



Escritura y tecnologías digitales

*Enredos desconcertantes
y gramáticas emergentes*



Escena de escritura (2024) · Imagen obtenida de www.pxhere.com

ENSAYO

Germán Pinque





Germán Oscar Pinque

Licenciado en Comunicación Social (ECI, UNC) y Magíster en Antropología (FFyH, UNC). Docente de la carrera de Comunicación Social (FCC, UNC). Codirector del proyecto de investigación "Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior: dinámicas y mediaciones en la producción y apropiación de conocimientos en la Licenciatura en Comunicación Social" (SECyT, UNC).

Contacto: gpinque@unc.edu.ar



Escritura y tecnologías digitales

Enredos desconcertantes y gramáticas emergentes

Writing and digital technologies: bewildering entanglements and emergent grammars

Germán Pinque

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2024

RESUMEN

Este ensayo explora la relación entre la escritura y las tecnologías digitales en el sistema educativo, centrándose en cómo estas interacciones generan cambios en las prácticas de alfabetización y en los géneros textuales. Se argumenta que la escritura, al integrarse con tecnologías digitales, sufre transformaciones significativas que incluyen su fusión con prácticas de diseño, su conversión en “prácticas de datos” y su automatización parcial. Estas transformaciones no solo modifican las prácticas de escritura, sino que también alteran los “mecanismos” o “gramáticas emergentes” que guían estas prácticas, haciendo que sus reglas sean cada vez más complejas y entrelazadas.

El ensayo sugiere que, para comprender plenamente estos cambios, es necesario situar la escritura dentro de un marco teórico flexible, inspirado en estudios socioculturales y filosóficos. Asimismo, propone una reflexión crítica sobre cómo las tecnologías digitales están reformateando el sistema educativo y creando un entorno cada vez más dependiente de estas. Se enfatiza la importancia de superar el relativismo y la resignación, abordando los enredos y desconciertos que surgen de esta integración, para asegurar que nuestras prácticas y lenguajes mantengan un sentido significativo y relevante en el contexto educativo actual.

palabras clave

escritura · prácticas de alfabetización · géneros tecnológicos digitales · educación

ABSTRACT

This essay analyzes the relationship between writing and digital technologies in the educational system, focusing on how these interactions generate changes in literacy practices and textual genres. It argues that writing, when integrated with digital technologies, undergoes significant transformations, including its fusion with design practices, its conversion into “data practices”, and its partial automation. These transformations not only modify writing practices but also alter the “mechanisms” or “emergent grammars” that guide these practices, making the rules that govern them increasingly complex and intertwined.

The essay suggests that to fully understand these changes, it is necessary to place writing within a flexible theoretical framework, inspired by sociocultural and philosophical studies. Additionally, it proposes a critical reflection on how digital technologies are reshaping the educational system and creating an environment increasingly dependent on digital technologies. The essay emphasizes the importance of overcoming relativism and resignation by addressing the entanglements and uncertainties that arise from this integration, ensuring that our practices and languages maintain meaningful and relevant sense in the current educational context.

keywords

writing · literacy practices · genres
digital technologies · education

Este ensayo analiza su objeto no desde un *marco*, sino desde una *atmósfera* teórica. La atmósfera es una yuxtaposición de supuestos, conceptos e ideas que provienen de obras, estudios y autores que mantienen aires de familiaridad entre sí. Los usos que hago de esos autores y sus categorías difícilmente sean fieles y rigurosos; más bien, son apropiados, resignificados y proyectados de maneras metafóricas, que pueden ser objetables, aunque, espero, también productivas. Particularmente, esta atmósfera viene precedida o impregnada de la obra de Wittgenstein (Cabanchik, 2010; Jacorzynski, 2011; Karczmarczyk, 2017; Moi, 2017; Monk, 1997; Schaffhauser, 2012; Wittgenstein, 1968, 2009) o, más bien, de lo que se puede atisbar de una obra críptica, zigzagueante, intrincada, que deja comprender sus ideas como un rayo

deja ver el contorno del horizonte y de las cosas, mostrando y deslumbrando a la vez, causando extrañeza más que posibilidades de formular preguntas o articular pensamientos claros y sistemáticos. De esta obra rescato las nociones de “uso”, “regla”, “juego de lenguaje”, “gramática” y “forma de vida”. Le siguen otras obras, como la de Bazerman (2012, 2008) y su noción de género, o la de una amplia red de estudios de la escritura realizados desde una perspectiva sociocultural, de los que pretendo captar su *espíritu* y algunos de sus conceptos, como el de “práctica” o “evento de alfabetización” (Atorresi y Eisner, 2021; Barton y Papen, 2010; Gee, 2004; Zavala *et al.*, 2004). Finalmente, retomo también un trabajo de investigación sugerente, inspirador, focalizado en preguntas y casos puntuales sobre la relación entre escritura y tecnologías (Eisner



“Vemos cómo diferentes actores del sistema educativo se sirven cada vez con más expertise de la tecnología, aprenden a dominarla, a entrelazarla con la escritura o la lectura de maneras significativas, didácticas; pero también, vemos cómo se enredan de maneras desconcertantes e intrincadas con ellas.”

y Cantamutto, 2024) para pensar sus enredos, entrelazamientos y las formas de estudiarlos.

