

La teoría de la actividad y sus implicaciones en la enseñanza de la escritura

David R. Russell

Esta es una preimpresión, por favor revise la versión publicada antes de citar: "Activity Theory and its Implications for Writing Instruction" En *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Ed. Joseph Petraglia. (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995): 51 - 78.

Los EE.UU. son la única nación que requiere que la mayoría de los estudiantes de educación superior tomen un curso en lo que es conocido aquí como "composición." Es decir un curso de lo que David Kaufer y Richard Young han llamado la "escritura sin contenido especial", o lo que a menudo se ha llamado en esta antología, instrucción general en la destreza de escritura o GWSI (por sus siglas en inglés). Las otras naciones enseñan lo que Kaufer y Young denominan "escritura con contenido específico" como parte del aprendizaje regular de una disciplina, y no le asignan prácticamente ningún espacio curricular en la educación superior a la instrucción de la escritura formal per se.

El sistema de Estados Unidos tiene muchos beneficios. Tiene el potencial para hacer a los estudiantes más conscientes de los usos del discurso escrito en la educación superior y en la sociedad. Puede y a menudo lo hace, suministrar un espacio curricular amable, para darle la bienvenida a los estudiantes a la educación superior y por lo tanto, potencialmente, para ampliar, en lugar de restringir el acceso a esos papeles sociales para los cuales los preparan y acreditan las universidades. Y en los últimos treinta años, los cursos de GWSI han brindado un enfoque sin precedentes para la investigación sobre la escritura dentro de varias instituciones sociales.

Pero esto tiene también desventajas. Las limitaciones fundamentales de los cursos de GWSI en la educación superior se han dejado sentir desde cuando los cursos empezaron hace más de un siglo, y muchos han pedido la abolición de esta rara institución curricular de los EE.UU. Hace siete años publiqué un artículo describiendo la historia de los intentos para abolir los cursos de composición del primero año de universidad (1988). Hablé del famoso artículo de Albert Kitzhaber de 1960, "Muerte o Transformación", como un argumento, anti-abolicionista, porque fue escrito en respuesta a la "Propuesta para la abolición del inglés para los estudiantes del primer año " de Warner Rice (1960). Sin embargo, releyendo el artículo de Kitzhaber, y teniendo en cuenta los últimos siete años de crecimiento de los programas del plan de estudios para la composición y la investigación de la escritura en ambientes académicos y no académicos, en los EE.UU. y en el exterior, veo ahora su artículo con otros ojos. En el fondo es otro llamado para la abolición, y muy profético.

Voy a resumir cuatro de los puntos de Kitzhaber, puntos que me parece describen el estado del curso de composición de primer año, y también describen su estado hace tres décadas cuando Kitzhaber dirigió su muy importante investigación nacional sobre el curso, llamado Temas, teorías, y terapia (1963). Primero, dice, hay una "falta de acuerdo general sobre el contenido del curso, por eso es que, dependiendo de los prejuicios del profesor, la política departamental (o la falta de ella), o las modas pasajeras del momento, el curso puede centrarse en. . ." Sigue una lista de los enfoques de 1950, y se podría proporcionar una lista igualmente larga y variada de los de 1990. Segundo, " no puede decirse que el curso, incluso dentro de la crítica más caritativa, disponga del mismo nivel, del rigor intelectual y la madurez que otros libros de texto y trabajos de clase, de los otros cursos que estudia el estudiante del primer año, como química o economía" (367).

En tercer lugar, Kitzhaber llama los objetivos del curso "súper ambicioso, porque pretenden erradicar los hábitos de pensar y de expresarse, que han sido formados durante por lo menos 15 años y a los cuales el estudiante está tan profundamente ligado como a su propia piel, en tres horas a la semana por 30 o 35 semanas; y brindar un conjunto diferente de hábitos del que el estudiante nunca se desviará permanentemente después." En cuarto lugar, en lugar de pasar a defender el curso, lo que se podría esperar de una refutación a un ataque contra él, Kitzhaber admite que aquellos que han estudiado su eficacia y nadie había estudiado esto más que él, "demasiado raramente" han sido capaces de encontrar "una relación alentadora entre el grado de la mejoría y la cantidad del trabajo empleada." Tal relación podría existir, dice, pero es difícil de extraer del complejo de factores que producen la mejora de la escritura (367).

Kitzhaber pasa a argumentar que estos problemas son inherentes al estatus institucional del curso en la educación estadounidense. Es decir no argumenta que el curso simplemente necesita un contenido más firme, mayor rigor intelectual, expectativas más objetivas, y mayor eficacia. Los problemas del curso no pueden ser comprendidos mirando el curso mismo, sino solamente analizando la relación del curso con el sistema de educación estadounidense. Y Kitzhaber concluye proponiendo, lo que él llama una transformación del curso de composición del primero año, no otra reforma de él.

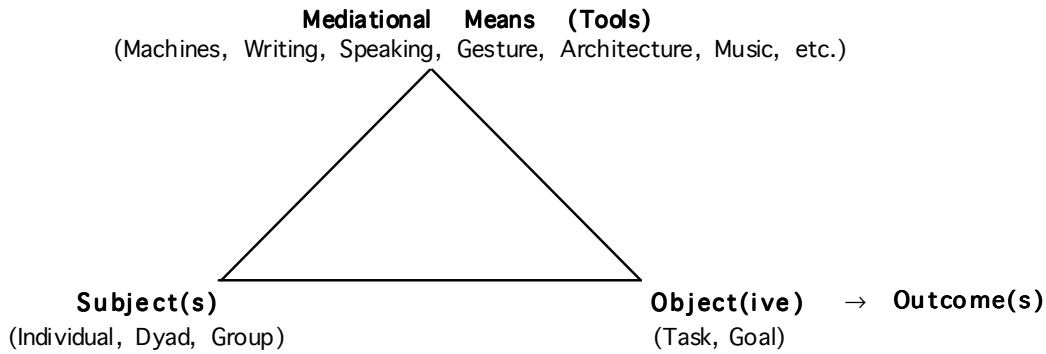
En este artículo amplió el análisis de Kitzhaber de estos problemas, de GWSI de vieja data, usando el marco de la teoría de la actividad. Explico primero la teoría y la uso para analizar los problemas. Segundo, uso la teoría para analizar el estatus institucional de los cursos GWSI. Finalmente, reexamino dos reformas de la estructura de la educación secundaria y superior que Kitzhaber sugiere por que considera que permitiría la transformación de los cursos de composición de primer año como los conocemos actualmente. La primera y más importante es la expansión de la escritura a través del plan de estudios. La segunda, es la creación de un curso de humanidades, sobre los usos de la escritura en la sociedad, que llenaría el vacío curricular ahora empleado por GWSI y que puede conseguir mejor los objetivos democráticos de la educación superior estadounidense. Concluyo sugiriendo que a través de estas reformas podríamos mantener y prolongar los muchos beneficios que los estudios de composición han dado y continúan dando a la educación superior de los EE.UU. mientras se superan los problemas estructurales inherentes a GWSI.

La teoría de la actividad

La teoría de la actividad es una integración de teoría psicológica e investigación que creó el psicólogo soviético, Lev Vygotsky a fines de 1920 y a comienzos de 1930. Fue desarrollada primero por su colega A. N. Leontiev, que acuñó el término, y A. R. Luria. Empezando en 1970 los psicólogos del desarrollo e investigadores educativos de algunas otras naciones ampliaron la teoría y realizaron investigación empírica, tanto cuantitativa como cualitativa. En los EE.UU., la teoría de la actividad influyó primero en los estudios del alfabetismo a través del trabajo de Sylvia Scribner, Michael Cole y otros, en el laboratorio para la cognición humana comparativa. En 1980 la tradición teórica también se hizo fundamental en las líneas de investigación relacionadas con la cognición en la vida diaria, particularmente de los adultos en el trabajo y de los aprendices en trabajos específicos (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993). Aunque esta tradición no es de ninguna manera dominante en la psicología evolutiva estadounidense, la teoría de la actividad es una perspectiva cada vez más importante.

La teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad: dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente, con interacciones humanas cooperativas, como el intento de un niño de alcanzar un juguete, fuera de su alcance, una entrevista de trabajo, una "cita", un club social, un aula, una disciplina, una profesión, una institución, un movimiento político, etcétera. El sistema de actividad es la unidad básica de análisis para los procesos psicológicos y sociales, tanto de las culturas como de las personas individuales. Esta unidad es un sistema funcional que consta de sujeto (una persona o personas), un objeto u objetivo (un fin o meta o una tarea común) y herramientas (incluyendo señales) que median la interacción (Engestrom, 1987) (véase figura 1). Uso el término objeto u objetivo porque hace referencia no solamente a personas u objetos en un estado pasivo (la actuación que es llevado a cabo sobre) sino también al objetivo de una actividad intencional, un fin, aunque el objetivo puede ser visto de manera diferente por los participantes en el sistema de actividad.

Figura 1: Un sistema de actividad (Por favor, para esta figura véase el original en inglés)



En un sistema de actividad, el objeto sigue siendo el mismo mientras los medios, lo mediacional, las herramientas, podrían variar. En un sistema de actividad muy simple, por ejemplo, un niño de dos años (sujeto) desea alcanzar un juguete sobre un estante alto (objeto). Podría arrastrar una silla (un medio o herramienta) bajo el estante y subir para alcanzar el juguete. O en su frustración podría llorarle a su padre (otro medio o herramienta, una señal verbal) quien puede conseguir una silla para él. O su padre podría señalar una silla (otro signo manual), describir qué hacer (otra señal verbal), o incluso hacer una demostración de su uso en esta actividad (una señal gestual). Una función invariable (llegar a un objeto difícil de alcanzar) puede ser efectuada por mecanismos variables, pero el sistema funcional, la actividad, es el mismo.

