

Escribir
en la
universidad:



ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES
(Coordinadora)

Los humanos somos los únicos seres que tenemos el privilegio de comunicarnos por medio de la escritura, herramienta fundamental de las sociedades actuales. Sin embargo, construir un texto no es tarea fácil, ya que se requieren conocimientos y habilidades que van más allá del código escrito, sobre todo, en los espacios escolares.

Escribir es una de las principales tareas que se realizan en la escuela y hacerlo bien se ha convertido en una preocupación de los estudiantes de todos los niveles educativos. La universidad no es la excepción, aunque se cree que en los grados superiores los alumnos ya saben escribir, pues debieron haber aprendido en los ciclos anteriores.

La presente obra da cuenta del esfuerzo de 11 académicos que desde el año 2015 han trabajado colegiadamente el tema de la escritura en el nivel universitario. Son docentes de las Unidades UPN 094, 095, 096, 097 y 122, que saben que los alumnos tienen dificultades para escribir y coinciden en aceptar su corresponsabilidad en este asunto.

Comparten el interés en torno de la escritura académica universitaria y, a partir de su experiencia en diferentes niveles educativos, están conscientes de que no se puede culpar a la formación previa de las carencias que tienen los estudiantes, pues entienden que no se aprende a escribir de una vez y para siempre y que cada contexto tiene sus propias formas y demandas de escritura, así que en cada nivel educativo se requiere acompañar a los estudiantes en la composición de sus textos.

Este libro es un tejido de relatos pedagógicos en el que los docentes revelan sus experiencias en la enseñanza de la escritura académica. Cada uno se ha esforzado por componer un texto sensible y humano en el que muestran los problemas a los que se enfrentan sus estudiantes y ellos mismos, y presentan algunas estrategias que han implementado para mejorar al respecto.

Escribir en la universidad: un bordado fino

Angélica Jiménez Robles
(Coordinadora)

Escribir en la universidad: un bordado fino

Angélica Jiménez Robles

(Coordinadora)

Primera edición, 1 de septiembre de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-462-9

LB2395.3

E8.4 Escribir en la universidad : un bordado fino / Angélica Jiménez Robles ...

[et al.]. -- Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (224 p.) ; 1.6 MB ; archivo pdf : il., tablas.

(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-462-9

1. ESCRITURA – ESTUDIO Y ENSEÑANZA (SUPERIOR)

2. REDACCIÓN DE ESCRITOS TÉCNICOS I. Jiménez Robles, Angélica, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,

sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO. EDUCAR ES TEJER JUNTOS LOS HILOS DEL APRENDIZAJE	7
<i>Carlos Lomas</i>	
PRESENTACIÓN	13
<i>Angélica Jiménez Robles</i>	
INTRODUCCIÓN	21
<i>Angélica Jiménez Robles , Linda Vanessa Correa Nava, Teodora Olimpia González Basurto, María Magdalena Dueñas Trejo, María Esther Torres Rivera, Karla Liset Aguilar Islas, Anabel López López</i>	
1. LA UTILIZACIÓN DEL DIARIO	
El diario de trabajo: reflexionar y mejorar la enseñanza	57
<i>Epifanio Espinosa Tavera</i>	
El diario escolar: una experiencia de escritura en educación superior	73
<i>Marco Esteban Mendoza Rodríguez</i>	

2. LOS RETOS DE LA TUTORÍA	87
Las horas de vuelo y las sinergias de la tutoría	87
<i>Angélica Jiménez Robles</i>	
Una mirada autocrítica sobre la enseñanza de la escritura en procesos de investigación	106
<i>María de Lourdes Sánchez Velázquez</i>	
3. EL ACOMPAÑAMIENTO: ESCRIBIR CON EL OTRO	125
Los hilos de la escritura en la universidad y el pavorreal	125
<i>Teodora Olimpia González Basurto</i>	
Tejer en compañía: la revisión de los textos	144
<i>Linda Vanessa Correa Nava</i>	
4. EN BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA CREATIVA	155
A la conquista de una identidad textual	155
<i>María Magdalena Dueñas Trejo</i>	
Escribir en la universidad: una forma de comprender el mundo	169
<i>Karla Liset Aguilar Islas</i>	
La escritura se cocina a fuego lento	182
<i>María Esther Torres Rivera</i>	
5. ESCRITURA COLABORATIVA Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS	
De la hoja en blanco al acto de escribir	195
<i>Adriana Guadalupe Ramírez Camacho</i>	195
Referencias	217
ACERCA DE LOS AUTORES.....	219

PRÓLOGO. EDUCAR ES TEJER JUNTOS LOS HILOS DEL APRENDIZAJE

Si algo puso de manifiesto en el mundo de la educación la maldita pandemia del coronavirus en 2020 y 2021, es que la enseñanza no es solo instrucción. Durante meses las escuelas han estado (y en el instante de escribir estas líneas aún siguen estando) vacías y las clases, allí donde no hubo una brecha digital que impidiera la comunicación por internet, han tenido lugar en un hábitat virtual de celulares, computadoras y plataformas digitales que hicieron posible en esta coyuntura anómala una cierta transmisión de los contenidos de las asignaturas en medio del desasosiego y de la inquietud de docentes, estudiantes y familias.

Quizá como un efecto inevitable de ese desasosiego y de esa inquietud, educar en los tiempos del coronavirus ha traído consigo también una cierta nostalgia de la escuela de antes de la pandemia, una cierta añoranza de las aulas entendidas como un tiempo y un escenario compartidos y una intensa reflexión sobre lo que la escuela ha sido, es y debe ser.

En torno a esa nostalgia, a esa añoranza y a esa reflexión sobre la escuela, escribí hace algunos años un libro, *Érase una vez la escuela (Los ecos de la escuela en las voces de la literatura)*, publicado por Graó en 2007, en el que indagaba sobre la memoria literaria de la

educación, sobre la manera en que los versos y las prosas de las literaturas evocan en sus páginas esos días y esos años escolares entre libros, colegas, maestros y maestras, castigos y premios, amores y desamores, aprobados y suspensos, ilusiones y desengaños.

Ahora, 15 años después, comparto con ustedes el siguiente fragmento del inicio del libro y al hacerlo no puedo dejar de pensar en cómo estas palabras parecen haber sido escritas hoy en defensa del retorno a las aulas, a esas colmenas humanas en las que habita la algarabía estudiantil, el tacto de los pupitres, el polvo de la tiza de los pizarrones, los olores y los sabores del aire en el salón de clase y las palabras entre docentes y estudiantes.