Este ensayo trata de iluminar diversos aspectos de la relación entre escritura y tecnologías digitales en el sistema educativo, por una parte, e intenta esclarecer la perspectiva desde la que lo hace, por otra. Ni los aspectos ni la perspectiva son claros, transparentes, definidos; por el contrario, son tentativos, exploratorios, difusos, dubitativos, fragmentarios. En parte, esta dificultad se halla en el objeto del ensayo: una relación compleja, preñada de consecuencias, una fuente de transformaciones arrolladoras que *reformatean* las prácticas educativas profunda y aceleradamente y cuyos efectos y posibilidades ya se advierten y están presentes en la cotidianeidad institucional. Vemos cómo diferentes actores del sistema educativo se sirven cada vez con más *expertise* de la tecnología, aprenden a dominarla, a entrelazarla con la escritura o la lectura de maneras significativas, didácticas; pero también, vemos cómo se enredan de maneras desconcertantes e intrincadas con ellas. En torno a estas “gramáticas emergentes” en que se van

condensando las relaciones entre escritura y tecnologías y se consolidan y fijan usos y combinaciones, así como en torno a los “enredos desconcertantes” que se producen en este mismo proceso, intentaré ensayar gestos de clarificación y, simultáneamente, una forma de verlos. Para ello, propongo analizar la relación entre escritura y tecnologías digitales desde dos perspectivas complementarias: desde las prácticas y desde los géneros. La perspectiva de las prácticas examina cómo las prácticas de escritura se entrelazan con el diseño, se convierten en “prácticas de datos” y se automatizan. La perspectiva de los géneros, por su parte, se centra en el papel de las reglas que guían las prácticas de escritura y enfatiza la necesidad de una investigación que las clarifique en los términos de una gramática.

Géneros y prácticas de escritura: vías paralelas y complementarias de comprensión

Los estudios socioculturales de los alfabetismos –o de las literacidades, como entienden otros– han hecho de la escritura, la lectura y la oralidad los “puntos de entrada” o las “ventanas” (Barton y Papen, 2010) para analizar prácticas e instituciones sociales. Desde esta perspectiva, los sujetos *hacen cosas* con la escritura con un fin y un sentido determinado, en relación con textos, contextos, recursos, normas y expectativas típicas. Por ello, investigar dónde, cómo, qué, cuándo, para qué o con qué escribimos o leemos es el primer paso de un proceso de reconstrucción de los usos de la escritura, *en conexión* con modos de escribir o hablar institucionalizados y con procesos cognitivos y psicológicos que hacen o les acontecen a los sujetos en estas circunstancias. La escritura, en este sentido, se entreteje con distintas actividades sociales de maneras

características, que en cada caso hay que aclarar y describir, y esto lo hacemos investigando sus usos en situaciones o eventos de alfabetización específicos: en el hogar, en la escuela, en el espacio público, etc.

Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse una actividad que tiene el carácter de una respuesta o una herramienta para hacer frente a problemas o cumplir con planes de acción determinados. Este *hacer frente* viene motivado por intereses o necesidades personales, se lleva a cabo desde distintas perspectivas, roles e identidades, y depende de la aplicación y adaptación de conocimientos y habilidades, pero también es plenamente social, está habilitado, estructurado y constreñido por reglas sociales o, para decirlo de otra manera, está bajo el escrutinio, la guía y el control de otros, que también siguen y enseñan a seguir esas reglas o, incluso, tienen la autoridad para establecerlas y juzgar cuándo son seguidas y aplicadas correctamente y cuándo no. Los estudios de las prácticas de alfabetización, en última instancia, aclaran e iluminan este orden de reglas que los sujetos y las instituciones se ven empujados a seguir y aplicar (o a imponer, criticar, negociar, resistir, subvertir, etc.) cuando usan la escritura. Estas reglas forman, idealmente, un todo más o menos coherente y estable y contribuyen con distinta consistencia y eficacia al funcionamiento y a la organización del ámbito social de que se trate, así como al desempeño de la práctica de escritura que se considere.

En síntesis, las reglas surgen y rigen en relación con situaciones, propósitos y roles definidos y son un modelo utilizado e internalizado por los participantes para guiarse en la práctica. Que una práctica de escritura se rija por reglas significa que el producto de esa práctica, el texto, se ha generado en conformidad con esas reglas, cumpliendo, adaptando o incluso estableciendo nuevas reglas en ese proceso. Al apelar a las reglas en este sentido, ponemos el

énfasis en la actividad más que en su producto; esto permite afirmar que cualquier texto producido, aun cuando sea ejemplar, logrado, puede ser objeto de crítica, porque en su producción no se han seguido y aplicado las reglas del caso. Por supuesto, las reglas que rigen las prácticas de escritura distan de ser claras, universales y de obligado cumplimiento; incluso, en muchos casos, distan de ser suficientes. Más bien, en muchas situaciones, resultan inespecíficas, ambiguas, tácitas, anacrónicas, contradictorias; son objeto de modificación, negociación o reinterpretación o, incluso, de transgresión y manipulación selectiva (McCarthy, 1992).

En conclusión, los estudios socioculturales de las alfabetizaciones ofrecen una perspectiva para analizar las prácticas de alfabetización en diversos contextos sociales. A través de estos estudios, la escritura se revela como una herramienta multifacética, utilizada con diversos fines. La investigación de esos usos desentraña el complejo entramado de reglas –y recursos, habría que agregar– que guían estas prácticas. Estas reglas, aunque no siempre son claras ni universales, son fundamentales para entender cómo los textos son producidos, leídos, enseñados y criticados dentro de su contexto social. En última instancia, la escritura no solo refleja el cumplimiento de reglas, sino también su adaptación y negociación constante en función de las necesidades y los motivos de los sujetos y las circunstancias y condiciones de uso.

Desde una perspectiva alternativa pero complementaria al enfoque en la “práctica”, Bazerman, entre otros, ha considerado al género como la “ventana” o el “punto de entrada” estratégico para comprender el funcionamiento, el papel y las consecuencias socioculturales, psicológicas o cognitivas de la escritura (Bazerman, 2012). El género es entendido en un doble plano: como un acto de habla –intenciones y efectos– incrustado en



procesos y actividades socialmente organizadas, y como un mecanismo o un conjunto de mecanismos que hacen funcionar a un sistema de actividad social determinado. Aprender un género –como aprender una práctica– es ser arrastrado, adiestrado, educado, sumergido dentro de situaciones, de mundos de significado, de relaciones sociales, de sistemas de roles, de formas de trabajo, de instrumentos y cosas, que se institucionalizan e imponen y con los cuales lidian los sujetos en el cumplimiento de ciertos proyectos o propósitos.

