se vinculan con las comunidades discursivas y con sus géneros. Al respecto, un ejercicio frecuente entre implementaciones pedagógicas de corte cultural es la identificación y posterior enseñanza de géneros discursivos que serían los más comunes o los que concitarían mayor acuerdo entre los miembros de las comunidades. En este artículo se describen los resultados de una investigación que ha tenido el objetivo general de problematizar la existencia de acuerdos o convenciones al interior de dos comunidades académicas respecto de qué y cómo deberían escribir sus estudiantes en formación. Se ha puesto al centro de este trabajo la concepción epistémica de la escritura (Emig, 1977; Bereiter & Scardamalia, 1987) y asumido, entonces, que, al interior de una comunidad, el discurso que se produce se relaciona estrechamente con la manera en que sus miembros conciben y construyen el conocimiento. Por lo mismo, la investigación explora las representaciones que tienen miembros de cada comunidad sobre el conocimiento y la escritura en su disciplina, tanto como la relación entre ambos tipos de representaciones. El fin último de este trabajo es poder contribuir con una reflexión crítica sobre el rol del profesor de escritura y su relación con los miembros de las comunidades académicas, frente a la necesidad de derivar convenciones discursivas al interior de ellas sobre las cuales sustentar una didáctica de la escritura en la Educación Superior.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

1. Enfoques para la enseñanza de la escritura en la Educación Superior: experiencias en Chile y en Argentina

De la mano de procesos sociales y políticos se ha ido solidificando en las últimas décadas el campo de estudio de la escritura académica en América Latina, con trabajos principalmente empíricos y centrados en el pregrado (Navarro, Ávila, Tapia, Cristovão, Moritz, Narváez & Bazerman, 2016) que permiten ya derivar marcos conceptuales específicos que han sustentado la enseñanza de la escritura en la Educación Superior

latinoamericana. Según Navarro et al. (2016), de un corpus de 81 artículos revisados, producidos en los últimos 15 años en la región, destaca la variedad de marcos teóricos de referencia, si bien los trabajos chilenos y argentinos tienden a visualizar el objeto de estudio como de discursos especializados. En esta sección se resumen enfoques y propuestas pedagógicas chilenas y argentinas que ilustran las variaciones que es posible verificar dentro del marco amplio de una visión situada y cultural de la escritura en la Educación Superior.

Ávila, González-Álvarez & Peñaloza (2013), por ejemplo, describen un programa chileno de escritura en la universidad respecto del cual declaran un enfoque situado y disciplinar, que se opondría a un enfoque normativo y reproductivo (p. 537). Sobre la base de una doble consideración de las dimensiones retórica y epistémica, el modelo pedagógico descrito por los autores se realiza en una asesoría a docentes del área de la enfermería para que ellos mismos puedan crear una comunidad WAC (la formación incluye temáticas relacionadas con la enunciación, el género discursivo y el enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura) y en un proyecto de investigación que se reporta en modalidad escrita y oral al interior de un curso de la carrera de Ingeniería, igualmente basado en el enfoque de proceso, pero esta vez articulado con contenidos de la disciplina. Así también describen los autores un curso electivo virtual de habilidades comunicativas escritas, centrado en “aspectos tanto transversales del proceso de escritura como específicos del lenguaje académico” (Ávila et al., 2013: 547) que caracterizan como “una suerte de puente entre un abordaje tradicional de la escritura y un planteamiento curricular” (Ávila et al., 2013: 548) respecto de ella.

Padilla (2012) describe y discute un programa de alfabetización académica llevado a cabo en una carrera de Humanidades de una universidad pública argentina, centrado en el desarrollo de “habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas” (Padilla, 2012: 34), y en el marco del cual los estudiantes deben producir dos géneros de la actividad universitaria: ponencias que reportan una investigación, así como la primera versión de un artículo de investigación. Padilla centra su mirada en lo que denomina argumentación académica (Padilla, 2009, en Padilla, 2012), una manera particular de comunicación que sería transversal a las comunidades académicas y que integraría una dimensión demostrativa (articular marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones), una retórica (comunicación de resultados) y una dialéctica (considerar otros puntos de vista) (Padilla, 2012: 38). Para la autora, independientemente de sus diferencias específicas, los géneros científico-académicos pueden ser considerados prácticas discursivas, epistémicas y argumentativas. Así, enseñarlos en el pregrado ofrecería oportunidades para procesar información y aprender, familiarizarse con convenciones sobre cómo se construye y legitima el conocimiento en una comunidad, aprender a indagar para escribir, comprender las restricciones en la circulación del conocimiento científico, explorar modos eficaces de comunicar el conocimiento y trabajar colaborativamente (Padilla, 2012: 39).

Por último, es relevante resumir en este apartado los trabajos de la investigadora argentina Estela Moyano (2005 y 2010) pues representan un tercer enfoque dentro del marco amplio de una visión cultural de la escritura en la universidad. Esta autora funda su

trabajo en la teoría de género y registro derivada de la Lingüística Sistémico-Funcional, en el entendido de que el conocimiento científico se construye discursivamente en el marco de prácticas sociales específicas, marcadas ideológicamente. De esta relación de dependencia entre discurso y contexto derivan propuestas pedagógicas que aseguran no solo la formación respecto de géneros discursivos específicos del mundo científico, sino también respecto de las actividades sociales mediadas por dichos géneros, los roles de los participantes, los propósitos comunicativos, entre otros (Moyano, 2005: 3). Una vía de implementación de estos principios es la enseñanza de “géneros científicos básicos (...) como la definición, la descripción, la clasificación, la explicación (...) que aparecen combinados en muchos de los macro-géneros (Egins, 1994) producidos por especialistas de diferentes disciplinas” (Moyano, 2005: 4). Siguiendo las propuestas de la Escuela de Sidney (Martin, 1999), la enseñanza se inicia con una deconstrucción de un género en la que se reflexiona sobre el contexto cultural, registro (campo, tenor y modo) y actividades sociales de la esfera de práctica en que se inscribe, además de sus características lingüísticas, luego de lo cual se ofrece una enseñanza de la escritura que cede gradualmente el andamiaje del experto (escritura con apoyos hasta escritura independiente).

Sobre la base de los mismos principios conceptuales, la autora describe otra propuesta pedagógica que, como en el trabajo de Ávila et al. (2013), se involucra directamente con una comunidad académica y sus géneros discursivos. Moyano (2010) discute sobre la necesidad de involucrar a los docentes disciplinarios en la formación en escritura académica, pues son ellos los expertos en las prácticas de su comunidad. Por ello propone una modalidad de negociación entre pares con el experto en escritura, en que ambos especialistas negocian tareas de lectura y escritura contextualizadas en un curso mínimo de la malla curricular. El profesor del curso aporta su conocimiento disciplinar y sobre las actividades de su cultura relacionadas con dicho saber, mientras que el profesor de letras debe poder analizar los géneros en las dimensiones lingüística, discursiva y contextual, así como enseñar lectura y escritura. El profesor disciplinar selecciona los géneros que se enseñará a los estudiantes y el profesor de letras analiza y describe dicho género, en base a ejemplares del mismo seleccionados por el primero.