La escuela es un tiempo y un lugar donde no solo se enseñan y aprenden unas cosas y se dejan de enseñar y se olvidan otras. Es también un tiempo y un lugar en el que ocurren cosas divertidas y también tristes, donde unos y otras estudian las lecciones, escriben en los cuadernos, juegan en el patio y conversan en las felices horas del recreo, donde habitan las ilusiones y también los desencantos, donde afloran las sonrisas aunque a veces también aflora el llanto, donde se sufre con el dolor del fracaso y se goza con el placer del éxito, donde se dormita cuando sobreviene el hastío de las horas en la monotonía de las aulas y donde se escriben mensajes en los pupitres a golpe de bolígrafo o a punta de navaja. Es, en fin, ese escenario de la vida cotidiana en el que se hacen amigos y enemigos, donde uno se conjura junto a los camaradas y se enfrenta a los adversarios, y donde niños y niñas escriben y leen, alborotan y enmudecen, saltan y corretean, alzan la mano, hacen cola, afilan los lápices, juegan al balón, al escondite y a la comba, se divierten y se aburren, y viven durante la mayor parte de su infancia y adolescencia, de lunes a viernes, les guste o no (Lomas, 2007, pp. 12 y 13).

La pandemia ha mostrado con claridad en este tiempo en el que vivimos alejados de las escuelas que no hay tecnología digital ni educación a distancia que sustituya al poder de las palabras en el aula, ni plataforma en línea que sea capaz de tejer los vínculos y los aprendizajes que se enhebran en el salón de clase con los hilos del

hablar, del escuchar, del leer, del escribir y del entender lo que se escucha, lo que se lee y lo que se escribe.

Aviso para navegantes: no hay en esta defensa a ultranza del valor insustituible de la vida en las aulas ningún alegato apocalíptico contra las tecnologías que han hecho posible la comunicación virtual en la pandemia (cuando lo han hecho posible ya que a menudo el alumnado de familias y entornos vulnerables ha sido condenado al silencio digital), sino una alerta ante los indicios que se observan en el horizonte en torno a políticas públicas orientadas a instaurar una educación en la que con(vivir) en las aulas no sea ya el eje de los aprendizajes y en la que la enseñanza se restrinja al envío digital de contenidos y de tareas al hogar de cada estudiante, al aprendizaje a distancia de esos contenidos y a la realización individual de esas tareas ante la pantalla de una computadora.

EL TEJIDO ÉTICO Y AFECTIVO DE LA EDUCACIÓN

Por ello, y a la espera de regresar a las aulas cuanto antes, urge volver a vindicar el tejido ético y afectivo de la educación. Urge seguir tejiendo la urdimbre de las conversaciones, de las lecturas y de las escrituras que hacen posible el aprendizaje compartido del conocimiento escolar y social. Urge, en fin, seguir tejiendo en los salones de clase los saberes, las destrezas y las actitudes que hacen posible que las escuelas sean escenarios compartidos de aprendizajes, de equidad, de convivencia armoniosa y de democracia.

En esa voluntad las páginas de este libro constituyen un aliento invaluable. Ya desde su título se expresa una apelación a tejer juntos los aprendizajes escolares. En este caso, a tejer el bordado de la escritura, a hilvanar las palabras, a trazar las texturas que hacen posible el deleite de comunicar, de denotar y de connotar, de contar y de argumentar, de describir y de informar, de crear y de cooperar. Detrás de estas páginas están maestras y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México que proceden de muy

diversos orígenes disciplinares y contextos escolares a quienes une una voluntad inequívoca de acompañar a sus estudiantes universitarios en los complejos procesos de la escritura.

De la misma manera que Daniel Cassany (1995) utilizó la metáfora de la cocina para referirse al aprendizaje del arte de escribir textos con olores y sabores apetecibles, y al igual que otros entramados de experiencias con el lenguaje que utilizan el símil del telar de las polifonías textuales (González Basurto y López López, 2018), quienes escriben en estas páginas acuden a la costura como referente ético y estético del enfoque adoptado en la didáctica de la escritura. Como señalan en el inicio del libro,

... jugamos con la comparación entre la escritura y la costura porque ambas requieren de un pespunte, que implica hacer puntadas unidas volviendo la aguja hacia atrás para mantener la precisión del hilado, de la misma manera que la escritura como proceso recursivo implica un ir y venir en el texto. En la escritura, hay que pensar en el posible usuario; por ello, acompañar a coser y remendar la escritura de nuestros estudiantes es un trabajo fino que implica nuestro compromiso y tiempo.

¿Qué mejor manera de argumentar en torno a la enseñanza de la composición escrita en las aulas universitarias? La escritura como artesanía de la comunicación, como urdimbre de palabras y de actos del lenguaje, como un ir tejiendo juntos hilo a hilo texturas de textos coherentes y adecuados, constituye el eje de un libro en el que, tras una inicial fundamentación teórica y metodológica sobre la didáctica de la composición escrita, en la que sobresale un inequívoco enfoque sociocultural sobre la escritura y su enseñanza, asistimos a una serie entrelazada de relatos pedagógicos, escritos en primera persona, en los que se narran diversas propuestas y experiencias de enseñanza de la escritura en la universidad de acuerdo con el canon argumental de las narraciones tradicionales: inicio, nudo y desenlace (y de ahí los epígrafes comunes a todas las colaboraciones: Para empezar, La experiencia y Para finalizar).

La utilización del diario (Epifanio Espinosa Tavera y Marco Esteban Mendoza Rodríguez), el reto de la tutoría (Angélica Jiménez Robles y María de Lourdes Sánchez Velázquez), el acompañamiento en la escritura ajena (Teodora Olimpia González Basurto y Linda Vanessa Correa Nava), las estrategias de la escritura creativa (María Magdalena Dueñas Trejo, Karla Liset Aguilar Islas y María Esther Torres Rivera) y la escritura colaborativa en el contexto del uso de las tecnologías (Adriana Guadalupe Ramírez Camacho), constituyen los ejes temáticos que ordenan cada uno de los cinco apartados de este útil e interesante libro en el que se refleja de una manera diáfana el valor del trabajo docente de sus autores y autoras, un trabajo orientado en última instancia a atribuir sentido y significado a sus prácticas pedagógicas en torno a la mejora de las habilidades escritas de sus estudiantes en la universidad.

Les invito a leer, a aprender de lo leído y a disfrutar de esta trama de textos sobre la enseñanza de la escritura en los contextos universitarios. Enhebrada con los hilos del saber hacer en las aulas y con la voluntad de educar en el uso coherente, adecuado y ético de las palabras dentro y fuera de la educación, esta trama de textos es un bordado fino.