Pero no es del todo preciso decir que aprendemos o usamos “un” género; más bien, aprendemos géneros en plural, que integran y componen configuraciones más amplias de géneros. Estos son, para Bazerman (2012), “grupos de géneros”, una suerte de colección de tipos de texto que se usan y producen (hablan o escriben) desempeñando un rol o una profesión particular y que suponen el dominio de habilidades y competencias, de actitudes y valores específicos. Además, estos grupos de género se interrelacionan entre sí, según reglas, fines y secuencias predecibles, y forman, en otro plano de análisis, “sistemas de géneros”: estos *hacen posibles* las instituciones y sus peculiares formas de interacción, de conocimiento, de coordinación (quién lee qué, escrito por quién, en el marco de qué actividad, para qué, etc.).

Además –siguiendo a Bazerman (2012)–, a los sistemas de género cabe estudiarlos y ponerlos en relación con “sistemas de actividades sociales” a los que sirven de infraestructuras de comunicación. En virtud de los intrincados patrones de relación entre grupos de género, en el marco de sistemas de géneros, podemos referirnos a los textos como cosas que establecen relaciones temporales e intertextuales entre sí y que comunican significados típicos en relación con actividades, propósitos y todo un mundo simbólico y material de tecnologías, discursos, objetos, símbolos, etc. Los textos,

desde esta perspectiva, constituyen, organizan y realizan tareas, “hacen cosas”, crean “hechos sociales”, modelan y estructuran relaciones y modos de percepción.

Los géneros, como las prácticas de escritura, están integrados en sistemas de actividad social: sus significados, su función o su desempeño dependen de las reglas, la lógica y los fines de esos sistemas. Por otra parte, tanto el orden de reglas que guían y constituyen las prácticas de escritura en un ámbito social determinado, como el sistema de géneros que sirve de infraestructura de comunicación, siempre son conocidos, dominados, aprendidos o experimentados desde una perspectiva fragmentaria, parcial, subjetiva, situada. Hace falta un investigador que, desde la posición metodológica de un observador global y objetivo, reconstruya ese orden de reglas o esos sistemas de géneros como una totalidad, en su sistematicidad, en sus patrones e interrelaciones recurrentes, en su dinámica, en sus límites o fronteras, en su identidad o atributos peculiares, etc. Es mediante ese conocimiento experto –pero también mediante otros tipos de conocimientos tácitos, dominados en virtud de la participación prolongada en campos o actividades sociales– que se puede identificar y establecer qué vale y qué no como un texto o una práctica de escritura, o qué fue generado conforme a las reglas y los modos de hacer de ese ámbito, o los eludió, manipuló o transgredió. Este conocimiento condensado en modelos sirve, además, para diagnosticar y “reparar” desviaciones, ineficacias, ambigüedades o contradicciones en el funcionamiento y la organización de un sistema de actividad social, o también, entre otras cosas, para enseñar o diagnosticar críticamente una práctica o un género determinado.

En síntesis, ambas perspectivas permiten afirmar –pecando de cierto funcionalismo– que la escritura no es una actividad aislada, tiene en cada caso un propósito y se integra

en un contexto social. Por lo tanto, su estudio debe considerar un conjunto amplio y diverso de interdependencias. Solo haciendo abstracción de innumerables articulaciones y planos de análisis podemos hablar de “escritura”,¹ es decir, no hay algo así como una definición o significado de “escritura” válido para todas las circunstancias y contextos. Más bien, como dice Wittgenstein (2009) en una frase célebre, el significado es el uso, y la aceptabilidad o validez de los usos depende de las reglas de los juegos de lenguaje en los que estamos comprometidos. En definitiva, este es un llamamiento a considerar la conexión de la escritura con las situaciones, reglas y recursos con los que se entreteje en cada caso, y a estudiar su arraigo, clarificar su funcionamiento e imaginar sus posibilidades en contextos particulares.

Enredos desconcertantes

Ahora bien, el estudio de la escritura también debe considerar no solo su relación con contextos estructurados por reglas sino, por ejemplo, con otros sistemas semióticos, como la oralidad o, algo que nos interesa en este ensayo, con diferentes recursos, como, particularmente, las tecnologías digitales. En este marco, cabe afirmar que la escritura se “entreteje” con prácticas, con géneros, con recursos y situaciones en cada caso diferentes, y que conocer los usos de la escritura no es una cuestión de diccionarios ni de manuales o tutoriales que nos enseñan significados o partes y funciones de artefactos, sino una cuestión de entender el sistema de actividad

¹ Quizá, cabe atribuir al sistema educativo la influyente representación y proyección de la escritura como una práctica descontextualizada, y del lenguaje, como un sistema de signos arbitrarios. Esta representación, indispensable quizás para enseñar la escritura o el lenguaje, paga el costo de arrancarla de las condiciones de uso en las que está integrada en la vida social. De hecho, puede decirse que entre las tareas y los desafíos permanentes del sistema educativo está volver a conectar la escritura con situaciones de uso significativas.

en que está incrustada, de entender el “juego” completo. El problema con la escritura –si se puede hablar así– solo parcialmente es un problema de conocer su sentido o sus reglas en un determinado juego, de aprender esas reglas o enseñarlas a otros; más bien, el problema con la escritura –al menos el que me interesa aquí– proviene o sobreviene no solo cuando sospechamos o experimentamos que la escritura se “entreteje” de maneras características –y difusamente normativas– con ciertas prácticas o recursos, sino también cuando la escritura se “enreda” con ellos de maneras desorientadoras, confusas, incluso, al punto de no saber qué juego estamos jugando, si estamos jugando a algún juego en particular, o si tan solo estamos haciendo algo *con sentido* en función de las finalidades y los propósitos de un sistema de actividad social. En este caso, decimos, hay un enredo desconcertante.