No obstante las variaciones conceptuales y didácticas que se observan en las experiencias descritas en este apartado, todas ellas descansan en la convicción de que es posible deducir patrones discursivos al interior de la academia o al interior de cada una de sus comunidades. Sin excepción, en todas las propuestas aquí resumidas, dichas regularidades deben ser identificadas y descritas por especialistas en lenguaje o bien por ellos en negociación con sus pares de otras disciplinas, de modo que sea posible luego enseñarlas a los estudiantes en formación para que estos, a su vez, puedan iniciarse en las prácticas letradas de la comunidad científica amplia, o en una de ellas en específico. Y si bien varían en su relación con las disciplinas y comunidades específicas, todas ellas recurren a la noción de género discursivo para cristalizar esta relación entre escritura, conocimiento y práctica social: en algunos casos conciben la existencia de géneros transversales a las disciplinas que encarnarían prácticas epistémicas y discursivas comunes en la universidad y, en otros, se internan en las formas de pensar y construir conocimiento por escrito específicas de una comunidad.

2. Géneros y comunidades discursivas: regularidades y diferencias

Como propone Russell (2013), el género es la conexión entre forma y contenido, en la medida en que no sea concebido como un fenómeno textual, sino como acción social, como lo hace la llamada North American Genre Theory. Así, lo que diferencia a los géneros no es su forma sino la función que tienen para sus usuarios; los motivos de la acción social al interior de contextos de práctica específicos. Por lo mismo, para Russell no es posible determinar esta función a partir del puro análisis lingüístico, sino que es necesario interrogar el contexto utilizando técnicas de la psicología y la sociología (entrevistas, observación, etc.).

Así también, es crítico considerar que los géneros discursivos son descripciones abstractas que representan regularidades de textos concretos (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010) y que su descripción contextual asume la existencia de acuerdos entre los miembros de las comunidades que los utilizan, que pueden no ser tales (Hyland, 2003; Swales, 1990; Russell, 2013). Al respecto, la noción de identidad discursiva (Hyland, 2002) permite explorar cómo los miembros de comunidades discursivas específicas definen y proyectan en sus textos el lugar específico que asumen al interior de la identidad de su comunidad. No tanto un fenómeno personal, sino sobre todo un ejercicio de afiliación a un grupo, la identidad discursiva se construiría en la medida en que los miembros de una comunidad seleccionan, de entre los recursos discursivos (y de base cultural) disponibles, aquellos que mejor se relacionan con su manera particular de interpretar la realidad y con el modo en que prefieren representarse a sí mismos en las prácticas sociales de su grupo.

Swales (1990) identifica seis características que definirían a una comunidad discursiva: sus miembros poseen metas comunes, tienen mecanismos para comunicarse entre sí, intercambian información, poseen uno o más géneros discursivos en común, utilizan un léxico técnico común y mantienen una cantidad de miembros que dominan los contenidos y poseen experticia discursiva. Según el autor, a pesar de estos elementos comunes, al interior de una comunidad los miembros no necesariamente comparten una visión de mundo, o bien no todos ellos se asimilan necesariamente a las normas del grupo; es posible que algunos de ellos participen con distinto nivel de compromiso, algunos impostando su adhesión, con distancia, instrumentalizando las convenciones discursivas para asegurar su lugar.

De frente a la complejidad de las comunidades, es crítico cuestionar el rol de la enseñanza de la escritura en la Educación Superior, especialmente la decisión de qué géneros enseñar a los universitarios. El mismo Martin (1999) reporta las críticas que se le hacen a su Escuela respecto de que se centraría en enseñar aquello que es más común o *mainstream* en las comunidades, dejando de lado otras manifestaciones más marginales de las culturas discursivas. Russell (2013), por su parte, resume dos argumentos críticos contra los movimientos WAC/WID: que serían cómplices de las prácticas hegemónicas al interior de las disciplinas y que esconderían la diversidad, la polifonía al interior de ellas. Al respecto, cita estudios como el de Thais y Zawacki (2006, en Russell, 2013) que ofrecen evidencia de cómo profesores universitarios norteamericanos de distintas disciplinas extienden los límites de los géneros y las

convenciones disciplinarias cuando escriben. Según Russell, a la base de estas críticas está la legítima tensión entre los roles de conservación y cambio de la Educación Superior, que se define fuertemente en las prácticas discursivas. En otras palabras, la pregunta que surge es sobre el lugar que le cabe a la enseñanza de la escritura académica en el marco de esta tensión clave.

METODOLOGÍA

1. Participantes

Se conformó una muestra de 15 participantes, 7 de una comunidad de Licenciatura en Historia y 8 de una comunidad de Sociología, ambas pertenecientes a una universidad privada, en Santiago de Chile. En cada grupo se entrevistó al jefe o jefa de carrera, a profesores/as con jornada completa (2 de cada comunidad), a profesores/as con jornada parcial (2 de Historia y 3 de Sociología) y a egresados/as de la carrera (2 de cada comunidad). El criterio para conformar a los participantes fue el de incluir a todos aquellos estamentos que participan de la comunidad. En el caso de los estudiantes se estimó que los egresados podrían tener representaciones más claras sobre su comunidad que sus pares aún en formación.

2. Procedimientos de recolección de datos

Se condujeron entrevistas semiestructuradas que duraron en promedio una hora. De modo de inducir las relaciones entre representaciones sobre el conocimiento en su disciplina y sobre la escritura, la pauta de la entrevista se enmarcó en un texto que los entrevistados debieron seleccionar y traer a la entrevista. La instrucción general que se dio es que trajeran a la entrevista algún texto que consideraran muy representativo de su disciplina. Al respecto, la primera pregunta de la entrevista solicitaba una breve descripción del texto y la segunda una explicación de por qué representaba a la disciplina. Sobre la base de esa segunda respuesta se derivaban otras preguntas que orientaban una explicación más amplia sobre la naturaleza del conocimiento en su disciplina, sobre cómo se construye conocimiento en ella y sobre cómo esta dimensión epistemológica se relaciona con la forma de escribir. La segunda sección solicitaba a los entrevistados que explicaran cómo debían escribir los estudiantes para poder construir conocimiento e integrarse a la comunidad, de un modo coherente con los planteamientos recogidos en la sección anterior.