Carlos Lomas

REFERENCIAS

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- González Basurto, T. O. y López López, A. (2018). *Telar de polifonías. Entramado de experiencias de lenguajes*. México: Caleidoscopio Editores.
- Lomas, C. (2007). *Érase una vez la escuela (Los ecos de la escuela en las voces de la literatura)*. Barcelona, España: Graó.

PRESENTACIÓN

Escribir es un bordado fino, puntada a puntada, palabra a palabra, se hilvanan esos retazos, que, a manera de párrafos, dan forma a un lienzo tejido de palabras. Cada palabra, como puntada, es única e indispensable para conectarse con la siguiente. Y como trenzadas, palabras y puntadas, en ese ir y venir, al escribir y reescribir, tras un trabajo intenso, se da fin a la obra.

El presente libro refleja el esfuerzo de 11 académicos que desde el año 2015 estamos trabajando colegiadamente el tema de la escritura en el nivel universitario. Somos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en diferentes Unidades: 094, 095, 096, 097 y 122, que coincidimos en aceptar la corresponsabilidad que tenemos en la escritura de nuestros estudiantes. Entendemos que si bien prevalece la creencia de que los alumnos ya saben escribir, y que en los ciclos anteriores les debieron haber enseñado a hacerlo para producir los diferentes textos que se solicitan en la escuela: ensayos, resúmenes, proyectos, tesis, entre otros, sabemos que tienen dificultades para llevar a cabo esta práctica. Y consideramos que los maestros, al ser quienes tenemos más experiencia en la escritura académica, somos los que tenemos que acompañarlos al escribir los documentos que se requieren en el nivel universitario.

Este grupo de académicos de la UPN provenimos de diferentes disciplinas: pedagogía, letras, sociología, filosofía, derecho y educación en preescolar, primaria y secundaria. Y las materias y seminarios en los que participamos también son diversos, pero, sin importar la disciplina, aceptamos nuestra responsabilidad en enseñar y acompañar a nuestros estudiantes en el proceso de escritura. Lo hacemos desde diferentes trincheras: Licenciatura en Pedagogía, en Psicología, así como en la Maestría en Educación Básica (MEB) y el Doctorado en Intervención Educativa.

También identificamos que los textos que solicitamos a nuestros alumnos y que nosotros mismos escribimos –desde nuestras disciplinas y preferencias– son diversos, ya que incluyen: investigaciones, ensayos, narrativas, cuentos, crónicas, entre otros.

Coincidimos en el interés en torno de la escritura académica universitaria y como hemos sido, o aún somos, también maestros de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, conocemos el problema de la escritura desde la raíz y así podemos evitar la tentación de culpar a los niveles anteriores de las dificultades de nuestros estudiantes universitarios para escribir.

Hemos vivido las reformas educativas, los programas y las presiones por parte del Estado y la sociedad, estamos conscientes de nuestra constante necesidad de formación y trabajamos en ello al generar seminarios, talleres e investigaciones sobre la escritura académica, entre otros temas.

Durante los años que hemos venido trabajando en educación superior, nos hemos percatado de las múltiples complicaciones que tienen los estudiantes para escribir los diferentes géneros textuales que tienen que producir, y que, para ello, requieren poner en juego diversas habilidades. En las charlas sostenidas con compañeros y estudiantes –que son maestros de educación básica–, hemos comentado que el proceso de escritura es cada vez más complejo, porque las necesidades en los diferentes contextos educativos responden a prácticas situadas amplias y sofisticadas.

En el título de este libro jugamos con la comparación entre la escritura y la costura porque ambas requieren de un pespunte, que implica hacer puntadas unidas volviendo la aguja hacia atrás para mantener la precisión del hilado; de la misma manera, la escritura como proceso recursivo implica un ir y venir en el texto. En la escritura hay que pensar en el posible usuario, por ello, acompañar a coser y remendar la escritura de nuestros estudiantes es un trabajo fino que implica nuestro compromiso y tiempo.

Si bien nuestro interés principal es abonar en la didáctica de la escritura en la universidad, sabemos que la oralidad y la lectura son los otros dos elementos de esta tríada inseparable. Coincidimos con la idea de que para trabajar la escritura forzosamente se camina por los otros dos senderos: lectura y oralidad.

Este libro se compone de una presentación, una introducción y cinco apartados. La presentación comprende un panorama general de la obra que permite al lector tener una mirada integral de lo que se pretende comunicar.

En la introducción mostramos los fundamentos teóricos y metodológicos que nos soportan como grupo académico, divididos en dos partes: Tejer el escrito y La mirada narrativa, de lo privado a lo público. En Tejer el escrito, de manera breve se retoman algunos elementos conceptuales de la escritura, como son los modelos recursivos, el enfoque sociocultural, los procesos y los subprocesos y las dificultades durante la composición escrita. En La mirada narrativa, de lo privado a lo público, damos cuenta del enfoque narrativo con la utilización de la investigación biográfico-narrativa (Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, 2001) y de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas (Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paola Dávila y Gabriel Roizman, 2007) como herramientas para la re-significación de la práctica docente. Estas son las posturas bajo las que hemos construido los relatos pedagógicos que presentamos en los siguientes apartados.

En estos damos cuenta de la experiencia con la escritura de nuestros estudiantes a través de textos de corte narrativo llamados

relatos pedagógicos. Es por ello que presentamos escritos en primera persona, con una organización cronológica y temática, “una trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 20). Otra de las características es la utilización del tiempo, visto como una unidad narrativa, puesto que “... recoge el pasado, recrea y asume el presente y diseña el horizonte de acción” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 27).

Los relatos pedagógicos están contruidos de acuerdo con los modos tradicionales de contar: comienzo, desarrollo y fin (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), este modelo es la forma más natural de comunicación humana y de dar cuenta de la experiencia vivida. Siguiendo la misma lógica llamamos a las partes de los relatos: *Para empezar, La experiencia y Para finalizar*.

En nuestro trayecto andado como estudiantes y como profesores del nivel superior, muchas veces nos hemos enfrentado a la angustia que genera escribir un texto académico, y compartir la experiencia nos hace sentirnos menos solos, pues nos damos cuenta de que no hemos sido los únicos que se han sentido así.

Como verán nuestros lectores, cada uno tiene su estilo de escritura, algunos compañeros bordan poéticamente, otros componen desde una mirada más teórica, reflexiva, o bien, una combinación de ellos, pero todos partimos del enfoque narrativo, desde el yo, y desde nuestra experiencia.