El sistema educativo se desarrolló y estructuró a partir de roles, actividades, valores, creencias, etc., que tenían en su centro a los textos y a las prácticas de alfabetización; y, como otros sistemas de actividad social, es el terreno natal de un mundo de prácticas y géneros de escritura. Asimismo, como otros sistemas de actividad, se ve afectado por transformaciones e innovaciones que cambian, modelan, estructuran y ponen en tensión esas prácticas y géneros, hasta el punto, en algunos casos, de que los participantes en esas actividades ya no saben cómo hacer “jugadas” significativas en estas nuevas condiciones, ni qué jugadas son “válidas”, ni qué criterios o reglas seguir para continuar el juego. En estas circunstancias, las formas de proceder se vuelven diversas, inciertas; por ejemplo, se responde a ellas imponiendo dogmáticamente reglas que se han vuelto problemáticas, experimentando con nuevos usos o estableciendo nuevas reglas y fijando el sentido en que deben aplicarse o en que son útiles, adecuadas, apropiadas. Esta es una tarea en que se embarcan tanto los docentes o



“Quizá, podría contarse una historia del sistema educativo y de sus actores como una historia de las acciones (políticas, teorías, etc.) destinadas a comprender la presencia de diversos factores que lo desestabilizan, y una historia de las reglas, las regulaciones o los controles implementados con el fin de sostener o recuperar la coherencia amenazada o, cuando esto no era posible, adaptarse y transformarse para mantener el interés y la relevancia social del juego.”

los estudiantes en el marco de su autonomía y capacidad de agencia como las autoridades del sistema educativo, quienes tienen una responsabilidad sobre su funcionamiento global.

Sea como fuera, de cualquier cambio de reglas de un juego cabe esperar, como mínimo, malentendidos, confusiones o resistencias, ya que la identidad y los conocimientos de los jugadores están íntimamente ligados a las reglas con las que se formaron, y dado también que cualquier cambio de reglas pone en tensión el sentido y la identidad del juego mismo. Quizá, podría contarse una historia del sistema educativo y de sus actores como una historia de las acciones (políticas, teorías, etc.) destinadas a comprender la presencia de diversos factores que lo desestabilizan, y una historia de las

reglas, las regulaciones o los controles implementados con el fin de sostener o recuperar la coherencia amenazada o, cuando esto no era posible, adaptarse y transformarse para mantener el interés y la relevancia social del juego.

Actualmente, vivimos una situación de este tipo. Estamos frente a un proceso de integración de tecnologías en las prácticas de alfabetización que podemos entender, en sus grandes rasgos y tendencias, como una transición “del papel a la pantalla” de múltiples consecuencias. Tratamos de entender y describir esta transición y, particularmente, los cambios y desafíos que sobrevienen a los alfabetismos del sistema educativo, apelando a un conjunto más o menos conocido y aceptado de conceptos: multimodalidad, hipertextualidad, hipermedia, interactividad, virtualidad, educación a distancia, transmedia, etc. Pero, aun con conceptos y teorías, este proceso ininterrumpido y acelerado de cambios tecnológicos sigue problematizando las prácticas y agudizando el imperativo de teorizar sus consecuencias y gobernar su presencia, particularmente hoy, frente a la Inteligencia Artificial (IA).

Esta es una situación un tanto diferente y un tanto parecida a la que vivimos por ejemplo con el surgimiento de Internet y de las páginas web: estos suscitaban pronósticos alarmantes, temores al fraude y sentidas necesidades de contar con alguna herramienta o estrategia para evitarlos o detectarlos en cada texto. Pero hoy, la cantidad de talleres, cursos, seminarios, debates, manuales, instructivos, conferencias, etc., que tienen a las tecnologías digitales y a la IA como tema sugiere que el sistema educativo abraza y enfrenta el desafío de otra manera, sin temores ni alarmas: busca acuerdos, imagina nuevas posibilidades u oportunidades, se esfuerza por equilibrar beneficios con consideraciones éticas y prepara a docentes y estudiantes para un futuro donde esta tecnología se concibe como parte integral de la vida y de las más diversas prácticas sociales.

Pero ¿cuáles son estos desafíos?, ¿qué transformaciones se están produciendo en la escritura?, ¿qué rasgos están adoptando las prácticas y los géneros que se entrelazan o enredan con las tecnologías digitales?, ¿cómo estudiarlas? Para responder estas preguntas no hay que ir muy lejos, tenemos los cambios frente nuestros ojos, en nuestras manos; incluso las prácticas de escritura, lectura y oralidad parecen no solo entrelazarse o enredarse, sino también ser *¿capturadas?*, *¿colonizadas?*, *¿liberadas?*, *¿empoderadas?*, por las tecnologías digitales. Basta tomar nota de la presencia de grandes empresas tecnológicas en nuestras propias pantallas, como Google, Meta, Microsoft, etc., para sospechar que están moldeando el trabajo y las prácticas de alfabetización y proporcionando “ecosistemas digitales” que se integran al sistema educativo *de hecho* o de derecho. Vemos cómo la oferta de tecnologías educativas promete prácticamente todo y traduce todo a su código: la “pizarra”, el “aula”, la “clase”, la “evaluación”, la “tarea”, el “debate” se resignifican y formatean en virtud de *apps*, *aplicaciones web* o *plataformas educativas*. Todo parece tener una herramienta, y las herramientas parecen convertirse en la columna vertebral del sistema educativo; este se vuelve “digital dependiente” de maneras cada vez más difíciles de advertir, orientar o eludir. Las prácticas de alfabetización siguen esta lógica, y en este proceso, las tecnologías motivan cierta ansiedad y desconcierto como un renovado sentido de posibilidad, oportunidad y responsabilidad.