3. Marco metodológico

En el campo de la psicología social, la noción de representación social ha sido explicada por Jodelet (1986) como imágenes mentales, como sistemas de referencia para la interpretación, como categorías para la clasificación; como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986: 473). Según explica la autora, un grupo de personas que comparte un contexto,

una cultura, construye un conocimiento espontáneo a partir de sus experiencias, su educación, su comunicación. Estas representaciones, que se pueden verificar en los discursos, no son meras reproducciones sino que involucran cierta construcción de la realidad, o creación individual o colectiva (Jodelet, 1986: 476), a la vez que “relaciona(n) los procesos simbólicos con las conductas” (Jodelet, 1986: 478).

Vista la intención de este trabajo por problematizar la noción de comunidad discursiva, resulta compleja la elección de un constructo para explorar las concepciones que tienen sus miembros sobre el conocimiento y sobre la escritura. Podría pensarse, por ejemplo, que el constructo representaciones sociales asumiría a priori la existencia de acuerdos entre los miembros de una comunidad discursiva y que esto, a su vez, anularía la posibilidad de explorar divergencias entre ellos. Al respecto, es relevante la conceptualización que ofrece Kent (1991) sobre la noción de comunidad discursiva, desde la filosofía del lenguaje. Para el autor, una perspectiva externalista sobre la comunicación escrita negaría de plano la existencia de comunidades discursivas, en tanto supone que los significados compartidos por las personas resultan cada vez de la interacción entre ellas y con el mundo, por medio del ejercicio de la interpretación que hacen los participantes. Por el contrario, una postura internalista asume que las personas interactúan entre ellas y con el mundo a través de la mediación de determinados esquemas de conocimiento comunes. Esta perspectiva internalista, que el autor asocia con la tradición socioconstructivista de la psicología, admite la existencia de comunidades discursivas reconocibles en las que sus miembros construyen estados mentales (creencias, intenciones, deseos) en relación con significados compartidos al interior de las comunidades en las que participan (Kent, 1991: 426).

Así, en este trabajo se asume una postura internalista sobre la comunicación escrita y se exploran representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura entre miembros de una comunidad discursiva. Lo anterior no solo implica asumir que dichas comunidades existen, sino también que sus miembros habrán construido estados mentales en relación con una matriz conceptual común, sea para adherir o para divergir respecto de ella. Esta última afirmación es coincidente con la idea de Jodelet (1986) de que los sujetos no son pasivos receptores de las representaciones de su grupo, sino que hay un acto de creación que media dicha construcción. Si bien no es el foco de este estudio, es relevante considerar también para la metodología los aportes de Hyland (2002) en torno al concepto de identidad discursiva, en particular respecto de que, al interior de las comunidades, “siempre hay espacio para la negociación individual y la maniobra como resultado de los valores y las creencias que los individuos traen con ellos desde sus propias culturas” (Hyland, 2002: 1094, traducción propia).

4. Procedimientos de análisis de datos

Como es el caso en distintos estudios nacionales que han explorado representaciones sociales sobre la escritura al interior de comunidades académicas (Tapia & Marinkovich, 2011; Marinkovich & Salazar, 2011; Velásquez & Córdova, 2012), en este trabajo se utilizan para el análisis elementos de la llamada Teoría Fundamentada

(Strauss & Corbin, 2002). Esta metodología cualitativa está orientada a comprender cómo funciona el mundo social, asumida su complejidad y el hecho de que “sus significados no se vislumbran con facilidad” (Strauss & Corbin, 2002: 14). La metodología permite que una teoría emerja y se fundamente a partir de los datos, por la vía de descubrir en ellos categorías y sus relaciones, que puedan luego ser organizadas en un esquema explicativo teórico. En relación con esta metodología, se analizaron entrevistas semiestructuradas en los siguientes pasos metodológicos:

A. Codificación abierta:

- a) La totalidad de las entrevistas, de las dos comunidades, fue distribuida entre dos investigadoras, quienes identificaron temáticas macro que organizaban el contenido, las que fueron luego consensuadas: i) la naturaleza del conocimiento en su disciplina, ii) cómo se construye el conocimiento en su disciplina y iii) cómo deberían escribir los estudiantes en el pregrado. De acuerdo con esta primera conceptualización, todas las entrevistas transcritas fueron organizadas al interior de los temas macro.
- b) Cada investigadora asumió los datos de una comunidad y realizó un microanálisis (Strauss & Corbin, 2002: 117) de cada entrevista, en la búsqueda de conceptos que pudieran ser considerados propiedades o dimensiones de las temáticas macro, al interior del discurso de cada entrevistado.
- c) Los microconceptos fueron organizados en relación con las temáticas macro y refinados o reducidos en la medida en que podían ser subsumidos unos en otros.

B. Codificación axial

- a) Los conceptos micro derivados de todas las entrevistas de una misma comunidad fueron organizados en una tabla comparativa. En este ejercicio se buscó, primero, determinar si era posible homologar microconceptos entre entrevistas y se elaboraron definiciones para cada uno de ellos.
- b) Se produjeron oraciones y esquemas en los que se establecieron relaciones lógicas entre los conceptos macro y micro al interior de cada entrevista.
- c) Se compararon las oraciones y esquemas de cada entrevista para determinar posibles relaciones entre ellas.
- d) Se levantaron categorías más abstractas o matrices conceptuales para agrupar los fenómenos que se repetían entre entrevistas.
- e) Se construyeron esquemas conceptuales para relacionar los fenómenos que coexistían en las entrevistas de cada comunidad.

RESULTADOS

1. La comunidad de Licenciatura en Historia

Respecto de la naturaleza del conocimiento en historia, es posible reconocer en esta comunidad una matriz de representaciones afines a la idea del *cuestionamiento de la verdad histórica*. Dicha matriz permite agrupar a seis de los siete entrevistados, si bien no es posible encontrar la totalidad de los conceptos asociados a la matriz en los discursos de todos ellos. La siguiente es una lista de conceptos que fueron reorganizados en esta matriz amplia:

La historia es:

Diversa epistemológicamente: hay distintas maneras de pensar la historia.

Subjetiva: la construyen los sujetos; no puede aspirar a la objetividad; hay selección (de sujetos, de enfoques, de palabras, de fuentes, etc.).

Situada: se produce en un contexto político, ideológico; desde enfoques teóricos específicos.

Plural: distintas verdades o formas de representar la realidad.

Inasible: conocimiento que no se puede domesticar, no es concreto, no es llenar un puzzle de fechas y datos.

Cambiante: las formas de comprender un mismo suceso van cambiando.

No científica: en sus metodologías, porque no busca la verdad objetiva.

Hermenéutica: producto de la interpretación de un sujeto respecto de los sucesos.

Dialógica: se construye sobre el estado del arte, en diálogo con otros que estudian el mismo fenómeno o evento.