Aunque la teoría de la actividad está abierta y en vía de desarrollo, la mayoría de los teóricos de la disciplina reconocen cinco componentes clave de los sistemas de actividad. Los sistemas de actividad 1) se desarrollan históricamente, 2) están mediados por herramientas, 3) son dialécticamente estructurados, 4) se analizan como las relaciones entre los participantes y las herramientas, y 5) cambian por zonas de desarrollo proximal.

Primero, los sistemas de actividad tienen historias que son esenciales para sus trabajos. Para los seres humanos, estas historias son predominantemente culturales, aunque el cambio filogenético también puede tener un papel. Las nuevas interacciones con el ambiente presente surgen de un diálogo con el pasado cultural, conservado en los medios, artefactos, textos, etcétera. Mediacional quiere decir que las herramientas no podrían constar solamente de herramientas en el sentido acostumbrado (martillos, computadoras) sino también herramientas semióticas: hablar y escribir, así como los ademanes, la música, la arquitectura la posición física, objetos que ocurren naturalmente, etcétera (Engestrom, 1990; Smagorinsky y Coppock, 1994; Smagorinsky y Coppock, de próxima aparición). Los textos son herramientas para desarrollar alguna actividad y varían con la actividad, tal como los martillos varían en su diseño y uso, que depende del trabajo que se debe hacer. Las variaciones en la semiótica, de acuerdo con la actividad, podríamos llamarlas géneros. Las herramientas dentro de cada cultura y cada sistema de actividad tienen una historia, y esa historia se refleja en su forma y/o uso, sea herramientas corrientes como martillos, o herramientas como las marcas en una página llamada escritura, o herramientas como la luna cuando se usa para la navegación. Para los seres humanos (aparte de pocos ejemplos de niños salvajes), todos los medios son culturales, y sus significados surgen de la historia de su uso. Para esas herramientas que están en forma de textos, los significados casi siempre aparecen en relación con textos previos (ínter textualidad) tanto como en relación con fenómenos que no son textuales -. Cada palabra, como dice Bakhtin (1986), trae su historia con ella.

Segundo, como el ejemplo del niño indica, los cambios en el comportamiento humano y el conocimiento, individual o colectivo, son mediados por otros seres humanos a través del uso de herramientas (en el ejemplo: la silla, el grito del niño, el padre señala con el dedo, etc.). Ninguna mente es autosuficiente. Los sistemas de actividad son intrínsecamente sociales. El cambio ocurre a través de las interacciones de las personas y herramientas históricamente situadas en el tiempo. Como Leontiev dice, un sistema de actividad no es "un agregado de las reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas, y su propio desarrollo. Si retiráramos la actividad humana del sistema de las relaciones sociales y la vida social, no existiría y no tendría ninguna estructura" (1981 pp. 46-47). Las actividades humanas son sistemas complejos en continuo cambio, interacción y reorganización, ya que los seres humanos se adaptan y transforman sus ambientes en conjunto a través de sus acciones con herramientas

(incluyendo la escritura). Por lo tanto, el conocimiento no es individual sino ínter subjetivo, redes de sistemas mediados por nuestras herramientas de interacción. Efectivamente, para parafrasear a Robert Frost la actividad humana es social ya sea que trabajemos en conjunto o solos porque incluso el autor en su estudio a solas está formado y (potencialmente) formando, las acciones de otros a través de la única herramienta de la escritura. El autor solitario es parte de un sistema de actividad que da el significado y el motivo a los actos individuales de la composición.

En tercer lugar, los sistemas de actividad son dialécticos. El cambio no es en una sola dirección. Es consumado a través de la actividad conjunta, sea cooperativo o conflictivo, cara a cara o separado ampliamente en el espacio o en el tiempo. Los participantes en un sistema de actividad se apropian, piden prestadas y transforman las herramientas y los objetos y puntos de vista de otros, llegando así a los cambios en los medios de conseguir el objeto del sistema de actividad. Por ejemplo, una disciplina puede apropiarse un poco de la terminología (y por lo tanto, del concepto) de otra disciplina y transformar la manera en que continúa su trabajo, exactamente como podría apropiarse un instrumento mecánico de investigación de otra disciplina. Pero en el proceso, también puede transformar la terminología de la que se ha apropiado, confiriéndole un nuevo significado, de la misma manera como rediseña para su propio objetivo los instrumentos de investigación mecánicos apropiados de la otra disciplina.

En cuarto lugar, la unidad de análisis en la teoría de la actividad no es el trabajo de una mente individual sino las relaciones entre los participantes y sus herramientas culturales compartidas. Por lo tanto, los sistemas de actividad pueden ser analizados desde perspectivas múltiples, las de los varios participantes, y en muchos ámbitos desde el individual hasta ámbitos culturales más amplios. Un analista también puede moverse entre múltiples puntos de vista para estudiar un sistema de actividad, triangulando varias visiones (Engestrom 1990). Una cuestión primordial para el análisis de la teoría de la actividad es elegir los "lentes" o perspectivas para el análisis entre los muchos posibles (Rogoff, 1993).

En quinto lugar y finalmente, la teoría de la actividad explica el cambio en relación con la zona de desarrollo proximal (ZPD): el objeto, las interacciones dirigidas hacia un fin entre las personas, donde uno o más de los participantes no podrían trabajar solos eficazmente para lograr el objetivo, (Newman, Griffin, y Cole, 1989, p. 61). En estas "zonas de construcción" escribir y aprender tiene lugar cuando las personas, usando sus herramientas, mutuamente se cambian e intercambian sus herramientas. Todo aprendizaje está situado dentro de un sistema de actividad. Y se aprende participando directamente o indirectamente, en un sistema de actividad.

Desde esta perspectiva, adolescentes y adultos no "aprenden a escribir", ¡punto! Ni mejoran su escritura de una manera general aparte de cualquier sistema de actividad y luego aplican autónomamente su destreza al sistema. Más bien, se adquiere los géneros, el significado típico usado en algún campo de actividad, cuando se interactúa con personas involucradas en ese campo y los objetos relevantes y las señales que usan esas personas, incluyendo las marcas sobre una superficie, que llamamos escritura. Esta formulación de la teoría de la actividad, de la adquisición de la escritura se opone a lo que Brian Street (1984) ha denominado el mito del alfabetismo autónomo. El alfabetismo no se aprende en sí y luego se aplica a los contextos (sistemas de actividad). No existe autónomamente, divorciado de alguna actividad humana específica. El alfabetismo está siempre y en todo lado vinculado con los sistemas de actividad que cambian a través de su mediación del comportamiento y que lo cambian a su vez, es una herramienta enormemente versátil que los sistemas de actividad están siempre cambiando para cubrir sus necesidades.

Análisis de la teoría de la actividad GWSI que busca escribir sin contenido especial

¿Cuál es el sistema de actividad del curso de composición del primer año? Los sujetos de la actividad están claros: principalmente los estudiantes y los profesores. Sin embargo, el objetivo y las herramientas semióticas del sistema de actividad son sumamente ambiguos, y esta ambigüedad puede ayudar a explicar los cuatro problemas que Kitzhaber anotaba. Revisaré dos formulaciones tradicionales del objeto general del curso: 1) mejorar en general la escritura de los estudiantes y 2) enseñar a los estudiantes un discurso académico o público.

GWSI para enseñar o mejorar la escritura en general

El objeto de GWSI es a menudo descrito como enseñar a los estudiantes a que "escriban" o "mejoren su escritura." Si la escritura fuera una destreza autónoma, generalizable a todos los sistemas de actividad que usan la escritura, mejorar la

escritura en general podría ser el objeto claro de un sistema de actividad. Pero la escritura no existe aparte de sus usos, porque es una herramienta para lograr un objetivo más allá de sí misma. La herramienta es transformada por su uso continuamente en géneros innumerables y siempre cambia. Cada texto para parafrasear a Bakhtin (1986), es un género, es parte de un sistema de actividad. Aprender a escribir representa aprender a escribir de las maneras (los géneros) como los miembros de un sistema de actividad escriben, aunque se debe recordar que esto se complica por el hecho de que los sistemas de actividad y sus herramientas, incluyendo los géneros están siempre en un intercambio dialéctico. Desde esta perspectiva teórica, el objeto de los cursos GWSI es sumamente ambiguo porque los involucrados en ellos están enseñando y aprendiendo el uso de una herramienta, el material escrito, para ningún sistema de actividad especial. Y la herramienta puede ser usada para cualquier cantidad de objetivos (en innumerables sistemas de actividad) y transformarse en cualquier cantidad de formas (los géneros).

Para ilustrar la ambigüedad inherente a los cursos GWSI, voy a presentar una analogía entre los juegos que requieren un tipo especial de herramienta, una pelota y los sistemas de actividad (las disciplinas, las profesiones, las empresas, etcétera.) que requieren un tipo especial de herramienta, las marcas que llamamos escritura. Muchos juegos diferentes se juegan con una pelota. Los creadores de cada juego han apropiado esta herramienta para el objeto de cada uno, el "objeto del juego." La clase de juego (la actividad) cambia la forma de la (herramienta) de pelota: cuero grande, pequeña, dura, blanda, de goma, redonda, oblonga, etcétera. El objeto y la historia de cada juego también condicionan los usos de la pelota. Se podría jugar al voleibol usando la cabeza, como en el fútbol, pero es mucho menos eficaz para conseguir el objetivo del juego que usar las muñecas y las manos.