La vía de las prácticas

En consecuencia con el marco de referencia presentado al principio, podemos seguir dos vías alternativas y complementarias para explorar y clarificar las relaciones entre escritura y tecnologías digitales: la vía de las prácticas y la vía de los géneros. Ambas iluminan aspectos específicos y relevantes de los

cambios en que estamos envueltos. La vía de las prácticas nos conduce por lo menos a tres fenómenos diferentes, los cuales transforman el sentido de la escritura y evidencian sus enredos y entrelazamientos con las tecnologías. En primer lugar, y siguiendo a Krees en este punto (2005), vemos cómo las prácticas de escritura se entretajan y fusionan con prácticas de diseño. Este es un movimiento hacia la lógica de la imagen, que supone pensar la escritura combinada con otros sistemas semióticos, y a los textos, reconfigurados como entidades organizadas y estructuradas según otras lógicas –visuales, en este caso–. Todo esto, en virtud de las facilidades, los espacios y las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales para combinar modos semióticos. Aquí, aunque en distinta medida en cada caso, la escritura queda *subordinada* a una lógica multimodal, los textos suponen otras claves de producción o interpretación e imponen o abren nuevas posibilidades para cumplir propósitos o resolver “problemas retóricos”. En síntesis, desde esta perspectiva, las prácticas de escritura son o requieren ser repensadas en el marco de la comunicación multimodal.

Si los problemas que rodeaban a la escritura tenían que ver con su adecuación a las reglas de un sistema de actividad concreto, con la competencia en el uso del lenguaje escrito en un juego de lenguaje determinado, aquí tienen más que ver con la competencia para hacer usos innovadores y multimodales y con una atención o valorización no de lo convencional o tradicional, sino de lo creativo, lo innovador. Es decir, la enseñanza o el desempeño de prácticas de escritura no se focaliza ni depende en este caso de lo que “existe”, de lo que se configuró en la historia de un sistema de actividad y se expresa en convenciones o reglas, sino más bien de las posibilidades creativas de combinación de distintos modos semióticos para crear significados. De hecho, si prestamos atención a los eventos de alfabetización del sistema



educativo, a sus actividades repetidas y regulares, veremos cómo la escritura se encuentra articulada con otros medios semióticos de una manera mucho más frecuente, intensa, sea en presentaciones de PowerPoint o en la decena de aplicaciones web mediante las cuales docentes o estudiantes exponen conocimientos o información con distintos propósitos.

Escribir fue siempre diseñar textos, y enseñar a escribir de manera competente siempre fue en alguna medida enseñar a diseñar textos, pero las transformaciones de la escritura a las que me refiero evidencian un entrelazamiento –o un enredo– en la multimodalidad mucho más profundo, que requiere que se le preste una renovada atención. Junto con ello, no menos importante, se requiere también volver a pensar o distinguir el papel –epistemológico, social, cultural, político, etc.– de la propia escritura en relación con otros modos semióticos. El trabajo de Goody (1990), quien exploró e investigó la lógica de la escritura y sus relaciones con la organización social, es ejemplar en este sentido (Bazerman, 2008; Goody, 1990; Goody y Bloch, 1996).

En segundo lugar, las prácticas de escritura se vuelven cada vez más una “práctica de datos” (Decuyper, 2021). El alcance de esta práctica parece extenderse a todas las actividades del sistema educativo: acompaña la gestión de clases, la producción de materiales, la configuración de recursos, el diseño de evaluaciones, el seguimiento de actividades o el uso de diversos registros escolares. La práctica de datos, al igual que la práctica de diseño, se apoya en tecnologías –en gran parte, en plataformas educativas– y, como en esta, enreda y subordina a la escritura. Cada vez más nos relacionamos con sistemas, textos, hipertextos (formularios, plantillas, etc.) que demandan escribir datos, completar datos, informar datos, consultar datos. Estamos envueltos, arrastrados por un proceso continuo de recolección y escritura de datos como parte de nuestros

roles en sistemas de actividades sociales y como parte también de nuestras interacciones con plataformas digitales. Estas no son solo operaciones básicas, accesorias, ocasionales, sino formas cada vez más frecuentes y estandarizadas de escritura. De ellas cabe sospechar efectos sobre la manera en que concebimos lo que está ocurriendo, sobre las formas en que transmitimos significados, producimos textos, hacemos cosas o creamos hechos sociales. Aquí se vuelve cada vez más necesario conocer cómo se configuran esas prácticas, cómo son las interfaces, qué nuevas relaciones y formas de ver producen, etc.

Frente a este fenómeno, Bazerman observa que la “información” (o los “datos” en nuestro caso) “se produce al interior de tipos particulares de documentos” (2008, p. 371), se incrusta en la “ideología” de esos géneros e, incluso, se vuelve cada vez más abstracta, se descontextualiza, y, con ello, nos hace olvidar los motivos que le dieron origen y se crean las condiciones para ponerla a disposición de otros sistemas de actividad. La información –dice el autor– es recuperada y sustraída de los usos específicos, de los motivos de su recolección, preservación y difusión, y reutilizada en el marco de las metas o los motivos de otros sistemas de actividades (2008). Cada práctica de datos, cada dato, parafraseando a Bazerman, tiene todo el peso ideológico de un sistema de actividad social, pero también la capacidad de deshacerse de esas constricciones para entrar y ser usado en otros regímenes de cálculo, con otras finalidades. Estas particularidades y posibilidades establecen nuevas condiciones de producción o uso de la información que no podemos dejar de conectar con los imaginarios y sueños de gobernanza y control en “tiempo real” de todos los procesos de un sistema de actividad, incluido el sistema educativo.