La siguiente cita ilustra esta matriz común:

“Nosotros, en ese sentido, no es que tengamos una postura absolutamente relativista, pensando en un relativismo nihilista que desecha todo y que no cree que exista nada, pero creemos, o yo particularmente, creo en la historia en términos muy plurales, muy móviles, más bien inciertos que ciertos, que dependen mucho de cómo se está analizando, de quién lo está analizando, desde dónde se está analizando, cuáles son los intereses que hay detrás, cuáles son las perspectivas, cuáles son ¿los modos? Así yo creo que es una historia mucho más, en ese sentido me parece más rica, claramente mucho más ¿feble?, menos asible” (FD).

En relación con esta matriz, un miembro de la comunidad constituye un caso aislado pues de su discurso se deducen representaciones que colisionan conceptualmente con ella. Para este participante la historia es *explicativa*, pues construye conocimiento para explicar el pasado, es una *ciencia social* que debe seguir una metodología científica

para llegar a dicha explicación y es un *conocimiento que afecta a la sociedad*, pues es funcional a que la sociedad se comprenda a sí misma. Por otra parte, dentro de los sujetos que adhieren a la matriz, vale la pena destacar la recurrencia de la categoría *inclusiva* que refiere a la representación de que la historia estudia a los sujetos subalternos, a los que no fueron sujetos de la historia tradicional. Como en la cita: "... a partir del siglo XX con la irrupción de otros protagonistas, la historia también tiene que tener un plano que es desde abajo, es decir, la historia de estas personas que no tuvieron otro tipo de voz, digamos, en el acontecer humano" (UM). Esta representación es clave pues ilustra el ejercicio que hacen en sus discursos seis de los siete entrevistados por diferenciarse de una historia tradicional, con aspiraciones de ciencia objetiva y centrada en los políticos, en los hombres y no en las mujeres, en los adultos y no en los niños, en los protagonistas de la historia oficial.

En relación con estos resultados, los entrevistados que pueden ser organizados dentro de esta matriz tienen en común una representación de que, a causa de la subjetividad, el conocimiento histórico debe ser construido de manera crítica. Específicamente, en cinco de siete entrevistas se derivó la categoría *lectura crítica*, entendida como un ejercicio de situar las fuentes y las lecturas ideológicamente, políticamente, contextualmente, teóricamente, e identificar en todo trabajo histórico las hipótesis, argumentos, propósitos, e intenciones de los historiadores. Curiosamente, sin embargo, al interior del mismo grupo hay diferencias respecto de cómo resolver la subjetividad en el método de construcción de conocimiento. Del discurso de uno de los miembros se deriva la categoría *método científico adaptado* que, si bien es riguroso, no busca generalizar, no busca la verdad, no tiene la misma sistematicidad de la ciencia. En una línea parcialmente contradictoria con esto, tres entrevistados consideran que la metodología debería intentar aminorar la subjetividad por medio del *rigor investigativo*, entendido como exhaustividad en la cantidad de fuentes, diversos tipos de fuentes, e incluir distintos puntos de vista, o del *rigor académico*, que exige menos sistematicidad, pero vela porque lo que se diga esté debidamente documentado. Aún en otro extremo, tres de los miembros resuelven este dilema abriendo espacio para la *creatividad* en la construcción de conocimiento histórico, como una forma de asumir la subjetividad, en lugar de soslayarla o intentar anularla.

Las representaciones recogidas en esta comunidad respecto de cómo deberían escribir los estudiantes en el pregrado, resultan consistentes con las representaciones referidas a la naturaleza del conocimiento histórico y a cómo este se construye. En una posición de minoría los dos entrevistados asociados a la categoría de *rigor investigativo* se representan que el pregrado es un momento para escribir proyectos de investigación o un tipo de ensayo con hipótesis, una metodología rigurosa y un espacio para la explicación de procesos históricos. Como lo expresa uno de los entrevistados: "Yo creo que (deben escribir) un proyecto de investigación, porque muchas veces el ensayo (...) yo creo que pese a las dificultades que tienen deberían comenzar a hacerlo, porque un ensayo no es suficiente para el nivel de rigurosidad investigativa" (CB). Uno de ellos amplía esta explicación con la propuesta de una *escritura correcta*, entendida como el apego a las convenciones de la lengua, *escritura directa*, sin demasiado detalle, sin demasiada teoría y cuyo propósito comunicativo

es *explicar*. Adicionalmente, ambos entrevistados agrupados en esta línea afirman que los estudiantes deben aprender a escribir con claridad y cierta simpleza, pues la escritura en historia debe orientarse *para un público amplio*, es decir, no estar llena de tecnicismos, no ser solo para iniciados:

“Yo creo que en general (...) los historiadores caen en un academicismo exacerbado, entonces pueden estar, no sé, hablando sobre los sujetos populares, las manifestaciones de los años sesenta y pueden estar hablando de los habitantes de las poblaciones callampa, pero que finalmente difícilmente un poblador va a poder leer o comprender su relato porque utiliza conceptos tan rebuscados que hasta para una persona, un estudiante, es difícil de comprender, entonces yo creo que es uno de los principales vicios de la academia” (CB).

Por su parte, los participantes asociados a la matriz denominada aquí de *cuestionamiento de la verdad histórica* relevan el ensayo como el género clave, si bien hay diferencias entre ellos en cómo se representan este género, las que reflejan la diversidad de posturas antes descritas. En específico, un cuerpo mayor de miembros considera que el ensayo ofrece la oportunidad de desarrollar en los estudiantes la *lectura crítica*, tanto como la *escritura crítica*, el ejercicio de tomar punto de vista dentro de los múltiples posibles y fundamentarlo adecuadamente. Solo dos de ellos agrega a lo anterior que el ensayo es el lugar privilegiado para entablar *diálogo* con otros investigadores, otras lecturas. La siguiente cita ilustra el concepto de *escritura crítica* que es compartido por los miembros que adhieren a la matriz central:

“Cuando yo te digo esto de que hay que presentarle un campo amplio sobre cómo se ve la historia, en definitiva cómo se concibe, hay que presentarles, por supuesto, distintas teorías sobre historia y aquí es donde nos vamos a un plano súper conceptual, muy teórico, porque precisamente para ver estas nuevas formas de hacer historia es necesario que nos apoyemos en muchísima teoría. Por ejemplo, a ver todo lo que dice relación con antropología histórica, sociología histórica, qué se yo, los estudios comparados, todo esto es súper necesario, y es que no existe una forma de mirar la historia. Y bueno como te decía ambas cuestiones son súper complementarias, todo lo que tiene que ver con la teoría, cuál va a ser el punto de vista que el estudiante va a asumir para abordar un fenómeno histórico va a estar por supuesto condicionado no únicamente a la cantidad de fuentes que él tenga, sino que además la teoría que va a asumir” (UM).