Algunas personas son muy hábiles en algunos juegos y por lo tanto en el uso de alguna clase de pelotas, mientras que podrían estar perdidas totalmente usando una pelota en otro juego porque nunca han participado en él. Yo juego ping - pong más o menos, pero mi hija de nueve años se ríe ante mis titubeantes intentos de jugar otro juego con una pelota de tamaño similar, jacks. Sin embargo, las maneras de usar una pelota, de manejar la pelota es "generalizable" hasta el punto de que en dos o más juegos la pelota, la herramienta se usa de maneras similares para objetos similares. Un buen jugador de críquet podría aprender a lanzar fácilmente, o un buen jugador de tenis aprender squash. Pero no hay destreza autónoma y generalizable llamada usar o manejar la pelota que pueda ser aprendida y luego aplicada a todos los juegos de pelota. Cuando uno se vuelve hábil en más y más juegos de pelota y por lo tanto aprende más maneras de usar más clases de pelotas, es más probable pero de ninguna manera seguro, que pueda aprender un nuevo juego de pelota más rápidamente, debido a que es más probable que haya algunas maneras de usar la pelota, que en el nuevo juego se parezcan a las maneras de usar la pelota, que ya se saben. También podría ser cierto que se podría haber "aprendido cómo aprender" juegos de pelota. Es decir una persona podría haber aprendido a mantener los ojos en la pelota, a monitorear sus movimientos en relación con la pelota, a observar los movimientos de los jugadores más experimentados en el manejo de la pelota, etcétera. Pero esto no quiere decir que la "destreza de usar la pelota" de esa persona sea autónoma y general en ningún sentido, es la acumulación de algunas destrezas específicas de usar la pelota (y no otras) aprendidas en algunos juegos específicos de pelota, que tienen algunas semejanzas.

Tratar de enseñar a los estudiantes a que mejoren su escritura tomando un curso GWSI es como tratar de enseñar a las personas a que mejoren en ping - pong, jacks, voleibol, básquetbol, hockey sobre césped, etcétera asistiendo a un curso de usar la pelota en general. Tal curso inevitablemente tendría un problema de contenido. ¿Qué clase de juegos y por lo tanto de destrezas en el uso de la pelota debe enseñarse? ¿Y cómo se puede enseñar a usar destrezas con la pelota a menos que también se enseñe los juegos a los estudiantes, ya que las destrezas tienen su motivo y significado solamente en relación con un juego especial o juegos que las usan? Tal curso tendría necesariamente un problema de rigor porque los que saben cómo jugar un juego especial realmente, mirarían con recelo la instrucción que tal curso podría proveer (particularmente si el instructor no jugara todos los juegos con alguna facilidad). Y también tendría un problema de expectativas irreales, porque sería imposible enseñar todos - o incluso algunos - juegos de pelota en un curso. Definitivamente, sería sumamente difícil valorar la eficacia de un curso sobre el uso general de la pelota, porque siempre se valora la eficacia del uso de la pelota dentro de un juego especial, no en general. Y las maneras de usar una pelota que funciona bien en que juego (el voleibol, por ejemplo) sería un desastre en otro (como el fútbol).

Apliquemos la analogía a GWSI. Muchos tipos diferentes de sistemas de actividad funcionan con el material escrito, para muchos de ellos, la escritura es tan indispensable como las pelotas lo son para los juegos de pelota. La clase de

actividad, su objeto y su historia, cambia la manera en que se usa la herramienta, la escritura. La actividad también cambia la herramienta misma: la gramática, el léxico, el formato, etcétera. Estas diferencias, como anotaba antes, podríamos llamarlas los géneros. Esos son formas históricamente constituidas de moldear y usar esta herramienta llamada la escritura, entre las personas que desarrollan una actividad. Algunas personas son muy expertas en escribir ciertos géneros porque han participado en el sistema de actividad que los usa mientras que pueden ser mucho menos hábiles o incluso incapaces, desde el punto de vista de un experto, al escribir en el género de un sistema de actividad en el que no han participado. Un premio Nobel que escribe un artículo científico que cambia el mundo podría fracasar miserablemente al escribir una nota sencilla sobre el descubrimiento, para la primera página del periódico local, aunque el científico lee el periódico todos los días. Esto se debe a que los científicos no participan en el sistema de actividad del periodismo normalmente y no han aprendido esos géneros.

De la misma manera que el manejo de las pelotas, el escribir los géneros es "generalizable" si el texto escrito es tratado de formas similares para objetivos semejantes. Una persona que, puede escribir una nota al pie de página en un trabajo de historia puede encontrar más fácil aprender a escribir una nota al pie de página en un trabajo de química, que una persona que nunca ha escrito una nota al pie de página (aunque las diferencias en los propósitos de las citas y las prácticas pueden hacerlo más difícil, esto es lo que los profesores de segunda lengua llaman en realidad "la interferencia.") (Swales, 1990). Pero, desde la perspectiva de la teoría de la actividad que estoy desarrollando aquí, no hay destreza autónoma y generalizable o conjunto de destrezas llamado "escritura" que pueda ser aprendida y luego aplicada a todos los géneros / actividades

Cuando alguien se vuelve hábil en más y más actividades que requieren escribir y por lo tanto, en escribir más géneros, es más probable (pero de ninguna manera seguro) que podrá dominar un nuevo género más rápidamente, habrá algunas características del nuevo género / actividad que se parezcan a las características de un género / actividad que ya sabe debido a que es más probable que los haya. También podría ser cierto que una persona hubiera "aprendido cómo aprender" los nuevos géneros. Es decir podría haber aprendido a estar alerta ante el papel que la lengua desempeña en un sistema de actividad, recibir instrucciones de un experto en los géneros que se está intentando aprender, notar las diferencias en los procesos de escritura de varios sistemas de actividad, etcétera. Efectivamente, la investigación en la adquisición de una segunda lengua indica claramente, que es más fácil para los adultos aprender una tercera lengua que una segunda, y quizás lo mismo es verdadero para el aprendizaje de los géneros (Ellis, 1994).

Pero tratar de enseñar a los estudiantes a que mejoren su escritura en general tomando un curso GWSI, es tropezar con los problemas de nuestro mítico curso de usar la pelota, con los problemas de vieja data que indicó Kitzhaber en los cursos de composición de primer año. (1) los desacuerdos sobre el contenido son el resultado de la falta de conectar el material escrito con algún sistema de actividad y por lo tanto, algún género. Se debe escoger los géneros y por lo tanto escoger siempre los sistemas de actividad que dan el significado y el propósito a esos géneros. Pero ¿qué géneros y actividades, dentro de incalculables cantidades? (2) los problemas del rigor surgen de la distancia que hay entre la actividad de la enseñanza GWSI y las actividades que dieron origen y por lo tanto significado a estos géneros. Aquellos que conocen bien los sistemas de actividad donde se originaron los géneros de GWSI deben encontrar, inevitablemente poco profunda la dimensión de esos cursos, ya que los docentes son, en gran parte desconocedores de los sistemas de actividad donde existen los géneros. No es sorprendente que el material escrito sea tratado como técnicas indiferentes o destrezas divorciadas del objetivo que da su significado a los géneros. (3) las expectativas irreales son inevitables cuando un curso tiene la enseñanza o la mejoría de la escritura como su objeto, porque solo se puede presentar una fracción diminuta de los géneros posibles. 4) es sumamente difícil valorar la eficacia del curso ya que, fuera del sistema de actividad GWSI, siempre se valora la eficacia de la escritura dentro de un sistema de actividad especial y su objeto, nunca se valora en general.

GWSI como la enseñanza del discurso académico o público

Un segundo objeto frecuentemente mencionado de los cursos GWSI es que enseñan a que los estudiantes escriban o escriban mejor dentro de lo que se considera como un discurso culto universal, un tipo general de discurso que comparten todas las personas educadas (o bien educadas) en una cultura. Este discurso culto, hipotéticamente universal, UED (por sus siglas en inglés) es muy a menudo denominado el "discurso académico" o, incluso en general, "el discurso público." Estas formulaciones del sistema de actividad de la composición parecen reducir algo los géneros

(y por lo tanto, el contenido) de GWSI, pero de la misma manera que el mito del alfabetismo autónomo, del cuál son realmente una parte, también descansan en el mito que se mantiene ampliamente, sobre la naturaleza del discurso, el mito del discurso culto universal. Desde la perspectiva de la teoría de la actividad que estoy desarrollando, no hay un género distintivo, un conjunto, un registro de géneros lingüístico, o conjunto de convenciones que sea un discurso académico o discurso público per se, porque la "academia" y el "público" no son sistemas de actividad en ningún sentido útil para la instrucción de la escritura. Estas categorías crean y mantienen la falsa noción de que puede existir la "buena escritura" independiente de un sistema de actividad que juzga el éxito de un texto por sus resultados dentro de ese sistema de actividad, y que la enseñanza y el aprendizaje de tal escritura pueden estar divorciados de cualquier sistema de actividad GWSI (Miller, 1991, Cap. 2).

La academia en general no tiene un objetivo diferente de los que tienen sus enormemente variadas actividades. Ella existe para seleccionar y preparar a las personas para un amplio rango de sistemas de actividad dentro de y más allá de las instituciones de educación superior. Desde esta perspectiva, el discurso académico consta del total dinámico de todos los muchos discursos especializados de todos los sistemas de actividad (las disciplinas y los departamentos) que constituyen la academia. Y la proteica herramienta llamada la escritura es apropiada y transformada en cada sistema de actividad de acuerdo con su objetivo, por las condiciones materiales de su trabajo de desarrollar los innumerables géneros dentro de la academia. Los géneros de las varias disciplinas dentro de academia se caracterizan mucho más útilmente por sus diferencias en el discurso que por las semejanzas. Los discursos dentro de las disciplinas varían enormemente, e incluso cuando los sistemas de actividad apropian características idénticas de discurso, lo hacen para fines diferentes y por lo tanto usan las características, a menudo de manera diferente. Por ejemplo, señalar las notas al pie de página en un artículo de física teórica y las de un artículo de PMLA no podría ser muy útil para un principiante que aprende a escribir sobre ambos géneros, como lo sería comparar los sistemas de actividad de las dos disciplinas, las condiciones materiales muy diferentes de su trabajo, las diferencias inmensas en sus historias, las diferencias del objeto que explican las diferencias profundas y cruciales en los usos de la cita y la documentación (Bazerman, 1988).