En tercer lugar, las prácticas de escritura se ¿automatizan? en virtud de la IA. Frente a esta tecnología, parece que estuviéramos

frente al desarrollo de una maquinaria de gran escala a la que integran las prácticas de escritura. Como la maquinaria conceptualizada por Marx (2007, pp. 216-235), la IA reduce la necesidad de trabajo humano e incrementa continuamente los niveles de producción. Aquí, la escritura, como el trabajo cognitivo, afectivo, etc., que realizamos escribiendo –fundamento del texto, podríamos decir– es un *momento* de un proceso de producción en gran parte automatizado. En este caso, ya no tenemos una conexión directa con el texto, con las palabras de “nuestro” texto, sino una relación mediada por la tecnología; ya no lidiamos de la misma forma con el significado de las palabras, ya no agudizamos de la misma manera el sentido que ellas tienen para expresar o representar la realidad, por ende, sospechamos, corremos el riesgo de perder el sentido mismo de la realidad que depende de las palabras (Moi, 2017).

Podría hablarse aquí de cierto extrañamiento del texto debido a una fragmentación del proceso de su producción, aunque no necesariamente esto llegue a ser alienación ni tenga consecuencias deplorables, como afirmaba Marx de las consecuencias de la maquinaria. La IA puede servir a nuestros propósitos o usarse de maneras significativas para aumentar nuestra capacidad para resolver problemas, pero produce una suerte de metamorfosis de las prácticas de escritura que es necesario estudiar; parece abstraerla y separarla del mundo social de usos, objetivarla en dispositivos y sistemas y ponerla a disposición como una herramienta con una finalidad cada vez más general, aunque, sospechamos, intimidante, relacionada con imperativos de índole económica vinculados con el rendimiento, la productividad, la eficiencia, etc.

Los momentos del proceso de escritura (planificar el texto, redactar, revisar, corregir, etc.) se transforman, se especializan, se autonomizan y se vuelven actividades separadas en virtud de la tecnología, algunas de las cuales

confiamos consciente o ingenuamente a las máquinas. Este sentido nuevo del texto y del lenguaje también afecta a otros modos semióticos, como la imagen, el habla, etc. Además, ya no escribimos en el papel, en algo familiar, cercano; ya ni siquiera escribimos en procesadores de textos; escribimos en un espacio nuevo, ajeno, fundado en principios y mecanismos que no conocemos del todo; pero, a la vez, lo hacemos en géneros familiares, de un profundo origen y carácter humano. Aquí, sospechamos, estamos enredados en cierta “batalla”: tratamos de apropiarnos de estas tecnologías como ellas tratan de apropiarse de nosotros, cada uno intentando utilizar al otro para sus propios propósitos. De estas transformaciones cabe también sospechar una fragmentación y transformación de los procesos psíquicos y cognitivos vinculados a los procesos de construcción de textos y, por qué no –siendo más audaces–, cabe sospechar también una forma de colonización, de entrenamiento o reentrenamiento para nuevas formas de prácticas sociales, para nuevas formas de vida.

“Gramáticas emergentes”: la vía de los géneros

Como anticipé más arriba, otra manera de conocer y estudiar las relaciones entre escritura y tecnologías es por la vía de los géneros. Aquí, nos focalizamos no solo en los aspectos que adoptan las prácticas de escritura en virtud del uso de tecnologías, sino, sobre todo, en la descripción y el funcionamiento de “mecanismos” que dan forma o en los que toma forma la escritura y las prácticas de alfabetización en general. Para desarrollar esta idea, el trabajo de Eisner y Cantamutto (2024) sobre la transformación de las prácticas educativas por la implementación de Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y herramientas digitales de procesamiento de texto es instructivo y sugerente para pensar. Las autoras



investigan cómo los docentes se apropian y articulan recursos digitales para responder a las demandas de evaluación y de retroalimentación en entornos digitales; es decir, analizan el uso de distintas herramientas digitales en el marco de tareas docentes típicas, como la recepción y gestión de trabajos de los estudiantes, el envío de devoluciones, las orientaciones o comentarios a las producciones escritas, o el registro de la acreditación de las asignaturas. Buscan conocer las secuencias de acciones que los docentes realizan a fin de reconstruir “itinerarios” particulares, “rutas” disponibles y posibles en entornos digitales. Como resultado de su trabajo, identifican diferentes “perfiles” en función de las estrategias de combinación y secuenciación de recursos en línea y fuera de línea, digitales y en papel, a distancia y en co-presencia con los estudiantes, etc.

Por ejemplo, en uno de los casos, se combina el correo electrónico, *Google Drive*, procesadores de texto locales y comunicación oral en clase para gestionar e intervenir en todo este proceso. Así, los estudiantes envían sus trabajos por correo electrónico y los profesores llevan un control de las entregas en una hoja de cálculo en *Google Drive*, que a su vez funciona como un cronograma de devoluciones y sirve para distribuir las tareas de revisión. Además, se utiliza un procesador de texto para revisar los trabajos, mediante el cual se resaltan con colores las partes del texto que necesitan atención y se agregan comentarios. Luego, los docentes envían los trabajos con los comentarios a través del correo electrónico. Más adelante, en la última etapa del proceso, se utiliza una hoja de cálculo para registrar la calificación final de cada trabajo y se la envía a los estudiantes a través del correo electrónico.

Este estudio construye una mirada sobre la “literacidad en contextos de trabajo”: estudia la escritura como parte del análisis de las condiciones laborales y de las experiencias profesionales de los académicos y se enfoca en

la imbricación de las decisiones sobre aspectos sociomateriales (uso de plataformas, combinación de soportes) con estrategias pedagógicas. La investigación muestra la complejidad y diversidad de modos de *apropiación* de las tecnologías por parte de los docentes y muestra su capacidad de agencia para explorar opciones y combinar recursos. Pero si bien la investigación “sigue a los actores”, parafraseando una frase célebre de Latour,² vemos que se detiene en cierto punto, en cierto rol, perspectiva o práctica, la del docente, y en cierta manera de concebir estos procesos como un proceso de apropiación. En contraste, lo que quiero enfatizar aquí, es que, por una parte, la “mirada” podría ampliarse aún más, hasta abarcar y lograr ver y reconstruir distintos momentos del juego, distintos juegos y distintas perspectivas de juego; es decir, captar no solo un “itinerario” o una suerte de apropiación o uso “privado”, sino la “gramática” que va emergiendo, fijando y estabilizando usos y formas de ver y hacer con la escritura y las tecnologías por parte de los participantes.