En contradicción con esta perspectiva, uno de los miembros de este grupo representa al ensayo como un género más literario, que requiere gran dominio bibliográfico y trabajo empírico, pero sobre todo “buena pluma”, creatividad escritural. Esta última representación es consistente con el concepto de *creatividad* para la construcción del conocimiento histórico que, respecto de la pregunta anterior, representaba una posición marginal en el continuo de formas de resolver la subjetividad en la historia. La siguiente cita, que corresponde al mismo entrevistado, ilustra la relación que establece entre los conceptos de *escritura creativa* y *hermenéutica*, que sería una propiedad del conocimiento histórico que lo alejaría de la verdad absoluta:

“... porque el conocimiento histórico eso se entiende... tiene una naturaleza hermenéutica que hace que sea interpretable una y otra vez. Porque tiene que ver con la escritura, con la capacidad de interpretar a través de las escrituras y a través de ella es un acto creativo de por sí, ¿no es

cierto? Entonces de la misma forma se puede decir que todo se expresa en las escrituras, en cómo se escriben, en cómo se plantean, en qué verbos se usan, mil cosas que tienen que ver con el ejercicio escritural, estilístico, artístico. Entonces, yo cada vez estoy más convencido de que el conocimiento histórico no va por el lado de la objetividad, no va por ese lado, va por el lado de ser capaz de expresar, de ser capaz de escribir lo más creativo, lo más sugerente posible” (AT).

Si bien la anterior puede ser reconocida como una representación marginal al interior de la comunidad, una cuestión notable es que, en términos generales respecto de la formación en escritura en el pregrado, cinco de los siete adherentes a la matriz central refieren que los estudiantes deberían tener espacio para la *escritura libre*, entendida como una posibilidad de innovación en los formatos, coherente con una liberación de la lógica científicista. La siguiente cita ilustra la relación entre tener una formación en formatos literarios y poder producir conocimiento en la nueva historia:

“... me parece interesante que cuando se trabaja más literatura se empieza a entender más la sutileza de las metáforas, de pensar más creativamente, de tratar de tal vez como pensar esto de la escritura ¿no? Como muy a lo Hayden White, que son narrativas. Pero ellos generalmente como no tienen mucha formación de ese lado, les cuesta mucho pensar como fuera de esa caja que se llama historia objetiva” (HI).

Tres de los entrevistados van más allá y proponen que en el pregrado se debería promover la *narrativa literaria*, como una forma de escribir en historia con técnicas literarias, con atención al estilo; con expresión estética, intuición, imaginación, probando distintos formatos y formas de seducir al lector. Uno de ellos extrema esta posición con representaciones que acentúan la idea de subjetividad como *escribir desde adentro*, entendida como la historia escrita por sus protagonistas y *escritura de sentimientos*, entendida como una reparación necesaria frente a un tipo de conocimiento histórico que se ha empeñado en reducir la subjetividad de sus sujetos.

El siguiente esquema ilustra una teoría abstracta deducida del análisis, que incluye las representaciones aquí resumidas y la manera como se relacionan al interior de la comunidad:

				En historia se debe:			
	Explicar el pasado			Cuestionar la verdad histórica			
				porque es una disciplina:			
	Una ciencia social			No científica			
	Un conocimiento que afecta a la sociedad			Diversa epistemológicamente			
				Subjetiva			
				Situada			
				Plural			
				Inasible			
				Cambiante			
				Hermenéutica			
				Dialógica			
				Inclusiva			
				Por esto, el conocimiento histórico se debe construir			
Con método científico	Con rigor investigativo	Con método científico adaptado	Con rigor académico	Con lectura crítica	Con creatividad		
	Con proyectos de investigación			Con escritura crítica	Con ensayo literario	Con narrativa literaria	Escribiendo desde adentro
	Con ensayos con hipótesis y metodología rigurosa			Con ensayos			Escribiendo sentimiento
	Con lenguaje directo, claro y explicativo			Con escritura libre			
	Para un público amplio						

Esquema 1. Representaciones sobre conocimiento y escritura de la comunidad de Licenciatura en Historia.

2. La comunidad de Sociología

Como en el caso anterior, en esta comunidad fue posible reconocer una matriz de representaciones dominante, si bien fue más evidente la existencia de divergencias al interior del grupo. Específicamente, la totalidad de los entrevistados coincidió en que el objeto de estudio de la Sociología son los *fenómenos sociales* y que estos se estudian desde *diversos enfoques*. Estos últimos se representan como perspectivas epistemológicas más centradas en las estructuras sociales (macro), por una parte, o más centradas en los sujetos (micro), por otra, o bien integrando ambas dimensiones en un ejercicio recursivo de búsqueda de vínculos entre ellas, por medio de conceptos teóricos. No obstante estas coincidencias, ya en este punto divergen cuatro miembros de la comunidad quienes, adhiriendo a esta representación global del campo, se definen en relación a ella en enfoques específicos: desde la teoría social, desde un enfoque crítico, desde una perspectiva cultural, o bien, asumiendo las dimensiones macro y micro y sus metodologías (más cuantitativa la macro, más cualitativa la micro) como complementarias y necesarias para la exploración de fenómenos sociales.

Del análisis de relaciones entre categorías fue posible derivar que los señalados enfoques diferenciales con que asumen el estudio de la disciplina los distintos miembros están vinculados con sus representaciones acerca de cómo se construye el conocimiento en Sociología y acerca del papel de la escritura en la formación de sociólogos.

En primer lugar, respecto de la construcción del conocimiento sociológico es llamativo que, como en el caso de Historia, los miembros de la comunidad definen sus representaciones en contraposición con tendencias que reconocen en el campo. Por ejemplo, en relación con la matriz dominante, se recoge la representación de una *instrumentalización* en la que habría caído la disciplina en la actualidad. En palabras de una de las entrevistadas: "...lo que agarran son los conceptos, individualismo, modernidad y dicen, y el esfuerzo es, yo soy crítica, lo digo, me parece de un simplismo espantoso, digamos, porque la sociología se reduce a ver si estas categorías, que fueron diseñadas en otros contextos, funcionan o no funcionan, o llegan y las usan y dicen, ya esto es Chile hoy día" (RB). O en la voz de otro de ellos: "creo que la tendencia general es hacia la especialización y a formar profesionales para insertarse en el mercado laboral y ahí el problema es que es un instrumentalismo tan brutal porque entonces tú solo te formas en las capacidades que se valoran en el mercado laboral y esas son métodos cuantitativos de Sociología" (RE). Cuatro de los entrevistados se oponen a esta Sociología que utiliza los métodos de una manera mecánica para aplicarlos directamente a resolver problemas prácticos y adapta irreflexivamente nociones teóricas foráneas o clásicas al estudio de fenómenos sociales locales o que son incoherentes con ellas.