Asimismo, muchos de los géneros escritos en las instituciones de educación superior no son específicos de la academia, porque muchos de los sistemas de actividad involucrados en las instituciones académicas están también involucrados en otras instituciones no académicas y con ello en sus géneros. Por lo tanto, cualquier rasgo de la escritura académica que se podría destacar, probablemente también estará en mucho material escrito no académico, y son esas conexiones, no las conexiones entre los departamentos académicos las que son más importantes para aquellos que usan la escritura. Muchos textos escritos por químicos, ingenieros, economistas, escritores creativos, músicos, etcétera fuera de la academia son prácticamente indistinguibles de muchos textos escritos por sus homólogos dentro de la academia, y viceversa. Un sistema de actividad con su objeto y herramientas, incluyendo las herramientas que he llamado los géneros, no está confinado a una institución pero puede ser común entre varias. Por ejemplo, la escritura de un ecologista en un departamento de biología probablemente tendrá mucho más en común con la escritura de las personas que estudian y conservan el ambiente en una agencia gubernamental u organización sin ánimo de lucro, que con la escritura de colegas de otro departamento, de historia o ingeniería, porque los ecologistas en varios ambientes institucionales comparten un objeto similar, cierta historia vivida a través de su entrenamiento, y ciertas herramientas de su actividad (incluyendo los géneros) que se han desarrollado históricamente para conseguir aquellos objetivos.

Como en todas las instituciones que reúnen personas de muchos sistemas de actividad, las universidades apropian y desarrollan los géneros para llevar a cabo su trabajo en común: los memos inter departamentales y propuestas, los catálogos de curso, las políticas y definición de funciones, los formularios, las actas de los cuerpos directivos, los contratos, etcétera. Pero éstos tampoco son característicamente "discurso académico", porque se parecen a los géneros similares desarrollados para propósitos burocráticos similares, en grandes organizaciones gubernamentales y corporativas, sin ánimo de lucro.

De la misma manera como el "discurso académico" consta de un agregado de sistemas de actividad (y por lo tanto de discursos) que no comparten un objetivo o un conjunto discontinuo de géneros; el "discurso público" constan de todos los sistemas de actividad dinámicos e interactivos (y por lo tanto de los géneros) a través de los cuales la vida pública se maneja: los reportajes, la propaganda, los informes, las sentencias, las transcripciones de las deliberaciones de los cuerpos públicos, los informes del gobierno, informes de prensa de los sindicatos, de las sociedades anónimas, de los

grupos de consumidores, folletos, documentos confidenciales filtrados a la prensa. Estos sistemas de actividad no comparten un solo objeto. Sus intereses varían y por tanto sus géneros.

Estos sistemas de actividad y sus géneros están interactuando constante y dialécticamente porque persiguen diferentes objetivos y manejan intereses diferentes. Un sistema de actividad a veces apropia las características de los géneros de otros sistemas de actividad, generalmente más poderosos, para perseguir sus objetivos, por ejemplo refutando una ley que lo afecta, respondiendo las acusaciones de mala conducta en la prensa, etcétera. Una disciplina o una profesión apropian un término o alguna otra característica de un género de otra disciplina o profesión para desarrollar su trabajo.

Efectivamente, todos los sistemas de actividad se han desarrollado para facilitar las interacciones dialécticas (y por lo tanto, la apropiación de las características de discurso) entre sistemas de actividad: periodistas que se especializan en ciencia, negociadores y árbitros, ayudantes de congresistas, mediadores, especialistas de comunicaciones y relaciones públicas. Por ejemplo, el MLA (un sistema de actividad que se especializaba en el estudio del discurso) en 1993 contrató una empresa de relaciones públicas para que explicara sus acciones y su discurso a la prensa, después de que el MLA había fracasado en contrarrestar informes de prensa que habían sido perjudiciales para su reputación. Y tales especialistas a su vez desarrollan sus propios géneros para desarrollar su actividad de facilitar la interacción de sistemas de actividad. A veces estos especialistas desarrollan programas académicos para escoger y preparar principiantes (por ejemplo, de relaciones públicas, de periodismo científico, etcétera.).

Sin embargo, en estos procesos dialécticos no hay un discurso general académico o público que exista más allá de la interacción de sistemas de actividad específicos, ningún metalenguaje en el que se podría "traducir" la "jerga" de un sistema de actividad. Un texto nunca es un discurso académico o público per se. Es, para apropiarme de nuevo la frase de Bakhtin, "siempre algún género" es parte de un sistema de actividad, y ningún género o subconjunto de géneros incluyen todo el discurso público, porque no hay ninguna actividad que requiera que el discurso escrito sea compartido por todos los ciudadanos o incluso por todos los ciudadanos educados. El periodismo quizás es el más cercano a esto, pero también tiene sus propias técnicas, sus propias características de discurso (la "jerga"), sus propios géneros que requieren la participación en el sistema de actividad del periodismo y se tienen que aprender, tiene su propia disciplina académica y sus departamentos.

Aunque ningún género autónomo o conjunto discontinuo de géneros existentes pueda ser llamado discurso "académico" o "público" o "culto", las personas interactúan sin embargo al hablar, escribir, usar números, etcétera, de las maneras que las otras personas reconocen como "educadas" o "educadas en una universidad" o "sin educación" Ese reconocimiento depende de la historia y las actividades del grupo que lo reconoce. Una persona puede participar (o haber participado) en muchos sistemas de actividad. En las sociedades modernas o post modernas, algunos sistemas de actividad poderosos, por ejemplo, el gobierno y los medios de comunicación, interactúan con un amplio rango de otros sistemas de actividad (y sus géneros) para desarrollar su trabajo con éxito.

Estos sistemas de actividad poderosos procuran seleccionar participantes que hayan tenido una educación en "Humanidades", no en el sentido de que aprendieran un discurso "académico" general o "público", sino en el sentido de que han sido expuestos a ciertos sistemas de actividad (y por lo tanto, sus géneros) que son útiles en estos sistemas de actividad poderosos: por ejemplo, ciertas formulaciones de economía, historia de los EE.UU., psicología, crítica literaria, ciencia, gobierno, música, etcétera. Para trabajar con éxito como editor, por ejemplo, en el New York Times o como jefe de ayudantes de un congresista, se debe poder apropiarse de "varios sistemas de actividad cultos, incluyendo aspectos de sus géneros. Y las personas de estos sistemas de actividad tienden a ser reclutados por ciertas instituciones de educación superior que permiten el despliegue de sus destrezas dentro de estos sistemas de actividad. Este análisis indica que aprender a escribir dentro del "discurso público" no es aprender un tipo de discurso sino aprender muchos. Los discursos que son apropiados por los sistemas de actividad más poderosos en una sociedad frecuentemente son los géneros que se usan para hacer su trabajo.

En síntesis, aprender a escribir el discurso académico representa un aprendizaje para escribir algún género o géneros más o menos especializados. Y aprender a escribir el discurso público implica aprender a escribir algún género o

géneros más o menos especializados, porque todo escrito es especializado en el sentido de que no hay un discurso central del cual los otros simplemente sean subconjuntos. Ni hay una destreza generalizable o un logro llamado el "discurso académico" o el "discurso público" transferible a cualquier situación de escritura académica o a cualquier situación que requiera material escrito sobre asuntos públicos (Smagorinsky y Smith, 1992). Para enseñar a los estudiantes a que escriban el "discurso académico" se les debe llevar a un sistema de actividad específico y por lo tanto a los géneros específicos, donde el trabajo académico se desarrolla.

De forma semejante, para preparar a los estudiantes para que escriban dentro del "discurso público", se podría involucrarlos en los sistemas de actividad donde se presenta mucho discurso público: a través de las "humanidades" o cursos de introducción a las ciencias, las ciencias sociales y la literatura. También se podría involucrarlos en los sistemas de actividad y por lo tanto en los géneros específicos donde se manejan los asuntos de política pública, en los cursos profesionales que entrenan a los estudiantes para que participen en estos sistemas de actividad específicamente. Por ejemplo, en periodismo y programas de comunicación masiva, a los estudiantes se les enseñan los géneros a través de los que se pueden dirigir al público en general a través de medios masivos de comunicación. Aprenden a escribir una nueva historia con claridad, un comunicado de prensa, un informe especial, un anuncio, una publicidad por correo, una propuesta de ventas o donativos. Pero éstos no son los géneros de GWSI.

En nuestro Departamentos de inglés el mito de UED ha sido muy fuerte. Los cursos GWSI a menudo se han visto como la enseñanza de un discurso central, que otros sistemas de actividad (las disciplinas o las profesiones) deben usar en lugar de su misma "jerga." Aun cuando los cursos GWSI deben seleccionar los géneros y por lo tanto, los sistemas de actividad o "contenido" que enseñen. Debido a la historia de los cursos GWSI, estos géneros tienden a ser el análisis literario o, más recientemente estudios culturales, de los sistemas de actividad dominantes en los departamentos de inglés, o composiciones del tipo popularizado en revistas de moda como el New Yorker. Estos artículos los leen aquellos que participan en sistemas de actividad para quienes los cursos GWSI fueron originalmente diseñados, cuando se iniciaron en Harvard en 1870 (Ohmann, 1976; Wall, 1994).

Por supuesto algunos géneros que se enseñan a menudo en las clases de GWSI pueden poner a los estudiantes en contacto con ciertos sistemas de actividad donde se manejan los asuntos de política pública (escribir una carta al editor o a un legislador, por ejemplo). Así que también los cursos de GWSI particularmente aquellos con un "énfasis en escribir sobre el plan de estudios" exponen a veces a los estudiantes a los géneros de algunas disciplinas. Pero como la enseñanza y la escritura son enseñadas separadas de los sistemas de actividad, los estudiantes están solo secundariamente involucrados en los sistemas de actividad, intelectuales, culturales y políticos que estos géneros ayudan a desarrollar. Por contraste, en los cursos diseñados para enseñar actividades diferentes de la composición, los estudiantes tienen más oportunidad para aprender quiénes son los participantes en un sistema de actividad, qué hacen, y cómo y por qué lo hacen, y por lo tanto, qué, cómo, y por qué escriben de la manera como lo hacen. En estos cursos de "contenido", los estudiantes pueden aprender a escribir de esa manera finalmente, o quizás tomar una decisión bien fundada para enfrentar esas maneras de escribir y actuar.