Por decirlo de algún modo, la gramática que delinear las autoras es parcial, fragmentaria, y cabe investigarla y desarrollar aún más, hasta que se vuelvan visibles las reglas de un juego completo –o de un conjunto entrelazado de juegos de lenguaje– que hace participar a los actores y hace pensar y usar –o apropiarse, si se quiere– la escritura, la lectura o la oralidad de ciertas maneras. En definitiva, la vía del género nos permite analizar la manera en que se involucran los actores en este mecanismo, así como la organización y el funcionamiento de tipos de espacio y tiempos de escritura, o la

² Dice Latour: “De acuerdo con una consigna de la Teoría del Actor Red (TAR), hay que ‘seguir a los actores mismos’, es decir, tratar de ponerse al día con sus innovaciones a menudo alocadas, para aprender de ellas en qué se ha convertido la existencia colectiva en manos de sus autores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, qué descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer” (Latour, 2008, p. 28).

integración de este mecanismo en un contexto y un proceso educativo más amplio. Podemos avanzar más allá de las decisiones o estrategias de los actores y tratar de pensar y conocer la puesta en práctica de un dispositivo, su funcionamiento y sus imbricaciones en un sistema de actividad, intentar asimismo describir este nuevo “lugar” de las prácticas y los entrelazamientos de escritura y tecnología que suponen, haciendo inteligible esta relacionalidad, esta combinación más o menos sistemática o estabilizada de actores, recursos, etc.

Lo que enfatiza la vía del género, como le llamo, es la necesidad de conocer lo que “orquesta” las posiciones de sujeto, las prácticas, los textos, las tecnologías, así como las “ideologías”, las hipótesis o las idealizaciones subyacentes a estas “partituras”. Estos géneros –o “gramáticas emergentes” – que relacionan escritura y tecnologías de maneras tan intrincadas y disruptivas en algunos casos, no hacen más que expandirse, proliferar y complejizarse; sus lógicas se entrecruzan, se combinan, se yuxtaponen o incluso se contradicen con las lógicas tradicionales de la presencialidad o de los “mundos del papel”. En este sentido, una investigación gramatical, como la que proponía Wittgenstein (2009), es sugerente e inspiradora. Esta se propone describir usos y captar las reglas que los estructuran y regulan y, en este mismo proceso, clarificar lo que estamos haciendo. Por ello, investigar la escritura o la lectura no solo debería consistir en indagar una experiencia subjetiva, o el proceso de formación de identidad que hacemos con ella, o el desempleo de un rol, o las condiciones y decisiones de un proceso de diseño, o los procesos de construcción textual, sino también reconstruir principios de organización y dinámicas estructurales que relacionan e involucran todas estas cosas con fuerza normativa.

El valor de una investigación gramatical se mediría aquí, como en la investigación de Wittgenstein (2009), por su capacidad para

“En la relación entre escritura y tecnología que pone en juego un género debemos captar y describir reglas; ellas constituyen, informan y prescriben usos, fijan el sentido y el sinsentido en una actividad, son una ficción útil que nos sirve para clarificar enredos y entrelazamientos...”

clarificar y describir qué clase de cosa es algo; es decir, no cuáles son las intenciones, significaciones o decisiones de escritores o lectores, aunque esto también lo contemplaría, sino *qué* es escribir o leer o hablar o cómo se usan las palabras o las tecnologías en un juego de lenguaje en particular. Es decir, se trataría de describir aquello –la gramática de un juego de lenguaje– que nos hace ver y usar las cosas de una determinada manera, o que nos requiere que las veamos, las entendamos y las usemos de una determinada manera, si queremos hacer algo con sentido en un juego de lenguaje. Esa misma descripción sería un uso que podría eliminar diferencias entre formas de ver que no “sintonizan” entre sí y anticipar posibles desvíos o dificultades.

En la relación entre escritura y tecnología que pone en juego un género debemos captar y describir reglas; ellas constituyen, informan y prescriben usos, fijan el sentido y el sinsentido en una actividad, son una ficción útil que nos sirve para clarificar enredos y entrelazamientos y una manera de ofrecer respuestas a preguntas del tipo *qué hace alguien* o *cómo es*



escribir, hablar, escuchar, leer, etc. con tecnologías, en este caso, para estos participantes; es decir, cómo es leer, escribir o hablar en una clase oral expositiva que se vale de una presentación de PowerPoint; cómo es escribir o leer cuando evaluamos o producimos colectivamente un texto utilizando las herramientas de Google Drive, o cómo debatimos en un foro en el aula virtual o usamos recursos para enviar o recibir, corregir o calificar un texto entregado en el aula virtual, como en el trabajo mencionado más arriba.