En consistencia con lo anterior, casi todos los miembros de la comunidad se representan que el conocimiento sociológico debe ser construido por la vía de *problematizar* la realidad en estudio, tanto como la teoría y la metodología a las que se acude para estudiarla. Así también, coinciden en que la investigación sociológica debe siempre incluir *interpretación*, en tanto la realidad que se estudia no es simple,

ni totalmente externa al investigador y en tanto los datos no constituyen verdades, sino evidencia que debe ser discutida a la luz de nociones teóricas. Frente a la diversidad de enfoques teóricos, a la complejidad de la realidad y a la naturaleza interpretable de los datos, el sociólogo debe tomar un *punto de vista* respecto del cual *vinculará la teoría con el método* de modo *coherente*: es decir que asumirá una perspectiva respecto del problema que estudia y emprenderá una investigación en la que la teoría, el problema, la metodología y la interpretación sean coherentes internamente. Las dos citas que siguen ilustran lo anterior:

“Yo lo que percibo en nuestro campo, en nuestra disciplina es que tú justificas por qué estás en una perspectiva de carácter más teórico, más epistemológico y puedes demostrar que entiendes las implicaciones de esa perspectiva, lo digo para un estudiante que es capaz de entender cuáles son como las claves fundamentales de la perspectiva que está adoptando para desarrollar un argumento, una idea, una forma de interpretar los datos, no se po, si tienes un cuadro en el que ves los ingresos de las mujeres y las brechas respecto de los ingresos de los hombres y te das cuenta que a medida que tenemos más educación las brechas son más grandes, puedes tomar varias perspectivas para analizar ese resultado. Entonces, si tomas una perspectiva de género, de interseccionalidad entre clase y género, saber en el fondo qué implica esa perspectiva, cuáles son los argumentos centrales de esa perspectiva y eso” (MN).

“...por ejemplo si uno utiliza un enfoque más bourdieuano difícilmente vai a tratar de entender en términos de causalidad una pregunta. Siempre vai a hablar de relación, de asociación de correspondencias, etc., entonces uno va afinando ese tipo de cosas, puede que para determinadas partes del campo ese no sea un problema tan importante, digamos, establecer una coherencia entre teoría y método, pero cuando uno va escalando un poco y va buscando un público más difícil para acceder, por ejemplo, a revistas, que son de mayor impacto, ese tipo de cosas son exigencias naturales” (OH).

Sobre este punto, no obstante, hay miembros de la comunidad que se posicionan en lugares diversos. Por ejemplo, tres de ellos consideran que se ha dejado atrás al *sociólogo intelectual*, un sujeto que emprendía estudios de fenómenos más globales, que profundizaba en el levantamiento de teorías para explicar dichos fenómenos, que producía ensayos y publicaba libros, que tenía un compromiso más profundo de aportar a la sociedad. A este tipo de sociólogo lo habría reemplazado un profesional centrado en temas específicos, en el rigor científico, que produce artículos académicos, que no puede establecer relaciones entre fenómenos más globales. Otro entrevistado se define en contraposición con una Sociología actual que se representa como *acrítica*, o que no se hace las preguntas sobre la sociedad y sobre el conocimiento que están a la base de su investigación. Ese mismo entrevistado y otro refieren una tendencia de los estudios sociológicos a intentar reducir la experiencia social a *patrones abstractos* o universales, un intento por modelar y predecir el comportamiento, que no considera las diferencias culturales ni la complejidad del ser humano. Este último concepto se ilustra en la siguiente cita:

“Entonces los sociólogos tienden a expresarse en términos de leyes o tendencias universales abstractas que se supone que cualquier sociedad puede exhibir como tendencia. Tú podrías establecer: en China hay una burocracia y ese lenguaje tan universal, tan abstracto, tan neutral, por decir así, es muy propio de los sociólogos y por eso la sociología tiende a ser tan cuantitativa porque tú puedes modelar al final todos los procesos sociales como industrialización, urbanización, individuación, secularización” (RE).

De esta facción de la comunidad, que podría denominarse en términos generales como más teórica, no obstante las diferencias entre sus posturas, derivan representaciones sobre cómo se construye el conocimiento en Sociología que se distancian de aquellas descritas antes como dominantes. Tres de los miembros de esta facción se representan que el conocimiento sociológico debe ser construido desde la *interdisciplinariedad*, especialmente desde la historia que permitiría *contextualizar* los fenómenos sociales y situar las nociones teóricas en relación con los debates y hechos del momento en que fueron producidas. Dos de ellos describen que la Sociología debería *superar lo que consideran una división artificial entre teoría y datos empíricos*, pues el ser humano no puede sino comprender la experiencia desde conceptos y categorías. En palabras de uno de ellos:

“... la distinción entre teoría y metodología, o lo teórico y lo empírico. Y yo lo que intento decirles es que esa es una falsa división, en términos de que supone que uno puede comprender y observar empíricamente el mundo sin categorías y eso no solo es un problema para la investigación científica sino que en la vida cotidiana nos damos cuenta que nosotros operamos con categorías del mundo, observamos el mundo a través de ciertos lentes y algunos de esos lentes tienen un componente conceptual (...)” (CS).

Uno de ellos se posiciona de lleno en la *teoría social*, la que considera la característica más distintiva de la disciplina, de modo que el conocimiento sociológico para él se construye profundizando en fenómenos que se consideran los más relevantes de la sociedad, en lugar de limitarse a usar categorías que sirven para clasificar la realidad. Comparte con otro miembro la centralidad de construir conocimiento por la vía de *establecer relaciones* lógicas, abstractas, entre conceptos, en lugar de limitarse a recuperar y enumerar ideas o evidencias recogidas por otros investigadores.

En un polo contradictorio con este grupo, dos miembros de la comunidad se posicionan del lado de los métodos cuantitativos como procedimientos para construir el conocimiento sociológico. Uno de ellos elabora una posición sobre la necesidad de cuestionar la asociación entre tipos de métodos y posturas políticas (cuantitativo con ideologías de derecha y cualitativo con ideologías de izquierda) y reivindica la posibilidad de investigar una *realidad externa* del modo más objetivo posible, con el límite de la *ética investigativa*, que velaría por aplacar lo más posible la subjetividad del investigador frente a la interpretación de los datos y frente a los posibles efectos sociales de su investigación. El otro miembro de esta facción se posiciona del lado de los métodos cuantitativos, pero reconoce la necesidad de *complementarlos* con los cualitativos, de tal modo que los segundos puedan servir para comprender en

profundidad lo que señalan los primeros sobre los fenómenos sociales. Para él, el conocimiento sociológico en la actualidad debería propender a los métodos mixtos, pues es innegable el volumen de datos disponibles que permiten explorar causalidades, las que pueden luego ser explicadas en profundidad con técnicas cualitativas.