Antes de que los cursos GWSI se hicieran totalmente institucionales en los EE.UU., la suposición de que se podía enseñar la escritura per se, sin estar involucrado íntimamente con la actividad de una disciplina, sacudió a muchos educadores porque lo consideraron insolente, incluso atrevido. En 1915 un educador escribió sobre los cursos de composición:

El departamento de inglés se está esforzando por volverse un foro de debate, de todas las cuestiones que han asaltado la inteligencia humana. Esos instructores de inglés, que enseñan composición, tienen que conocer activamente la ciencia, la política, la filosofía. Aunque sean conocedores de las bellas letras, también tienen que hablar con autoridad sobre cualquier otro tema. Francamente la suposición es sorprendente. ¿No se habrá zafado un tornillo en algún lugar? (Thurber, 1915, p. 328)

La metáfora del tornillo es acertada. La escritura en los cursos en GWSI no está afianzada en los sistemas de actividad que dan el significado y el motivo a la escritura. Está, en otras palabras, divorciada del contenido. El problema del contenido se esconde en los otros tres problemas que Kitzhaber y antes que él, muchos otros descubrieron desde hace

tiempo: la falta de rigor intelectual, las expectativas irreales, y la dificultad de evaluar la eficacia. El rigor es el resultado de la historia del uso específico de herramientas para objetivos comunes, una tradición de expectativas compartidas. El rigor es el producto de un sistema de actividad donde los objetivos son compartidos y el comportamiento puede ser evaluado en relación con esos objetivos. Si el alfabetismo no es autónomo y la escritura no es una destreza automáticamente generalizable a otras actividades, entonces las expectativas de los cursos de GWSI son inevitablemente irreales. Si las expectativas son inevitablemente irreales, entonces es perfectamente comprensible que sea difícil evaluar la eficacia del curso.

Análisis institucional de la composición como un sistema de actividad

Cuando un sistema de actividad interactúa con otros sistemas en una dialéctica compleja, surgen las contradicciones internas que cambian el sistema de actividad (Engeström, 1987) y por lo tanto, los géneros que median su actividad. El GWSI es también un sistema de actividad, y sus interacciones con otros sistemas de actividad, particularmente las disciplinas y las instituciones de educación superior, crean una contradicción fundamental en su objetivo. Debe intentar enseñar la escritura sin enseñar las actividades que dan el significado y el motivo a la escritura, éstos pertenecen a otros sistemas de actividad.

Debido a esta contradicción en el corazón de GWSI, el curso está desequilibrado en su ubicación institucional. El GWSI no está vinculado a un sistema de actividad que vaya más allá del curso GWSI de la manera en que casi todos los cursos de introducción general están vinculados con las disciplinas y las profesiones. No son parte de un sendero que conduzca a los estudiantes más allá de un sistema de actividad, como la química general o la psicología que conducen a los sistemas de actividad de las disciplinas y profesiones de química o psicología, dentro de y fuera de la academia. Algunas instituciones tienen series de cursos de escritura creativa, científica o técnica que inician en las carreras y profesiones de esas disciplinas. Sin embargo, el curso de GWSI no está tradicionalmente estructurado para introducir a los estudiantes a las actividades de esas disciplinas y profesiones (Russell, 1991, Capítulo. 4). En términos de la teoría de la actividad, el objetivo del curso es contradictorio, porque los cursos de GWSI deben ser un instrumento de objeto diferente para cada uno de los sistemas de actividad diferentes a los cuales "sirve", sin un sistema de actividad propio más allá del curso mismo.

Esta contradicción fundamental, sin embargo, ha estado oculta por el mito del alfabetismo autónomo y su corolario, el mito de UED. Estos mitos enmascaran las contradicciones en la relación de la composición con los otros sistemas de actividad: con inglés, con otras disciplinas, con las instituciones de educación superior, y con el sistema de educación como un todo.

Para la estructura institucional que alberga los GWSI, los departamentos de inglés, generalmente, el curso se ve como una preparación de los estudiantes para participar en su propio sistema de actividad, crítica literaria, y por lo tanto, a menudo ha alcanzado el objeto de ese sistema de actividad (Carson, Chase, Gibson, y Hargrove, 1992) Ese objeto de la composición ha estado en contradicción con el objeto de la educación superior en general: ayudar a los estudiantes a "escribir mejor" en todos los cursos. Sin embargo, el mito del discurso culto universal ha ocultado esta contradicción postulando un discurso central que todas las disciplinas (o todas las personas educadas) usan o deben usar. Los departamentos de inglés no han tenido que enfrentar esta contradicción general, porque el mito del discurso culto universal ha permitido que enseñaran principalmente su propio discurso (y por lo tanto, sus valores) en las clases de GWSI como si ese discurso (y esos valores) fueran, o debieran ser universales.

El mito UED reforzó los valores del sistema de actividad del inglés, los valores que justificaron su distancia de sistemas de actividad científicos y científico-sociales (Graff, 1987; Russell, 1991). El inglés podía criticar las otras disciplinas por su "jerga" técnica sin sentir la obligación de investigar o enseñar los géneros de las otras disciplinas. El mito de UED servía para reforzar y reproducir los valores (y los géneros) del sistema de actividad de la crítica literaria. Teniendo en cuenta su ubicación en el departamento, rara vez GWSI ha tenido que abordar y enfrentar las diferencias profundas en los discursos entre las disciplinas, porque sus interacciones con las otras disciplinas han sido mínimas. Tal enfrentamiento habría puesto en evidencia la contradicción en GWSI. Pero tal trabajo habría sido una distracción del objeto del sistema de actividad de la crítica literaria y un desafío a sus valores (como habría sido para cualquier otro sistema de actividad que albergara el curso).

Además, desde la perspectiva del departamento de inglés con extensos programas para graduados (en los cuales se entrenan la mayoría de los profesores de inglés de la universidad), un objetivo central de GWSI es la financiación y el entrenamiento de futuros profesores de inglés de la universidad, lo que significa la reproducción de la disciplina. Es suficientemente difícil entrenar a los estudiantes postgraduados en el discurso (y pedagogía) de un sistema de actividad (crítica literaria, en este el caso); es simplemente imposible entrenarlos en los discursos de todos los sistemas de actividad. Por lo tanto, los mitos del alfabetismo autónomo y UED han hecho posible enseñar los cursos que financian la reproducción y la expansión de la disciplina.

Los otros departamentos rara vez han tenido que enfrentar la contradicción interna de GWSI: enseñando la escritura sin enseñar las actividades que le dan significado y motivo. Primero, la "calidad" de la escritura propia de las disciplinas rara vez se ha convertido en un problema de peso suficiente para moverlos a la acción, porque su escritura era y es suficiente para su objeto. Sus géneros evolucionaron originalmente para cubrir su objetivo, y por lo tanto, su "jerga" sirvió bien a sus propósitos. Y cuando sus géneros no servían, los desarrollaron de nuevo. Segundo, las disciplinas podían reproducirse, escoger y preparar futuros participantes sin ofrecer instrucción formal por escrito, a través del proceso normal y tácito del aprendizaje por escrito que acompaña a cualquier sistema de actividad que requiera escribir para que funcione (Sullivan, 1988).

La escritura tiende a ser transparente, parte de las acciones diarias "naturales" de los participantes en una disciplina, hasta cuando algo fracasa. Las disciplinas y profesiones actúan concientemente para cambiar las maneras en que los estudiantes adquieren la escritura de su sistema de actividad cuando descubren que las clases del discurso que los estudiantes usan no son ya suficientes (como cuándo se quejan los empleadores) o cuando importantes cantidades de estudiantes no aprenden a escribir los géneros de las maneras acostumbradas, requeridas para el trabajo del sistema de actividad (como cuándo hay influencia de estudiantes de segunda lengua o estudiantes con conocimiento de lenguas muy diferentes a la lengua materna).

El GWSI ayuda a ocultar el papel de la escritura en el trabajo de reproducción de las disciplinas: seleccionar y preparar estudiantes. El mito de UED hace más fácil que una disciplina suponga que cuando los estudiantes con lenguas inicialmente excluidas no pueden escribir sus géneros con éxito, la disciplina no tiene nada que ver con ese fracaso. La existencia de cursos de escritura distintos y generales, apoya las disciplinas para que supongan equivocadamente que no enseñan a "escribir" sino solamente "contenido". Cuando algunos estudiantes no pueden "escribir" (según los padrones de la disciplina), la falla debe estar en otro lugar: en los estudiantes que no dominan el "contenido" o en el inglés de la escuela secundaria o en los profesores de composición de la universidad que no enseñaron el alfabetismo (autónomo) apropiadamente. Por lo tanto, las disciplinas son eximidas de la responsabilidad de adaptar concientemente la organización del aprendizaje, sus zonas de desarrollo proximal, a la lengua y la cultura de estudiantes de bases culturales no aceptadas tradicionalmente.

Ni las universidades, ni las escuelas de secundaria, o más ampliamente la sociedad han tenido que enfrentar la contradicción dentro de GWSI, porque los cursos GWSI ocultan las diferencias en los discursos de las disciplinas, y aparte de los esfuerzos de WAC, no hay ninguna otra estructura institucional que exponga esto claramente, ya que las disciplinas desarrollan sus actividades (incluyendo la escritura) en sus departamentos en gran parte, (literal y figuradamente).