Clarificar


Aquí y allá, lenta o rápidamente, frente a nuestros ojos o a nuestras “espaldas”, la escritura se enreda o entrelaza con las tecnologías. En principio, no hay nada nuevo. La escritura –y la lectura– se enredaron con distintas tecnologías a lo largo de su historia; son el producto de esos enredos y ese entrelazamiento, su consecuencia, su condición de posibilidad. Es posible hacer una historia, una sociología, una antropología de estos enredos o entrelazamientos en distintas esferas de actividad o incluso en distintas culturas y civilizaciones. Estos entrelazamientos y enredos, además, no solo han transformado y transforman al mundo social, sino también al mundo interior, subjetivo, pasan a formar parte intrínseca de la manera en que nos expresamos, nos relacionamos, pensamos: ya no podemos separar nuestras relaciones sociales, nuestras representaciones y nuestras maneras de sentir de ellos. El sistema educativo también se enreda o entrelaza con las tecnologías y, aún más, tenemos la plena sospecha de que por su intermedio nuestras prácticas de escritura y lectura se enredan también con el capitalismo y sus dinámicas y lógicas de funcionamiento. Todo esto, en movimientos y acciones diversas, contingentes, múltiples, en micro o en macro movimientos que realizan estudiantes, docentes e

instituciones, y que luego estabilizan géneros que cambian la naturaleza de la escritura o la lectura y, con ello, las formas de pensar y hacer, de representar e imaginar, de ver, conocer y diseñar.

De allí el imperativo de pensar política y pedagógicamente más allá, de tratar de comprender y explicitar la gramática de juegos de lenguaje de un sistema de actividad y de situar y analizar en este marco el justo sentido que pueden tener distintos procesos de aprendizaje, uso y entrelazamientos de escritura y tecnología. Por ejemplo, me refiero a aquellos procesos de índole crítica, espontánea, creativa, innovadora, reflexiva, democrática, etc.– que a menudo se convierten en un tanteo o en un andar a ciegas, experimental, que encuentra cosas valiosas pero no sabe bien qué son ni para qué sirven–; o aquellos que se orientan por la anticipación de un futuro imaginado –semejante a un producto del marketing, cortado al talle del capitalismo las más de las veces, afirmado como lo que inexorablemente *será* y para lo cual debemos prepararnos–; o aquellos, finalmente, *dirigidos* por una conciencia más bien utópica, que dice lo que quiere y a dónde quiere llegar.

Wittgenstein (2009) sugiere que solo cuando falta claridad sobre el objetivo de nuestros “sistemas” (o sobre su papel en nuestras vidas) comenzamos a sentirnos preocupados, confundidos; en otras palabras: tenemos que tener la idea más clara posible de lo que queremos lograr, el tipo de resultados que queremos, para advertir con más precisión dónde nos estamos desviando, dónde estamos haciendo algo sin sentido. Este autor propuso un método que no da respuestas, ni soluciones, ni veredictos, solo aclaraciones que pueden ayudar a los “usuarios” de las palabras y las cosas a volver inteligible lo que hacen, a conectar o reconectar las posibilidades de las palabras y las cosas con un sentido, como parte de los pasos que nos conducen a donde queremos llegar.

Dice Wittgenstein: “El objetivo de la filosofía es la clarificación lógica de los pensamientos. La filosofía no es una doctrina, sino una actividad. Una obra filosófica consta esencialmente de aclaraciones. El resultado de la filosofía no son ‘proposiciones filosóficas’, sino el que las proposiciones lleguen a clarificarse. La filosofía debe clarificar y delimitar nítidamente los pensamientos, que de otro modo son, por así decirlo, turbios y borrosos” (2009, p. 184). En este sentido, análogamente, y para cerrar, podemos pensar una investigación de las relaciones entre escritura y tecnología como una tarea de clarificación de lo que queremos, de lo que estamos haciendo y de lo que se está *abriendo paso* en nuestras prácticas y en nuestras formas de vida.

Para el caso, se vuelve indispensable comprender cómo se sitúa la escritura, o las prácticas de alfabetización en general, dentro de prácticas sociales más generales, y cómo los procesos de cambio social y tecnológico en que nos vemos envueltos se constituyen en instituciones y en prácticas que no necesariamente elegimos, o queremos, o necesitamos. Todo esto significa, o requiere, superar como mínimo el relativismo del “todo vale” o la resignación del que está arrojado a un mundo de fuerzas, extrañezas y desconciertos que no puede controlar y frente al que responde con una mirada de autocondescendencia y autoindulgencia. Por el contrario, debemos focalizar la atención, buscar ver, clarificar nuestros enredos y desconciertos para, con ello, distinguir si nuestras prácticas y nuestros juegos de lenguaje tienen o no un sentido significativo y relevante para lo que queremos. 



Referencias

- Atorresi, A., y Eisner, L.** (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Barton, D., y Papen, U.** (2010). *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*. A&C Black.
- Bazerman, C.** (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, C.** (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012BOOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf>
- Cabanchik, S. M.** (2010). *Wittgenstein: La filosofía como ética*. Quadrata.
- Decuyper, M.** (2021). The Topologies of Data Practices: A Methodological Introduction. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 67. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.650>
- Eisner, L., y Cantamutto, L.** (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: Decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur Letras*, 54, 111-144. <https://doi.org/10.52292/csl5420244678>
- Gee, J. P.** (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Goody, J.** (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Alianza Editorial.
- Goody, J., y Bloch, M.** (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Gedisa.
- Jacorzynski, W.** (2011). La filosofía de Ludwig Wittgenstein como una nueva propuesta para la antropología y las ciencias sociales. *Sociológica (México)*, 26(74), 177-204.
- Karczmarczyk, P.** (2017). El seguimiento de reglas ¿es la praxis de un sujeto? Wittgenstein y las ciencias sociales. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 34, 8-47. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i34.8077>
- Kress, G.** (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Latour, B.** (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

- Marx, K.** (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858 / Vol. 2. Siglo XXI.*
- McCarthy, T.** (1992). *Ideales e ilusiones: Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea.* Tecnos.
- Moi, T.** (2017). *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell.* University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226464589.001.0001>
- Monk, R.** (1997). *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio.* Anagrama.
- Schaffhauser, P.** (2012). Los juegos de la regla: Wittgenstein y las ciencias sociales de la acción. *Intersticios Sociales*, 4, 1-28.
- Wittgenstein, L.** (1968). *Los cuadernos azul y marrón.* Tecnos.
- Wittgenstein, L.** (2009). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas.* Gredos.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P.** (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.