Así organizados los tres grupos al interior de la comunidad (el grupo dominante que promueve la problematización y coherencia entre teoría y métodos, el grupo más teórico y el grupo más empírico), las representaciones sobre qué deberían escribir los estudiantes que se forman como sociólogos se ordenan, en términos generales, en tres bloques. Sin embargo, se da el caso de que las representaciones sobre la escritura establecen algunos cruces entre grupos. Respecto del grupo dominante, se derivaron dos conceptos de alta frecuencia en los discursos: los estudiantes deben escribir para aprender a *argumentar* la perspectiva que asumen en su investigación y para *reportar la investigación*. Para aprender a argumentar deben escribir *ensayos investigativos*, una categoría que se construyó sobre la base de conceptos y etiquetas variadas producidas por los entrevistados, pero que coinciden en un texto que contiene las partes de una investigación y permite el ejercicio de un punto de vista y la posibilidad de persuadir al lector de la perspectiva teórica y metodológica asumida, así como de la manera en que se interpretan los datos a partir de la teoría. Para reportar la investigación los estudiantes deberían escribir *reportes* que se diferenciarían de los ensayos investigativos porque no requieren argumentación sino solo una relación del estudio realizado y de sus resultados.

El grupo denominado aquí como más teórico se asocia con dos representaciones sobre la escritura en el pregrado: *escribir para aprender a razonar* y *escribir para aprender a argumentar teóricamente*. La primera categoría se relaciona en el discurso de los entrevistados con una concepción de la escritura como proceso de pensamiento. Uno de los entrevistados explica que escribir es parte integral del proceso de investigación, pues mientras se escribe se descubren relaciones entre conceptos y fenómenos, así como preguntas e interpretaciones: "... la escritura es un correlato de cómo uno piensa (...). De alguna manera, uno cuando está escribiendo, cambia lo que está pensando, porque la propia materialidad, el ejercicio, la práctica de escribir lo fuerza" (CS). En este sentido propone la escritura de *distintos formatos* lo que se asociaría con aprender a razonar de distintas maneras. La segunda categoría se asocia con la producción de un *ensayo teórico* que estaría centrado en la sección teórica de una investigación. Es relevante destacar que esta propuesta es compartida por uno de los miembros del grupo más cuantitativo que ve en este tipo de escrito un paso previo a la producción escrita de un texto investigativo.

Por último, respecto del grupo denominado aquí como más empírico, ambos miembros se asocian a la categoría de *reporte de investigación*, pero uno de ellos agrega que en el pregrado los estudiantes deberían poder escribir *artículos académicos*. En una posición afín, uno de los miembros del grupo dominante considera que los estudiantes deberían escribir al menos un *borrador de artículo académico*, lo que lo posiciona en el extremo más cuantitativo de las representaciones derivadas de esta comunidad.

A continuación se ofrece un modelo abstracto que ilustra las representaciones recogidas al interior de esta comunidad y la manera en que se relacionan.

			La sociología				
			Estudia fenómenos sociales				
	Desde enfoques complementarios		Desde enfoques diversos	Desde una perspectiva cultural		Desde una perspectiva crítica	Desde la teoría social
			Sin embargo				
Hay una realidad externa que investigar			Se ha instrumentalizado		Hay una sociología que extrae patrones abstractos	Hay una sociología acrítica	Ya no existe el sociólogo intelectual
			Por eso, el conocimiento sociológico se debe construir				
Con ética			Problematizando la realidad, la teoría y los métodos	Con interdisciplina	Contextualizando		Estudiando teoría social
			Interpretando				
			Vinculando teoría y método			Superando la división entre teoría y empiria	
			Con coherencia				
			Con punto de vista			Haciendo relaciones	
			Y escribir en el pregrado				
		Para reportar una investigación	Para argumentar la investigación		Para aprender a razonar	Para argumentar teóricamente	
Artículo académico	Borrador de artículo	Reportes	Ensayos investigativos		Distintos formatos	Ensayo teórico	

Esquema 2. Representaciones sobre conocimiento y escritura de la comunidad de Sociología.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es clave reconocer que en este estudio se alcanzan conclusiones derivadas de una muestra reducida de participantes, que pudiera no necesariamente representar el pensamiento de otros miembros de las comunidades no entrevistados; así también, que de sus discursos se deducen facciones de representaciones que deberían ser profundizadas en futuros estudios, con una muestra más numerosa que confirmara su existencia. Aun así, los resultados permiten el diálogo con los conceptos sobre los que se funda este trabajo. En relación con las propuestas de Swales (1990), por ejemplo, se destaca que no fue evidente la existencia de géneros discursivos de consenso, pues en ambos casos de estudio el conjunto de los miembros hizo referencia a una diversidad de géneros discursivos, compartidos por facciones más o menos dominantes al interior del grupo, pero nunca por todos ellos. Siguiendo los criterios planteados por Swales, los resultados de este trabajo dialogan también con su propuesta de que, al interior de las comunidades, los miembros pueden no compartir visiones de mundo. En este caso específico, las diferencias encontradas tienen que ver con la manera en que los miembros de las comunidades se representan la naturaleza del conocimiento en su disciplina, la forma en que este se construye y sobre qué y cómo deberían escribir los estudiantes en formación para desarrollar una forma de razonamiento escrito coherente con esa conceptualización epistemológica. Si bien es discutible si estas posiciones podrían o no contextualizarse en el marco de visiones más amplias sobre el mundo, y no solo como visiones sobre un campo de estudio, es relevante destacar que los resultados recogidos en ambas comunidades demuestran la existencia de tres bloques amplios de representaciones: un centro de mayor consenso y dos extremos, uno más enfocado en la ruptura de los esquemas tradicionales, y otro más del lado del rigor científico.

Los resultados aquí reportados confirman también relaciones entre los distintos tipos de representaciones recogidas. En efecto, y como discute Russell (2013) en relación con la conceptualización de género discursivo como acción social, en las comunidades aquí estudiadas los textos descritos por los entrevistados se vinculan con la función que estos tienen al interior de ellas; específicamente, con la función que tienen en el ejercicio de un tipo de razonamiento que los entrevistados señalan como el deseable en su campo de estudio. Al respecto, un resultado clave es que al interior de ambas comunidades discursivas estudiadas fue posible encontrar una diversidad de funciones sociales de los textos, o, dicho de otro modo, diversas funciones discursivas y epistémicas que median la acción social. En el caso de la comunidad de Licenciatura en Historia, por ejemplo, en los discursos de los entrevistados se identificaron géneros que se asocian con distintas formas de resolver la naturaleza subjetiva del conocimiento histórico: unos que abrazan esa subjetividad admitiendo la creación como medio de construcción del conocimiento, otros que ejercitan una perspectiva crítica sobre el conocimiento histórico, y otros que intentan aplacar la señalada subjetividad con rigor científico.