Definitivamente, el GWSI ayuda a ocultar todo el sistema de selección social en los EE.UU. La vasta mayoría de los sistemas de educación selecciona a los estudiantes para la educación superior a base de su escritura que se proyecta dentro de las disciplinas, como en los exámenes de composición, del bachillerato francés, o basados en los portafolios de trabajo de cursos, como en el sistema inglés de ponderación (Russell, 1992; Russell, de próxima aparición). Esta escritura en las disciplinas es evaluada en conjunto, por equipos de examinadores de las disciplinas. La escritura se relaciona por lo tanto directamente con el plan de estudios, y es visiblemente fundamental para la selección social, es objeto de atención intensa y, a menudo, de controversia. Pero allí prácticamente no hay ningún curso GWSI en la educación superior.

En los EE.UU., el papel que el material escrito tiene en la selección es mucho menos visible porque la escritura no está relacionada con las disciplinas o el plan de estudios directamente sino que es vista como una destreza general y autónoma. El hecho de que los primeros cursos de composición del primer año sean generales es crucial para su papel en la selección. A los Estudiantes no se los valora en sus escritos dentro del discurso de algún sistema de actividad del plan de estudios; son valorados sobre lo que se presume es su escritura en general. Por lo tanto, el fracaso de un estudiante o el éxito limitado en el que se traducen las expectativas irreales de GWSI dan la impresión de que el estudiante es un escritor pobre en general ("de recuperación", es el término común) no es que el estudiante no haya tenido una participación suficiente en un sistema de actividad especial para aprender sus géneros. En este sentido, un curso GWSI propuesto para la mayoría de los estudiantes que lo toman justo después de la admisión es el equivalente escrito de una prueba de "habilidad de elección múltiple" registrada mediante una máquina, que toman justo antes de la admisión, y que constituye el punto principal visible de los mecanismos de selección calificado en los EE.UU. Estas pruebas afirman que miden la habilidad académica general de los estudiantes, no su habilidad de hacer ciertas acciones con éxito en ciertos campos de actividad específicos, y no declaran ninguna relación específica con ningún plan de estudios. Estos exámenes, de la misma manera que los cursos de GWSI, han producido su propio campo de actividad y de industria que sirve a las disciplinas y al plan de estudios como una ayuda para la selección.

Por contraste, el modelo de valoración escrito utilizado por la mayoría de los otros países vincula la escritura a los planes de estudio de la escuela secundaria y la educación superior con el sistema de actividad de las diversas disciplinas. Los géneros, es decir las expectativas para la participación, son anunciados desde el principio. Los estudiantes escriben y revisan los trabajos del curso, hacen los exámenes de práctica, y reciben instrucción sobre su la escritura en cada disciplina, aunque rara vez esta instrucción es concebida como instrucción en escritura explícitamente.

En el modelo de valoración escrito, los padrones para el rendimiento escrito son desarrollados y mantenidos en cada disciplina, y cada una debe alcanzar tanto los padrones de la disciplina como el puntaje sobre el rendimiento escrito de cada estudiante. Esto es inherente al modelo de valoración escrito, donde la objetividad depende de múltiples evaluadores. Los evaluadores deben tratar y ponerse de acuerdo sobre qué es lo que hace bueno el material escrito en su sistema de actividad en cada nivel educativo. Con algunas excepciones, en los EE.UU. los padrones de modelo para la escritura son manejados por separado, por cada instructor (Coles & Vopat, 1985). Este individualismo y la consiguiente subjetividad a menudo permiten que GWSI y el sistema de educación continúen sin enfrentar las diferencias en el discurso entre las disciplinas o incluso entre los instructores dentro del mismo programa de composición como un todo. GWSI por lo tanto, se ha ganado la antipatía de otros sistemas de actividad e impide que se lo moldee coherentemente.

Esta falta de valoración colegiada escrita en las disciplinas y en GWSI tiene implicaciones profundas para los cursos de escritura de primer año y para el papel de la escritura en la educación de los EE.UU. en general. El modelo estadounidense separa la escritura del plan de estudios. Intentar enseñar todo el discurso escrito o incluso un UED a los estudiantes es intentar iniciarlos en ningún sistema de actividad más allá del curso GWSI específico. El sistema estadounidense apoya la noción de que la escritura es superflua para el éxito en los sistemas de actividad de las disciplinas, mientras que de hecho, la escritura de los géneros específicos es crucial para funcionar exitosamente en sistemas de actividad académicos y profesionales.

Dos enfoques para mejorar los usos de la escritura en la sociedad

Desde la perspectiva teórica que he estado desarrollando, el objetivo central de los estudios de composición no es cómo enseñar a los estudiantes a que escriban mejor en general, ni cómo escribir dentro de un discurso general académico o público, estas son expectativas irreales dadas la naturaleza de la escritura en las sociedades modernas. En cambio el problema es, cómo mejorar los usos especiales de esta herramienta enormemente plástica llamada la escritura, desde alguna perspectiva, en un sistema de actividad específico. Desde la perspectiva de un estudiante, mejorar los usos de la herramienta de la escritura implica usar ciertos géneros para elegir, entrar, participar de lleno, y cambiar si lo considera necesario, el sistema de actividad elegido y al hacerlo, asumir el poder sobre sí mismo. Desde la perspectiva de una disciplina o profesión, mejorar los usos de la herramienta de la escritura implica usar mejor y transformar sus géneros eficazmente para lograr y a veces criticar su objeto, incluso seleccionar y asimilar los recién llegados en su

sistema de actividad. Desde la perspectiva de las instituciones de enseñanza, el sistema de educación, y la sociedad como un todo, mejorar los usos de la herramienta escritura en la actividad de los sistemas también debe ser un medio hacia una equidad social más grande, ayudando a esas personas individuales y a los grupos que no han podido participar en ciertos sistemas de actividad poderosos para que entren en ellos y los cambien para mejorar.

Quiero sugerir aquí dos maneras de trabajar para conseguir este objetivo, que me parece que brindan un mejor potencial que los cursos GWSI, éstas evitan el mito del alfabetismo autónomo y su corolario el mito de UED. Éstas no son ideas nuevas. Kitzhaber dedica la mayoría de su artículo a hablar de ellas y con ellas se mantiene dentro de una larga tradición. Y estas ideas no están sin probar. Cada una ha recibido un desarrollo sin precedentes en los últimos años. Son 1) la escritura acompañando el trabajo del plan de estudios y 2) cancelar el vacío curricular ahora habitado por los cursos de GWSI, que afirman que enseñan a los estudiantes a escribir, a favor de un curso de humanidades que enseñe de una manera académica y de principios, a los estudiantes sobre lo que es la escritura.

Facilitar la escritura a lo largo del plan de estudios

Los medios más importantes para mejorar los usos de la escritura en los sistemas de actividad que emplea la educación superior son: lo que ha sido llamado la escritura a lo largo del plan de estudios o, a veces, la escritura dentro de las disciplinas: es decir la dedicación a estudiar sistemáticamente, a hacer consciente, y, cuando sea posible, mejorar los usos de la escritura en sistemas de actividad específicos, especialmente esos aspectos del sistemas de actividad que seleccionan y asimilan los neófitos, esto se da principalmente en las instituciones de educación superior. Los programas de WAC funcionan allí donde los estudiantes aprenden los discursos del poder, no en un sistema de actividad distinto como un curso de GWSI. Pero la tarea de WAC es sin embargo desalentadora, por varias razones.

Como anotábamos anteriormente un sistema de actividad, en las circunstancias normales, no entra a enseñar la escritura a los neófitos, de manera deliberada y formal. Ni necesita hacerlo normalmente, ya que enseña a los neófitos típicamente a que escriban ciertos géneros como parte de su funcionamiento normal, aunque esa enseñanza es a menudo indirecta, tácita, arraigada en las acciones diarias de los participantes en las zonas del desarrollo proximal que una disciplina desarrolla para los principiantes. Una disciplina usa material escrito como herramienta para conseguir algún objetivo. La escritura no es el objeto de su actividad. Por lo tanto, la escritura tiende a hacerse transparente, automática, en un ámbito inferior a la actividad deliberada para los que son asimilados totalmente en él. La teoría de la actividad, como la desarrolló Leontiev (1981) argumenta que usar cierto género de escritura (cierto tipo de herramienta semiótica) como parte de un sistema de actividad es como usar la palanca de cambio de un automóvil (cierto tipo de herramienta mecánica) como parte del sistema de actividad de desplazarse diariamente al lugar de trabajo. Cuando primero se aprende a conducir (o escribir), se debe dedicar mucha atención para usar la herramienta. Después de una participación suficiente en el sistema de actividad durante un período de tiempo, estas acciones deliberadas se vuelven automáticas e inconscientes. Llegan a ser consideradas como "naturales", aunque solamente parecen naturales. Por consiguiente, los expertos podrían tener gran dificultad para explicar estas operaciones a los neófitos. Pueden suponer que los principiantes pueden hacer, o deben poder hacer estas cosas, o que los neófitos pueden "captar" estas cosas como una parte normal de la actividad, como efectivamente la mayoría de los neófitos lo hacen.

Sin embargo, si los neófitos tienen alguna ayuda de los expertos en el sistema de actividad, a través de la enseñanza sistemática y explícita, pueden aprender a llevar a cabo una acción más rápida y fácilmente que si sólo la "captaran." Los estudiantes podrían aprender a usar mejor los géneros de la escritura en un sistema de actividad si tuvieran entrenamiento específico, deliberado, una guía, o instrucción formal en esos géneros de la escritura. La investigación de la teoría de la actividad indica que creando zonas más eficaces de desarrollo proximal conscientemente, los sistemas de actividad pueden mejorar la adquisición de los géneros de los sistemas de un principiante, aunque esa investigación no es concluyente (por ejemplo, Markova, 1979; Freedman, 1993; Williams & Colomb, 1993).