En estos relatos pedagógicos compartimos nuestras experiencias en la enseñanza de la escritura académica con nuestros estudiantes universitarios. Cada uno ha hecho un esfuerzo por componer un texto sensible y humano, en el que nos ponemos del lado del problema y, como parte de él, nos fundimos en un triángulo: estudiante, texto y docente, con el interés de reflexionar sobre cómo se vive y qué se puede hacer para mejorar al respecto.

Todos los relatos que aquí presentamos son parte de una misma historia, de un mismo tejido, que docentes y estudiantes estamos construyendo. Pero este pequeño esfuerzo es solo una cara de esa compleja figura poliédrica que es la escritura en la UPN.

Además de abordar la escritura de nuestros estudiantes algunos de nosotros también hablamos de nuestra propia escritura, de los avatares que en nuestro trayecto formativo y como maestros hemos tenido al escribir textos académicos.

El papel de acompañamiento en la tarea de escribir académicamente tiene un lugar protagónico en este libro, surge en todos los relatos, esto permite descubrir su importancia para el proceso de la escritura de los estudiantes.

La decisión de escribir este libro sabiendo lo difícil que es hacer una obra colectiva, parte de un esfuerzo por entretejer una suma de visiones que confluya en torno de un mismo objetivo que es la escritura en la universidad donde trabajamos, la UPN. Para ello, coincidimos no solo en la tarea de escribir cada quien su texto, sino en acompañarnos mutuamente en la construcción del mismo. Nos revisamos entre pares haciendo de la escritura un proceso colectivo en el que sumamos nuestras miradas para este bordado.

Los relatos, aun cuando fueron escritos por académicos que trabajamos con los mismos programas educativos, son experiencias totalmente diferentes acerca de la mirada que se tiene sobre el acompañamiento. Cada quien plantea sus propias dinámicas para el trabajo de enseñanza de la escritura, poniendo énfasis, señalando y sumando lo que han construido con su experiencia y contexto. Y cada quien compone su relato desde sus concepciones retóricas, teóricas y sus herramientas histórico-culturales.

La introducción de este libro es producto del trabajo colectivo de siete académicas de las Unidades UPN 094 y 095: Olimpia, Vanessa, Angélica, Magdalena, Esther, Karla y Anabel, donde brindan una mirada teórica de los dos elementos que son la columna vertebral del abordaje: la composición escrita y la narrativa como vía de documentación pedagógica.

Los relatos están agrupados por coincidencias y temas. En el apartado 1, La utilización del diario, Epifanio Espinosa, desde la Unidad UPN 122 Acapulco, aborda el trabajo realizado a partir del *diario* que escriben sus estudiantes-maestros del cual surge una

dinámica de análisis y reflexión de la práctica docente y de la misma escritura al compartirlo en grupo. En las clases, la lectura del diario cobra vida y las palabras vuelan por el salón convirtiéndose en una posibilidad para mostrar a los lectores la mirada atenta y sensible del docente. También Marco Esteban Mendoza, con más de dos décadas militando en el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), se refiere al *diario escolar* como una de las técnicas Freinet con un enorme poder transformador. En este apartado, la escritura y lectura del *diario* es una herramienta viva que contribuye a movilizar la práctica docente.

En el apartado 2, Los retos de la tutoría, Angélica Jiménez presenta un relato que pretende develar su historia como aprendiz de la escritura académica. Se transporta a su experiencia vivida como tutorada y reflexiona cómo esta le ha servido como modelo para ser a la vez tutora. Así, ser tutorada y tutora parecen ser la cara de una misma moneda y el acompañamiento, una forma de practicar la docencia. María de Lourdes Sánchez, con 30 años de servicio en la UPN, reflexiona también sobre el tema de la tutoría y comparte un texto sincero en el que nos obsequia sus reflexiones sobre la manera como ha enfrentado la tarea de acompañar a sus estudiantes y tutoradas en el ejercicio de la escritura académica. Desde una postura comprometida nos permite ver el día a día de la escritura como protagonista en los espacios universitarios.

En el apartado 3, El acompañamiento: escribir con el otro, dos maestras ampliamente comprometidas con la escritura de sus estudiantes nos presentan una muestra de su trabajo. Teodora Olimpia González, la profesora de primaria, secundaria y universidad, incansable luchadora social, ofrece sus saberes acumulados. Bajo unas alas transparentes deja entrever las prácticas experimentadas de más de 47 años en las aulas con estudiantes de diversos niveles educativos, todos hermanados por la necesidad de mejorar sus producciones escritas. Linda Vanessa Correa, desde su formación en pedagogía, mira a la escritura como hilos muy finos que se entretajan para formar los textos y descubre que a veces las palabras se convierten en

una madeja enmarañada que poco a poco se debe desenredar; nos comparte lo difícil que resulta para los estudiantes hilar de forma armoniosa, sin embargo, si se teje en compañía es posible lograrlo.

En el apartado 4, En busca de estrategias para la escritura creativa, tres jóvenes académicas con experiencia en educación básica, al trabajar en diferentes niveles educativos, conocen como pocos docentes la proa y la popa del proceso de escritura, de la alfabetización inicial a la alfabetización académica. Un elemento en común en ellas es que presentan estrategias para el desarrollo de la escritura creativa. Al ser maestras de educación básica y superior, cuentan con la sensibilidad para propiciar situaciones de enseñanza que impactan en la escritura creativa. María Magdalena Dueñas nos regala una prosa versada, tejida en metáforas finas que hablan de su experiencia personal con la escritura académica y la que producen sus estudiantes de maestría. Va tejiendo estas ricas reflexiones con aportes teóricos, así la teoría y la experiencia confluyen en un texto delicioso. Karla Liset Aguilar sorprende a los lectores con un posicionamiento democrático y político hacia las prácticas construidas en los contextos escolares. Las reflexiones que va trenzando en su discurso son un llamado de atención para los docentes que descansamos sobre un lecho de costumbres. La maestra María Esther Torres construye una hermosa metáfora entre la cocina y la escritura. Como docente de secundaria de la asignatura de Historia, aporta en sus clases en la universidad una mirada intrépida: lado opuesto del acartonamiento en el que algunos docentes solemos caer.

En el apartado 5, Escritura colaborativa con el uso de las tecnologías, solo hay un relato, quizá por lo innovadora de esta práctica. Adriana Guadalupe Ramírez, pionera en la escritura colectiva y el uso mediado de la tecnología, nos lleva por la reelaboración de su experiencia en el acompañamiento que ofrece a los estudiantes en la construcción de textos, aprovechando al máximo su conocimiento sobre diversas plataformas virtuales.