Si bien el foco de este trabajo no estuvo en textos producidos por los entrevistados, sino en las representaciones que estos tienen sobre la escritura y el conocimiento,

la noción de identidad discursiva (Hyland, 2003) cobra sentido para explicar la señalada diversidad de funciones. Los resultados confirman las propuestas de Hyland respecto de que los miembros de una comunidad se posicionan en relación con los significados compartidos por su grupo, para adherir o divergir. En el caso de la comunidad de Licenciatura en Historia es más evidente que todos los miembros se ubican en contraposición con una representación del objeto de estudio de la historia como verdad única, un fenómeno más amplio, fuera de los límites de su comunidad específica, situado en un tiempo pasado en relación con la evolución del campo de estudio. Por su parte, al interior de la comunidad de Sociología los miembros entrevistados se organizan en facciones definidas por los significados respecto de los cuales se posicionan: en contra de la instrumentalización de la teoría y de los métodos, en contra de la desaparición del sociólogo intelectual, en contra de la falta de perspectiva crítica, en contra de la reducción de la realidad a modelos abstractos.

El caso de la comunidad de Sociología es particularmente ilustrativo de la propuesta de Hyland (2003) en tanto las diferencias de representaciones entre los miembros se muestran arraigadas a culturas particulares, si bien siempre en relación con una matriz común. En específico, respecto del objeto de estudio de la Sociología, en la señalada comunidad todos coinciden en que hay diversidad de enfoques teóricos, sin embargo, la mayoría de los miembros se posiciona en enfoques específicos dentro de esta diversidad (culturalista, crítico, teoría social, complementando los enfoques) y de acuerdo a ese posicionamiento entienden la construcción de conocimiento discursivo de formas diferentes.

Este resultado también dialoga con la discusión que propone Kent (1991) respecto de que, desde una perspectiva internalista de la comunicación escrita, las personas interactúan entre ellas y con el mundo a través de la mediación de determinados esquemas de conocimiento comunes. En específico, la existencia de comunidades discursivas es posible desde una perspectiva internalista, en tanto sus miembros construyen estados mentales (creencias, intenciones, deseos) siempre en relación con significados compartidos. En los dos casos estudiados fue posible confirmar la existencia de comunidades discursivas pues los miembros poseían representaciones sobre el conocimiento y la escritura que dialogaban con significados compartidos por todos. En ambos casos, los resultados permitieron identificar grupos dominantes o, dicho de otro modo, representaciones de mayor adhesión al interior del grupo, y grupos marginales, o representaciones de menor adhesión. Esto último recuerda lo propuesto por Jodelet (1986) respecto de que las representaciones sociales que poseen los miembros de un grupo no son meras reproducciones, sino el resultado de un proceso de construcción colectiva o individual.

Los resultados aquí discutidos tienen implicancias evidentes para el campo de la enseñanza de la escritura en la Educación Superior. Especialmente, interpelan a las propuestas didácticas de enfoque cultural, en particular a aquellas centradas en los géneros discursivos de comunidades académicas específicas. Como propone Russell (2013), una conceptualización de género como acción social implica necesariamente que estos no pueden ser comprendidos por la vía del análisis lingüístico. Por el contrario, hace falta interrogar en profundidad a los miembros de las comunidades,

a través de métodos de la psicología o la sociología, para develar las funciones que estos tienen para sus miembros. En los casos de estudio reportados en este trabajo, el análisis de entrevistas a representantes de todos los estamentos participantes en las comunidades permitió evidenciar que cada miembro, en algunos casos, y facciones de los miembros, en otros, se representan el conocimiento y la escritura en su disciplina de modo diferente. Este resultado problematiza la estrategia pedagógica de selección de géneros de consenso para la enseñanza de la escritura en la universidad. Las limitaciones de esta elección pedagógica son las discutidas por Martin (1999) y Russell (2013) respecto de que el profesor de lengua podría estar favoreciendo, entonces, una línea de representaciones sobre el conocimiento y la escritura al interior de una comunidad, en desmedro de otras.

Una cuestión clave es que los resultados de este trabajo confirman que los géneros discursivos, o al menos la representación que tienen los entrevistados sobre ellos, cristalizan una relación indivisible entre forma, contenido y práctica social; en este caso, entre qué y cómo deberían escribir los estudiantes y las representaciones sobre qué es y cómo se construye el conocimiento en una disciplina. Lo anterior en buena medida confirma que los géneros resultan un vehículo idóneo para introducir a los novatos a una comunidad que construye el conocimiento discursivamente, en formas determinadas que articulan convenciones culturales. El cuestionamiento tiene que ver, más bien, con los criterios con los que sería posible seleccionar unos géneros frente a otros, asumiendo que al hacerlo se seleccionan también unas posturas sobre la naturaleza y la construcción del conocimiento disciplinar, en desmedro de otras. Si la elección utiliza el criterio de la frecuencia, los resultados de este estudio sugieren que podría estar favoreciendo a los grupos dominantes, en desmedro de aquellos que impulsan la ruptura de esquemas, por una parte, o el rigor científico, por otra. Así visto, la selección curricular que hace el profesor de escritura (solo o con un socio disciplinario) tiene implicancias, como propone Russell (2013), en la balanza entre tradición y cambio al interior de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, N., P. GONZÁLEZ & C. PEÑALOZA. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa* 18 (57): 537-560.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EMIG, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication* 28 (2): 122-128.
- HYLAND, K. 2002. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34: 1091-1112.
- HYLAND, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12: 17-29.

- JODELET, D. 1986. La representación social: fenómenos, conceptos y Teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Pp. 469-494. Barcelona: Paidós.
- KENT, T. 1991. On the very idea of a discourse community. *College composition and communication* 42(4): 425-445.
- MARINKOVICH, J. & J. SALAZAR. 2011. Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 37 (1): 85-104.
- MARTIN, J. R. 1999. Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Pp. 123-155. London: Continuum.
- MOYANO, E. 2005. Una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en distintos niveles educativos. II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistemico-Funcional. ALSFAL y la Facultad de Educación de la Universidad de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.
- MOYANO, E. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74): 465-488.
- NAVARRO, F., N. ÁVILA, M. TAPIA, L. CRISTOVÃO, M. E. MORITZ, E. NARVÁEZ & C. BAZERMAN. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en Educación Superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 49 (Supl. 1): 78-99.
- PADILLA, C. 2012. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional De Investigación En Educación* 5 (10): 31-57.
- PARODI, G., R. IBÁÑEZ, R. VENEGAS & C. GONZÁLEZ. 2010. Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuestas metodológicas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Pp. 249-290. Madrid: Planeta.
- RUSSELL, D. 2013. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 11 (1): 161-181.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.
- TAPIA, M. & J. MARINKOVICH. 2011. Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de ciencias del mar. *Revista Onomázein* 24 (2011/2): 273-297.
- VELÁSQUEZ, M., & A. CÓRDOVA. 2012. Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y lingüística* (25): 169-191.