Pero tales esfuerzos pedagógicos, sean formales o informales, requieren un trabajo planeado y un buen conocimiento del papel de la escritura en el sistema de actividad, porque las cosas que funcionan a diario en un sistema de actividad tienden a ocultarlo. El movimiento WAC ha ayudado a muchos cuerpos docentes y a estudiantes a ser conscientes de la importancia de la escritura como una herramienta de su trabajo, ayudándoles a que la usen para aprender y enseñar

mejor sus actividades. Para usar un término de otro contexto, de la educación bilingüe los programas WAC facilitan la incorporación de la enseñanza de la escritura dentro de las otras actividades académicas. Los estudiantes aprenden los géneros en su proceso de aprender a participar en el sistema de actividad en lugar de que se les enseñen los géneros en aulas "remediales" separadas del aprendizaje y enseñanza de mayor estatus. De la misma manera que los programas de segunda lengua en la inserción escolar, los programas WAC enfocan los estudiantes y los profesores hacia un objeto dentro de sistemas de actividad específicos que usan la herramienta de la escritura. Tales expertos, consultores de lenguaje, ayudan tanto a los estudiantes como a los profesores a revisar y mejorar su interacción y las herramientas que la median, los géneros del sistema de actividad. Por lo tanto, el sistema de actividad de WAC, a diferencia de los cursos de GWSI, tiene un objeto claro: el estudio y la mejoría del papel que el material escrito tiene en enseñar y aprender en las disciplinas específicas y las profesiones. La investigación sobre la escritura en las disciplinas por fin está trayendo a la luz las diferencias entre los discursos disciplinarios - y mostrando el mito del alfabetismo autónomo. Los programas WAC están ayudando a los estudiantes a elegir, entrar, ser participantes de lleno y transformar en algo el sistema de actividad para mejorarlo. WAC está ayudando a las disciplinas a usar el material escrito de manera más efectiva para alcanzar y, a veces criticar, sus objetivos, incluyendo seleccionar y asimilar los principiantes eficazmente.

Como incrementa la conciencia en los participantes del sistema de actividad académica, WAC también puede mejorar la igualdad social, de una manera que los cursos de GWSI no pueden hacer. En última instancia son las disciplinas y las profesiones mismas, no los empleados de admisiones de las instituciones de educación superior, los que seleccionan a las personas para sus sistemas de actividad y por lo tanto, para las posiciones de poder sociales que van con ellos. Y es en última instancia la disciplina o la profesión, no las universidades per se las que excluyen a los estudiantes de las posiciones sociales de poder, basadas en parte en su uso del lenguaje escrito en los géneros que la disciplina o la profesión valoran. Por lo tanto, los beneficios de la equidad social debidos a la enseñanza de la escritura no vendrán principalmente de aumentar el nivel general del material escrito definido por el sistema de actividad de GWSI, sino de mejorar las maneras en que la escritura es usada dentro de los sistemas de actividad de las disciplinas y las profesiones cuando escogen y preparan a los principiantes.

Los programas WAC pueden proveer a las disciplinas el conocimiento necesario sobre el papel de la escritura, ayudarlas a usar el material escrito para que facilite en lugar de evitar el ingreso. Los programas WAC pueden trabajar con el cuerpo docente para crear zonas de desarrollo proximal entre el sistema de actividad y los principiantes que provienen de ambientes poco representados, de manera similar como trabajan los expertos de enseñanza del inglés como segunda lengua para efectos académicos (EAP) incorporándolos en lugar de segregarlos en cursos remediales. Los cursos GWSI por el contrario solo pueden desear preparar a los estudiantes individuales para que soporten mejor el aprendizaje bastante difícil que tienen por delante.

En última instancia, las disciplinas y el sistema de educación en el que participan pueden hacer el material escrito visiblemente fundamental para ese aspecto más crucial y a menudo más escondido de la educación: la selección. En lugar de seleccionar a los estudiantes a través de una combinación de las nota de los profesores individuales y de la "la habilidad general" de exámenes de elección múltiple, las disciplinas podrían usar material escrito, como base de la selección para la educación superior y el trabajo. En el modelo de valoración escrito, como anotaba anteriormente, una disciplina maneja en conjunto los padrones para el trabajo de los estudiantes en varios niveles educativos. Los estudiantes producen el trabajo durante el aprendizaje que luego es evaluado en conjunto por aquellos que están dentro del sistema de actividad: profesores y otros profesionales. De este modo, la escritura se hace visible, elemento de la selección, no una destreza general y distinta. De esta manera el plan de estudios se formula en consecuencia. Los estudiantes deben escribir y por lo tanto aprender a escribir, los géneros que son importantes para cada disciplina; los profesores muy probablemente se vuelven conscientes de esos géneros y los enseñan también conscientemente. Por lo tanto, la escritura se hace esencial para el plan de estudios de cada disciplina (Resnick y Resinck, 1992).

La selección que se basa en la escritura evaluada en conjunto, requiere que las disciplinas reconozcan la responsabilidad de la selección, incluyendo el papel que el material escrito tiene dentro de ella. Cuando un estudiante no es seleccionado, es porque no ha sido capaz de funcionar dentro de clases específicas de acciones relacionadas con un sistema de actividad específico, no porque carece de la habilidad "general" o "la destreza general" de hacer una

composición. La escritura está relacionada con el plan de estudios y la selección de tal manera que permite a los estudiantes ponerse objetivos claros (los géneros) para sus escritos, objetivos que están directamente relacionados con sus intereses. La escritura no está separada en los cursos "de recuperación" donde se presume que los estudiantes están preparándose para cualquier situación de escritura en general y ninguna en particular.

El movimiento hacia la escritura evaluada en conjunto está ya en marcha en ciertas profesiones en los EE.UU., como derecho y medicina, que han añadido la escritura específica dentro de la disciplina a los exámenes nacionales de ingreso para las escuelas profesionales. La valoración escrita en la transición de la secundaria a la educación superior también está siendo desarrollada. Por ejemplo, en el Proyecto de Nuevas Normas (O'Neil, 1993) los profesores de secundaria a través de todo el país están desarrollando la evaluación mediante tareas escritas dentro de cada disciplina. Miles de profesores están aprendiendo a evaluar en conjunto portafolios con altas tasas de confiabilidad, como han hecho por años los profesores en muchos otros países. Este desarrollo es prometedor. Porque hasta cuando las clases de textos (y por lo tanto, de conocimientos y trabajos) que cada disciplina valora sean enseñadas, evaluadas, y sean la base para la selección, el mito de que la escritura es autónoma ayudará a ocultar las injusticias en el sistema de selección estadounidense. Y las disciplinas rara vez sentirán la necesidad de reexaminar conscientemente la manera en la cual la escritura funciona dentro de la enseñanza, el aprendizaje, y la selección.

Introducir los estudiantes al lenguaje retórico

La segunda manera en mejorar los usos de la escritura en la educación es mejorar directamente la comprensión de los estudiantes, los profesores y el público acerca de la escritura, sus usos y su poder, para bien o para mal, en las culturas y los sistemas de actividad que la emplean. He argumentado que las personas aprenden y saben y trabajan con el material escrito, como una herramienta enormemente flexible, en muchos sistemas de actividad; y que las personas aprenden a escribir más eficazmente participando en sistemas de actividad que usan la escritura. Pero la escritura es también un objeto de estudio por sí mismo. Desafortunadamente, el sitio curricular tradicional para estudiar la lengua en uso y aumentar el conocimiento de los estudiantes acerca de la lengua, la disciplina de la retórica, fue marginada a finales del siglo diecinueve y fue relegado a los departamentos de idiomas, donde el enfoque estaba más hacia la comunicación oral que la escrita. Pero en los últimos 30 años, se han formado varios sistemas de actividad dentro de la academia para estudiar la escritura en la sociedad. Los grupos de eruditos e investigadores en varias disciplinas, no sólo en la disciplina revivida de la retórica sino también en la lingüística aplicada, la semiótica, la educación, la comunicación, la psicología, la sociología de la ciencia, la teoría literaria, etcétera - investigan específicamente el papel de la escritura en las actividades humanas. Ahora es por lo tanto posible y creo, deseable enseñar un curso de introducción general sobre la escritura.

Tal curso no tendría como objeto enseñar a los estudiantes a escribir o mejorar su escritura per se, así como un curso de introducción a la psicología no pretende hacer a los estudiantes mejor ajustados psicológicamente o un curso de apreciación musical hacer a sus estudiantes mejores cantantes (aunque ése podría ser un efecto del curso). Más bien, su objeto sería enseñar a los estudiantes lo que se ha aprendido acerca de la escritura en esos sistemas de actividad que hacen del papel de la escritura en la sociedad el objetivo de su estudio. Tal curso contribuiría a proveer muchos de los beneficios del curso de GWSI, pero en tal forma que use directamente la investigación sin precedentes de los últimos 30 años. Observando la investigación dentro de los discursos académicos, la escritura y el aprendizaje en las disciplinas, los estudiantes pueden hacerse más conscientes de los usos del discurso escrito en su institución, y de las maneras en que pueden usar la escritura para promover su propia exploración de las "tierras extrañas" de las varias disciplinas, y quizás facilitar su entrada a una o más de ellas (McCarthy, 1987). Mirando la investigación sobre el material escrito del lugar de trabajo, los estudiantes serían introducidos a los papeles que la escritura desempeña en las profesiones en las que las universidades preparan y acreditan a los estudiantes para que entren y finalmente se transformen. Considerando cómo los investigadores en los estudios culturales, el análisis del discurso crítico, y la sociología del conocimiento, examinan los usos de los textos, los estudiantes revisarían algunas maneras en que la escritura da forma a los procesos sociales y las relaciones de poder, a través de los usos de la escritura, de las corporaciones, de los medios, y de los gobiernos.