En el desarrollo de este libro podemos ver claramente que los estudiantes con los que compartimos los espacios universitarios

son el motor que nos lleva a reflexionar en torno de nuestra aportación en la escritura académica. Ellos, como ya mencionamos, son maestros de educación básica, por lo tanto, sabemos que interesarnos en su escritura es abrir la puerta de esta práctica en preescolar, primaria y secundaria, porque desde la manera como entendemos la escritura se puede incidir en los diferentes niveles. En los relatos presentados llamamos a nuestros estudiantes: maestros-estudiantes, alumnos-docentes, estudiantes o de algún otro modo para referirnos a su doble función: ser estudiantes universitarios y maestros de educación básica.

En el presente libro compartimos un poco de la experiencia de este grupo de académicos, algunos con más de 30 años de servicio, otros con alrededor de 10 años. Veamos este texto como una oportunidad para conocer cómo se vive el proceso de la escritura, las dificultades que enfrentamos, cómo las resolvemos y cuáles todavía no logramos solucionar. Se trata de una invitación para mirar las prácticas que se realizan y las emociones que rondan en las aulas de la UPN.

Angélica Jiménez Robles

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. y Roizman, G. (2007). *Fascículo 4. ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXII.

INTRODUCCIÓN

LA ESCRITURA, UN PROCESO COMPLEJO VISTO DESDE UNA MIRADA NARRATIVA

Este libro colectivo es el resultado de la inquietud de un grupo de docentes que por años hemos estado interesados en un tema por demás significativo: la escritura académica, la cual es práctica recurrente en los espacios de educación superior. La conjunción de la experiencia individual, la observación de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes y la preocupación respecto a cómo apoyarlos en la producción de sus textos escritos, nos llevó a buscar nuevas formas de acompañamiento y a mirar el trabajo docente de una manera distinta, en la que la lengua ocupa un lugar privilegiado en nuestro quehacer cotidiano.

Coincidimos en que escribir es una de las principales actividades que se realizan en las universidades, reconocemos que hacerlo con el rigor que es solicitado puede implicar el éxito o fracaso en las tareas escolares, e incluso, en la culminación o deserción de los estudios por parte de los alumnos. De tal forma, la escritura académica se ha convertido en nuestro objeto de reflexión y estudio.

Entendemos que documentar el ejercicio docente es una tarea que requiere rescatar experiencias (Suárez, 2005), así que de manera

conjunta elegimos la narrativa como metodología para recuperar los saberes y las prácticas de situaciones de enseñanza en torno a la escritura académica.

Por lo anterior, abordamos de forma teórica los dos elementos que son la columna vertebral de este libro: *la composición escrita y la narrativa como vía de documentación pedagógica*. En un primer momento nos centramos en explicar los posicionamientos teóricos que subyacen en estos dos temas, para darle sentido a la recuperación de experiencias que más adelante se presentan. Consideramos que es necesario explicar lo complejo que resulta el proceso de componer un texto y todos los factores que están implicados en ello, pues de lo contrario caemos en el peligro de que estos relatos pedagógicos que compartimos se vean como recetas o simples narraciones. Mostrar a otros la experiencia significa para nosotros una invitación a resignificar nuestras prácticas y las de nuestros estudiantes, así como abonar con ello al campo de la enseñanza de la lengua en la educación superior.

La narrativa como vía de documentación pedagógica permite dar cuenta de las *experiencias de enseñanza*, ya que por medio de esta metodología, llamada biográfico-narrativa, se recuperan de manera más fehaciente las prácticas cotidianas del quehacer docente para poder analizarlas y compartirlas de forma más profunda. Es por ello que la segunda parte de este apartado está dedicada a explicar en qué consiste esta forma de aproximación que fundamentan Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001); Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila, entre otros.

TEJER EL ESCRITO

Componer un texto es una posibilidad de conjuntar ideas y darlas a conocer de forma ordenada, analítica y reflexiva, pero no es solo eso, es un camino que implica ir tejiendo poco a poco, con paciencia y dedicación, las palabras para lograr cumplir con el propósito que nos vamos trazando.

Hay pocas oportunidades para reflexionar en torno a todas las tareas implicadas en el proceso de composición escrita, ya que comúnmente llega hasta nosotros solo el producto final, los textos ya terminados, y no nos detenemos a pensar que escribir requiere la conjunción de diferentes momentos, el desarrollo de diversas habilidades, la experiencia con otros textos tanto ajenos como propios, sumado al conocimiento del tema que queremos abordar y el momento en que nos dedicamos a la tarea. Es por ello que resulta necesario ahondar en qué consiste el complejo proceso de composición escrita.

Iniciaremos aclarando por qué hablamos de composición escrita y no tan solo de redacción. Alvarado (2013) menciona que es un concepto que puede aludir a la “acción de reunir pensamientos expresados con palabras” (p. 34), así que tiene un sentido más amplio, que corresponde a la concepción de escritura como proceso retórico, que no solo implica poner por escrito lo conocido, sino que sugiere el arte de pensar, es decir, una tarea de elaboración mental que comprende lo que Rodolfo Ragucci señala como “buscar y elegir los pensamientos (invención), ordenar convenientemente (disposición) y expresarlo con palabras adecuadas y oportunas (elocución)” (en Alvarado, 2013, p. 39). Es así como componer implica armar algo nuevo, construir.

Sobra señalar que el interés sobre la escritura no es nuevo, sin embargo, las investigaciones centradas en explicar cómo se lleva a cabo el proceso son relativamente recientes, pues apenas hace unos 40 años surgen en todo el mundo. Carlino (2005) refiere que es con el auge y masificación de las universidades que se pone al descubierto la necesidad de atender la escritura académica, que no es más que aquella que se solicita en los espacios de educación superior. A partir de la identificación de las múltiples problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes al componer un texto, surgen una serie de investigaciones para conocer de manera más puntual aspectos desconocidos sobre el proceso y la manera en que se puede apoyar a los estudiantes para que puedan lograrlo.

Es así como aparecen los modelos recursivos como posibilidad explicativa, en ellos se plantea que el texto es construido a través

de un largo proceso, en el que poco a poco va tomando forma. Se cuestiona que la composición escrita sea el resultado de una serie de actividades lineales y se postula que el camino de composición es una sucesión de retrocesos, recursividades y avances, ya que en el texto aparecen nuevas ideas y desaparecen otras, dejando transitable el camino de la reconstrucción.

Como se señala en la introducción de este libro, escribir es un bordar de manera fina que implica un trabajo arduo y creativo. El texto no surge a la primera pincelada, porque “el proceso puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo [...] la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas en el principio” (Cassany, 2008, pp. 106-107), hasta que poco a poco toma forma. Las tareas no son consideradas definitivas y acabadas, sino que son susceptibles de múltiples modificaciones cuando el escritor detecta discrepancias. Camps explica que:

... la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que éstos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje (Camps, 2003, p. 4).

Desde las consideraciones anteriores, el carácter recursivo se entiende como un ir y venir en el texto, como un conjunto de procesos. Para entenderlo mejor es necesario adentrarnos en los aportes de Flower y Hayes (1980) respecto a las denominadas *prosa del lector* y *prosa del escritor*, y los de Scardamalia y Bereiter (1992) llamados *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*; ambas propuestas tienen una marcada influencia de la psicología cognitiva. También resulta indispensable explicar las diferentes subetapas que identifican estos autores en el proceso de escritura, ya que permitirá que entendamos cómo es que los escritores van componiendo un texto. Estos investigadores fueron pioneros en las explicaciones en torno a este tema y aún hoy siguen vigentes.

Prosa del lector y prosa del escritor

Linda Flower (en Cassany, 2008) realiza una investigación para diferenciar escritores novatos y escritores expertos. En sus hallazgos afirma que hay un primer momento en que solo queremos transcribir nuestras ideas, entonces usamos palabras que tienen un significado especial para nosotros, aunque sepamos que nadie más las va a entender, es decir, elaboramos la prosa de *escritor*; en cambio, cuando escribimos para que alguien nos entienda, tomamos en cuenta al lector y formulamos el contexto de lo que queremos decir, usamos *prosa de lector*.

Se considera como *prosa del escritor* cuando quien escribe lo hace para sí mismo, para un entendimiento privado, donde pone por escrito su propio pensamiento. El contenido implica el conjunto de ideas que los escritores elaboran para construir sus textos. Por medio de esta prosa se forman conceptos, se valora si son relevantes o no, se ordenan, agrupan y se relacionan lógicamente, se construye de manera progresiva el significado del texto. Esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor, pero no considera adaptarse al curso del pensamiento del lector. Scardamalia y Bereiter (1992) explican que Flower observó que esta clase de escritura es apropiada para un primer borrador, pero en algunos casos tiende a persistir en la propuesta final, esta es una de las grandes dificultades a la que docentes y estudiantes se enfrentan. Muchas veces, al desconocer el proceso de escritura, el que escribe se queda atorado en esta subetapa y da por concluido el escrito, pues ignora que aún está en una etapa de borrador.

A diferencia de la anterior, en la *prosa de lector* se escribe para otro, se considera a un posible lector, se trazan objetivos, se imagina el texto, además de recuperar el posible contenido, se va más allá y se estructura de tal manera que tenga coherencia y continuidad de principio a fin. Tiene lugar una verdadera transformación en los textos; llegar a esta prosa no se consigue a través de etapas lineales y ordenadas, sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos.

Hay que subrayar que se pueden enseñar estrategias para llegar a ser un escritor experto (Castelló, 2009), es decir, que con la enseñanza se pueden corregir las deficiencias de la escritura, haciendo conciencia de que se tienen que trabajar ambas prosas.

Bajo este panorama, el acompañamiento que se requiere es llevar a los estudiantes de la prosa del escritor a la prosa del lector, lo cual no es una tarea sencilla, implica compromiso del docente y del estudiante, y la presunción de que la escritura se enseña y se aprende, aún en la universidad.

Decir el conocimiento, transformar el conocimiento

Otro modelo teórico que complementa los planteamientos anteriores son los aportes de Bereiter y Scardamalia (1992), quienes encontraron que los escritores inmaduros responden a una dinámica que denominan *decir o narrar el conocimiento*, y los maduros, en cambio, a la dinámica *transformar el conocimiento*. La distinción entre ambos radica en la presencia o ausencia de la función epistémica en la composición, es decir, según la manera de introducir el conocimiento en el proceso y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo de la tarea. Los autores plantean que pudiese ser que al escribir tan solo se repita lo que otros dicen, o se transcriba tal cual otro texto, como se explica al hacer prosa de escritor; sin embargo, si el conocimiento, el análisis, la conexión de ideas y secuencias, así como el replanteamiento es transformado, se puede llegar a *transformarlo*. En este caso, ambas prosas van a estar presentes en todo el desarrollo, pues encontramos que no se eliminan totalmente las consignas de *decir* el conocimiento, sino que se incorporan como una parte inicial del proceso.

Una precisión clave que hacen estos autores es que en el transcurso de la composición escrita existen dos espacios-problema a los que se enfrenta el escritor: el de contenido, donde nos preguntamos qué dirá el texto; y el retórico, entendido como la formulación de

la manera en que se expondrán las ideas y para qué se dirán. Al decir que el autor *transforma el conocimiento* se entiende que toma conciencia de las ideas recuperadas y elige las que le parecen más apropiadas; no se ocupa del contenido referido a conceptos, sino de las relaciones entre el contenido y los pensamientos. En cuanto al espacio retórico, este se centra en cumplir los “objetivos discursivos, así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 48), el escritor busca la adecuación de estos dos planos reelaborando sus ideas y su texto, lo que genera nuevo conocimiento, de tal forma que escribir no solo es volcar el contenido sobre el papel, sino que se requiere de habilidades específicas y, aún más, de conocimientos de tipo conceptual y retórico para llevar a cabo la tarea.

Como podemos intuir, para poder incidir en que los estudiantes transformen el conocimiento se necesitan estrategias específicas guiadas por la comunidad académica, pues en este carácter recursivo de los procesos de composición escrita que está dado por el ir y regresar a las partes constitutivas del texto según sea necesario, la idea es que el escritor identifique ciertas anomalías y las corrija por medio de revisiones sucesivas. Consideramos que en un primer momento el profesor puede ayudar a que el estudiante pueda lograrlo.

Aunque estos modelos han sido de vital importancia para explicar el proceso de escritura, no son suficientes; sin embargo, logran poner al descubierto elementos que antes no habían sido estudiados, mismos que han sido guía fundamental para mejorar la enseñanza.

Las propuestas socioculturales

Componer un texto consiste en un ir y venir sobre el mismo e ir transformando el conocimiento al convertir la prosa de escritor en una prosa de lector, como ya los modelos cognitivos lo habían planteado; sin embargo, los aportes socioculturales abonan nuevos elementos para la comprensión, pues explican que cada texto está marcado por un lugar y un tiempo determinados.

Esta perspectiva resalta que la alfabetización es un hecho cultural al mismo tiempo que psicolingüístico y que cualquier comportamiento humano debe de ser interpretado en su dimensión cultural o la construcción de significados compartidos, pues la escritura está determinada por las condiciones del contexto en donde se produce. Entendemos que la composición escrita tiene que ver con la situación específica de un escritor, que es traspasado por su propia cultura y con un texto inserto en un ámbito que lo hace ser único y específico. En este sentido “se trata de interpretar la escritura como un hecho cultural y como una capacidad o destreza individual al mismo tiempo” (Linuesa, 1999, p. 98).