Como con cualquier buen curso, los estudiantes deben hacer muchos escritos en él, escribiendo sobre la clase de escritos que emplean las disciplinas que estudian la escritura: géneros como los análisis del discurso, los análisis retóricos, los recuentos etnográficos, la crítica cultural, etcétera. Pero un curso sobre escritura no afirmararía que intenta

mejorar en general la escritura de los estudiantes, aunque ése podría ser un efecto, como lo podría ser para cualquier curso que use la escritura. Y un curso de humanidades sobre la escritura en la sociedad podría ser particularmente útil a este respecto, porque daría a los estudiantes la penetración suficiente sobre las maneras en que los discursos interactúan para crear los conocimientos académicos y las políticas públicas. Tal curso, por lo tanto, puede ayudar a los estudiantes a entrar (y quizá a crear nuevos y mejores) sitios para el discurso académico, público, etcétera, cuando estén en posición de hacerlo.

Como con la mayoría de los otros cursos de introducción a las humanidades, un objetivo central de este curso podría ser mejorar el conocimiento de los estudiantes e indirectamente, de la educación superior y del público sobre la importancia de su objetivo de estudio (la escritura) en la vida humana y el trabajo. En un curso sobre la escritura en la sociedad, algunos estudiantes podrían fascinarse con el tema y decidir hacerse participantes plenos en una o más de las investigaciones sobre tradiciones que el curso ofrece a los estudiantes. Pero la gran mayoría de estudiantes se hará consciente del papel de la escritura en la sociedad y en sus vidas, para tomar decisiones mejor fundadas sobre los asuntos que la involucran. Ésta es otra manera de decir que el curso sería un curso de "Humanidades" en vez de un curso "Práctico" o "Profesional". Lograría los objetivos de la educación humanista introduciendo a los estudiantes a un amplio rango de sistemas de actividad desde el punto de vista de la escritura, un punto de vista que es fundamental para la comprensión crítica de sus trabajos. Además, enseñando lo que las investigaciones sobre las tradiciones de la escritura han aprendido sobre ella, el curso puede ayudar a retirar el estigma de curso remedial que existe acerca de la escritura y su enseñanza en la academia. Por lo menos, como Kitzhaber señaló, suministraría el contenido, el rigor intelectual, las expectativas objetivas, y algunos medios para juzgar su eficacia. También puede preparar a los estudiantes para los papeles que el material escrito tiene en sus vidas y con ello, conseguir los propósitos en los cuales los cursos GWSI siempre han buscado: introducir a los estudiantes a la educación superior y hacerlos conscientes de la importancia de la escritura. Finalmente, puede aumentar el estatus de aquellos que han dedicado sus vidas profesionales al estudio de la composición, dándole a su enseñanza introductoria, el mismo estatus que tienen los otros estudios de la facultad.

Implementar esta propuesta no será algo rápido o fácil. Inclusive actualmente, para empezar no hay un libro de texto que presente a los estudiantes el alcance de la investigación en la asignatura, como hacen los textos de introducción de las otras disciplinas. Y el mito del alfabetismo autónomo (y de UED) está tan arraigado, y es tan útil en la educación superior que las instituciones pueden ser renuentes a dejar la noción conveniente de que la escritura es autónoma y la destreza puede ser remediada, para los estudiantes de la universidad. Pero muchos cursos GWSI ya inician a los estudiantes en la investigación de los papeles de la escritura en la sociedad, y con el florecer de la investigación y la enseñanza en retórica y composición de un nivel superior, la transformación del curso de composición para el primer año, en un curso completo de humanidades puede convertirse en una alternativa cada vez más atractiva para muchos profesores e instituciones.

Conclusión

He tratado de demostrar que la teoría de la actividad puede aclarar los problemas que Kitzhaber y muchos otros han encontrado en los cursos GWSI. La falta de contenido, la falta del rigor intelectual, las expectativas irreales, la dificultad de evaluar su eficacia, todos son inherentes a los supuestos sobre la naturaleza de la escritura y al estatus institucional del curso: el mito del alfabetismo autónomo con su corolario el mito del discurso culto universal.

También propongo que las instituciones de enseñanza continúen mejorado los usos de la escritura en la sociedad de dos maneras: emplear el material escrito durante todo el plan de estudios y aumentar el conocimiento de los estudiantes, la comunidad universitaria y del público en general sobre el papel de la escritura en la sociedad, dando a los que enseñan escritura un curso de humanidades sobre ella. Ambos son pasos importantes para quitar el estigma de recuperación dado a la escritura y su enseñanza, y para combatir el mito del alfabetismo autónomo que refuerza el estigma de recuperación.

La escritura a lo largo del plan de estudios tiene ahora 25 años y sigue expandiéndose. Y la gran labor de las tres últimas décadas de estudiar la escritura en la sociedad, continúa generando cursos en todos los niveles de educación superior y enseñando los métodos y los resultados de ese estudio a nuevas generaciones de estudiantes. Esta labor,

creo, hacer frente al mito de que el alfabetismo es autónomo y que la actividad de los sistemas no enseñan o “no tienen” que enseñar a escribir. A medida que se expandan los movimientos actuales de escribir durante todo el plan de estudios y la investigación y la enseñanza sobre la escritura, los estudios de composición y las instituciones de educación superior pueden llegar a la conclusión de que los cursos GWSI deben ser "transformados", como Kitzhaber lo expuso, para enseñar a los estudiantes de primer año sobre la escritura sin afirmar que enseñan a que los estudiantes escriban en general.

Incorporar la enseñanza sobre la escritura será una decisión difícil para los estudios de composición y para las instituciones de educación superior. En los 120 años que tienen de existencia los cursos GWSI, cientos de millones de estudiantes han sido ayudados a escribir mejor algunos géneros, aunque debemos recordar que los estudiantes han mejorado su escritura de los géneros en muchos otros cursos durante todo el plan de estudios, que siempre usan material escrito como herramienta de enseñanza y aprendizaje. La pregunta no es si los cursos de GWSI mejoran la escritura de los estudiantes en ciertos géneros específicos, lo hacen. La pregunta es si los otros medios de organizar la labor para mejorar la escritura lo harán mejor y con menos daño a los estudiantes y a la sociedad en la que esos estudiantes viven y recrean.

Los miles de personas involucradas ahora en la instrucción escrita en la educación superior podrían hacerlo mejor y hallar mayores recompensas en todo sentido, si enfocaran sus esfuerzos en 1) dirigir la investigación hacia la manera como la escritura actúa dentro de las actividades humanas, en todos los ámbitos, 2) compartir esa investigación de una manera práctica con las disciplinas y profesiones que necesitan esa especialización para mejorar su trabajo y ampliar el acceso a las disciplinas y profesiones, y 3) enseñando lo que ellos han aprendido sobre la escritura, en los cursos introductorios de humanidades y a través de los cursos profesionales que preparan a las generaciones futuras para continuar la tarea de hacer la escritura más útil a los estudiantes y a la sociedad que ellos recrearán usando esta herramienta inmensamente flexible.

References

- Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1988). Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press.
- Carson, G. C., Chase, N. D., Gibson, S. U., & Hargrove, M. F. (1992). Literacy demands of the undergraduate curriculum. Reading Research and Instruction, 31, 25-50.
- Coles, W., & Vopat, J. (1985). What makes writing good? Lexington, MA: D. C. Heath.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford : Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1990). Learning, working, and imagining: Twelve studies in activity theory. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. Research in the Teaching of English, 27, 222-251.
- Graff, G. (1987). Professing literature. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaufert, D., & Young, R. (1993). Writing in the content areas: Some theoretical complexities. In L. Odell (ed.), Theory and practice in the teaching of writing: Rethinking the discipline (pp. 71-104). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kitzhaber, A. R. (1960). Death—or transfiguration? College English 21, 367-373.
- Kitzhaber, A. R. (1963). Themes, theories, and therapy: The teaching of writing in college. New York: McGraw.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1981). Problems of the development of mind. Moscow: Progress.
- McCarthy, L. P. (1987). A stranger in strange lands: A college student writing across the curriculum." Research in the Teaching of English 21, 233-65.
- Markova, A. K. (1979). The teaching and mastery of language. White Plains, NY: Sharpe.
- Miller, S. (1991). Textual carnivals: The politics of composition. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989) The contraction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ohmann, R. (1976). English in America: A radical view of the profession. New York: Oxford University Press.
- O'Neil, J. (Feb. 1993). On the New Standards Project: A conversation with Lauren Resnick and Warren Simmons. Educational Leadership, 50, 17-21.
- Resnick, L. B., & Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford and M. C. O'Connor (Eds.), Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction (pp. 37-75). Boston: Kluwer.
- Rice, W. G. (1960). A proposal for the abolition of freshman English, as it is now commonly taught, from the college curriculum. College English 21, 361-367.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), Development in context: Acting and thinking in specific environments. (pp. 121-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, D. R. (1988). Romantics on rhetoric: Liberal culture and the abolition of composition courses. Rhetoric Review, 6, 132-148.
- Russell, D. R. (1991). Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R. (1992, March). How the French boy learns to write: An 80-year retrospective. Paper presented at the annual meeting of the Conference of College Composition and Communication, Cincinnati, OH.
- Russell, D. R. (forthcoming). Collaborative portfolio assessment in the English secondary school system. Clearing House.
- Smagorinsky, P., & Coppock, J. (1994). Cultural tools and the classroom context: An exploration of an artistic response to literature. Written Communication, 11, 283-310.
- Smagorinsky, P., & Coppock, J. (forthcoming). The reader, the text, the context: An exploration of choreographed response to literature. Journal of Reading Behavior.
- Smagorinsky, P., & Smith, M. W. (1992). The nature of knowledge in composition and literary understanding: The question of specificity. Review of Educational Research, 62, 279-305.
- Street, B. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, P. (1988). From student to scholar: A contextual study of graduate student writing in English. (Doctoral dissertation, Ohio State University).