Estos aportes dan a la escritura un nuevo sentido, ubicándola como actividad social que ocurre dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades discursivas a partir de la participación (Kalman, 2003). Podemos decir que la composición de un escrito está determinada por el contexto y que no es una actividad lineal. Se escribe distinto en cada situación, en cada lugar, en cada momento histórico y por cada persona.

En el caso de la educación superior, el proceso se complejiza más, se busca escribir de acuerdo con cánones establecidos, ya sea por una comunidad disciplinar o por un grupo de personas que funcionen como destinatarios del texto.

Entonces la composición escrita, además de ser un proceso recursivo y de enfrentar al escritor a un problema retórico y de representación de la tarea, bajo el enfoque sociocultural, vemos que escribir es una situación comunicativa, inmersa en el seno de una comunidad discursiva que implica una audiencia real o potencial.

Así pues, los aportes socioculturales designan a los profesores universitarios una tarea que quizá para algunos era desconocida, el compromiso de alfabetizar de forma académica a los estudiantes, pues los textos que les solicitamos en la educación superior son específicos del campo disciplinar y requieren formas particulares de enseñanza. Ahora nos enfocaremos en explicar en qué consiste el proceso.

El proceso

Lo explicado anteriormente nos hace pensar que la producción de un texto no es solo una transcripción de ideas, sino que requiere una reelaboración mental a partir de múltiples aproximaciones, lo cual es cierto. Flower y Hayes (en Cassany, 2008) explican de manera muy detallada cómo es que se lleva a cabo esta construcción.

Anteriormente ya nos habíamos referido a las subetapas que constituyen el camino de composición, al explicar la recursividad del texto, ahora las explicaremos de manera más detallada. Estas son tres: *planificación*, *escritura* y *revisión* y, como ya se mencionó, no se llevan a cabo de manera lineal, sino que durante el proceso de escribir se va y se regresa múltiples veces a ellas. Cabe destacar que mejorar los textos implica que se realicen diferentes acciones en el ir y venir en estas etapas y mientras más se trabaje en ellas más posibilidades hay de que un texto muestre la transformación del conocimiento y esté mejor elaborado.

En cuanto a la *planificación*, es la fase donde el que escribe elaborará esquemas y notas, lo ideal es que tome en cuenta a la audiencia hacia la que va dirigido el texto y que se realice según la representación de la tarea, es decir, del tipo de texto que se quiere o se tiene que realizar, el objetivo a alcanzar con el escrito y el conocimiento que tenga el escritor sobre el tema. Planificar un texto es más sencillo si se tiene experiencia respecto a otros escritos similares u otros textos escritos con anterioridad.

La *textualización* o *escritura*, podemos decir que son los borradores que se van realizando, mismos que se modificarán según la situación y el objetivo planteado desde el principio. Implican tareas como decidir entre “poner una palabra en vez de otra, seguir de una determinada manera o releer el escrito” (Castelló, 2009, p. 63), de tal forma que la escritura implica aproximaciones sucesivas (recursivas) al texto final.

La *revisión* debe formar parte de todo el proceso y no dejarse solo al final, la idea es mejorar el escrito sin perder de vista el

objetivo inicial. No obstante, la revisión puede realizarse de manera muy superficial, sin embargo, siempre está presente.

Estos tres momentos no se dan de manera lineal al componer un texto, como lo hemos reiterado, vamos de la planificación a la escritura, de la escritura a la revisión, incluso en la revisión podemos identificar alguna cuestión que requiera regresar a la planificación.

Conocer estas etapas y su carácter recursivo permiten entender que los textos requieren de la elaboración de varios borradores, no quedan a la primera, y que es necesario construir y reconstruir los textos hasta lograr una versión final.

Las dificultades en el proceso de escritura

De acuerdo con lo anterior, dada la complejidad del proceso de composición escrita, podemos identificar diversas dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios, algunas de ellas han sido documentadas ampliamente por investigadores y docentes interesados en el tema, como las que plantean Carlino (2004) y Castelló (2009), las cuales presentamos de manera sintetizada a continuación.

La primera es la dificultad para escribir sin considerar al lector, ya que suele ser muy común en los escritores “novatos”, que no logren “imaginar un lector cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión” (Sommers, 1980, p. 385, en Carlino, 2004, p. 322).

La segunda es respecto a la incapacidad de aprovechar el potencial epistémico de la escritura, la cual consiste “en transformar los conocimientos o saberes previos con que cuentan y tan solo recuperan lo que el autor sobre el tema les ofrece, además no logran acomodar sus ideas a las necesidades informativas de su audiencia” (Carlino, 2004, p. 323). Se les complica atender tanto el problema retórico y el semántico.

El tercer problema del que hace mención esta autora es que los estudiantes revisan solo de manera superficial el texto y lo realizan

hasta el final. De acuerdo con nuestra experiencia, consideramos que esto es muy común en los espacios universitarios, pues los estudiantes suelen hacer una revisión general o de tipo ortográfico sin ir al verdadero núcleo del documento; existe una especie de enamoramiento hacia sus textos, lo que no les permite modificarlos para conseguir algo mejor.

Por último, Carlino (2004) destaca que existe una inclinación a postergar el momento de comenzar a escribir; muchos estudiantes se dedican a la recopilación de información, llegando al punto de verse rebasados por el cúmulo de bibliografía con la que cuentan, complicando el proceso de encontrar un sentido al documento y permitir que fluyan y converjan afectuosamente sus ideas con las citas empleadas, lo cual obviamente denota un problema mayor ya que se carece de perspectiva y de un enfoque propio. Así que van retrasando el momento de escribir lo más que pueden, sin reconocer la importancia de la planificación, donde pueden escribir sus primeras notas en prosa de escritor e ir puliendo poco a poco el texto posteriormente.

Lo anterior, a partir de nuestra experiencia, lo hemos constatado con nuestros estudiantes, la mayoría de ellos desconocen que un texto se va construyendo a partir de muchas aproximaciones, pues en los niveles educativos anteriores quizá no han tenido la oportunidad de experimentarlo, ni de hacer patente “que casi nunca un buen texto es fruto de una única versión, ni el resultado de un proceso simple y plácido” (Castelló, 2009, p. 49). Por ello es de suma importancia, dentro del contexto académico, que como docentes tengamos en consideración las dificultades a las que se enfrentan o pueden llegar a enfrentarse nuestros alumnos, al momento en que les pedimos que realicen un texto académico.

En este tenor, Castelló (2009) nos permite identificar otras de las dificultades que se presentan como son: escribir el texto dentro de un contexto social y cultural, identificar los objetivos que persigue el escrito, incorporar adecuadamente en el texto las voces de otros textos o autores, cuidar que no se pierda la voz del escritor

justificando su legitimidad y originalidad, cambiar nuestra postura de lectores a autores, tener en consideración el público (lectores) al que va dirigido, así como los conocimientos previos con que cuenta el autor sobre el tópico a abordar, entre otros.

Si bien dichas dificultades dependerán de las experiencias e insumos personales de cada uno de los alumnos, también es preciso valorar que sin importar que estos se encuentren cursando sus estudios superiores o de posgrado encontrarán inconvenientes que entorpezcan su proceso de producción textual. Con respecto a lo anterior, Hiriart y Guijosa afirman que la escritura “se trata de un proceso personal inacabable. Aun los grandes escritores dicen que cada texto que emprenden parece ser el primero” (2003, p. 205). Como Castelló menciona: “la reflexión consiste sobre las decisiones que tomamos mientras escribimos; el análisis de aquello que nos dio buen resultado y de lo que entorpece nuestra producción” (2009, p. 81).

Estas y otras dificultades, como docentes universitarios, las hemos vivido y padecido junto con nuestros estudiantes cuando se tienen que enfrentar a la realización de trabajos escritos, cuestiones que nos hacen repensar en nuestras prácticas cotidianas al respecto.

Reconocemos que la composición de textos, principalmente aquellos de índole académica, requieren de un arduo proceso de construcción y reconstrucción que la mayoría de las veces no es visualizado, como se explicó líneas atrás, y que nos demanda sortear diversas complicaciones. Consideramos que conocer el proceso e identificar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes nos permitirá disminuir la ansiedad al enfrentarnos a la “temible hoja en blanco”, como la llama Castelló (2009), y que tener un texto terminado deje de ser “como un acto de magia” (Hiriart y Guijosa, 2003, p. 51).

La enseñanza de la escritura

La escritura se encuentra presente en las disciplinas científicas por ser considerada un objeto esencial para muchas de ellas, como una

herramienta sin la cual no será posible construir el conocimiento, de ahí que sea preponderante adentrarnos en las intrincadas entrañas del proceso de producción de un texto académico y las complicaciones que esto conlleva.

Como pudimos observar, la composición escrita es un proceso complejo que implica acciones centradas en un escritor inmerso en una comunidad específica que demanda objetivos de escritura. Además, hace necesario conocer los lenguajes y las formas de entendimiento de una comunidad, pensar en el otro y escribir para el otro. También requiere de ser consciente de que existen diversas formas de escribir y diferentes tipos de textos o de géneros discursivos, sin olvidar que hay formas de expresión, de comunicación específicas en cada comunidad discursiva, que solo son comprendidas por aquellos que pertenecen a dicha comunidad y que solicitan entender sus formas de comunicación y conocer sus prácticas para sentirse parte de la misma.

Puede llegar a ser común (más para los escritores inexpertos), como menciona Castelló, que “cuando leemos autores que admiramos, nos preguntemos cómo consiguen escribir con esa facilidad y corrección” (2009, p. 48) y no darnos cuenta de que detrás de ellos hay muchas horas de trabajo y esfuerzo en las que echaron mano de todos los recursos con los que contaban.

Cuando nos aventuramos a comenzar la escritura de un texto rara vez tenemos en consideración todas las complicaciones que pueden surgir en el camino, más aún si es un texto académico, que requiere de ciertas características y que en algunas ocasiones el simple hecho de ser un documento “obligado” hace la tarea aún más difícil. La intención de dar cuenta de esas dificultades no es para desanimar al lector, por el contrario, es prevenir sobre los riesgos que se deben de tener en consideración durante el proceso de escritura.

También es una invitación, como docentes, a reflexionar sobre la enseñanza de la composición escrita, pues es necesario centrar nuestros esfuerzos en los apoyos que requieren los estudiantes e

incorporarlos a la cultura de lo escrito, aun en un nivel de licenciatura y posgrado.

Reconocemos que es un gran desafío, es una tarea complicada, que implica ser conscientes de las dificultades, necesidades, contextos, saberes previos e insumos que cada estudiante posee, pues las finalidades que persigue la escuela respecto a la escritura difieren de las que se establecen fuera de ella (Lerner, 2004); de ahí que sea preciso encaminar nuestras actuaciones hacia acciones específicas y claramente determinadas, por medio de lo que Carlino llama alfabetización académica, que es más que el “conjunto de nociones y estrategias [...] para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005, p. 13), que requieren nuestros estudiantes.

Aquellos docentes que se han enfrentado a la compleja tarea de enseñar a escribir a sus alumnos, no tendrán reparos en confirmar que existen diversos dispositivos pedagógicos que obstaculizan o favorecen dicho proceso, es por ello que en el afán de abonar en este tema los relatos que escribimos se centran en las recomendaciones que se pueden realizar a los estudiantes para mejorar en la producción de textos y atender con ello sus necesidades y subsanar las problemáticas que con mayor frecuencia presentan. Referente a esto, Castelló afirma “que es poco probable que exista un proceso de composición ideal y aconseja, en cambio, concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir” (2009, p. 50).

Los que participamos en la elaboración de este libro, consideramos que centrar nuestros esfuerzos en la alfabetización académica es una tarea necesaria. Reconocemos que la labor de escribir es ardua, sin embargo, estamos seguros de que con la ayuda y recomendaciones de un docente experimentado en estos menesteres sería posible la producción de textos bordados con punto fino y preciso, como Lerner menciona, “Enseñar a [...] escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización” (2004, p. 25), por la responsabilidad

y compromiso que asumimos como docentes al buscar los medios para incorporar a todos los alumnos en la cultura escrita.

Buscamos que la experiencia no quede en el olvido

Como muchas personas, nosotros también imaginamos otros mundos posibles, y si la enseñanza de la escritura nos allana el camino más aún la perseguimos, la acariciamos y la propiciamos. La escritura, las palabras, nos dicen que nada está condenado con ellas al olvido, que todo comienza cuando nos sentamos ante el papel y el lápiz se desliza entre nuestros dedos, o frente a la computadora y tocamos las letras del teclado y... escribimos, “es entonces, y solo entonces, cuando se inauguran otras realidades con la ayuda cómplice de quien otro día leerá esas palabras a este otro lado de la realidad (Lomas, 2007, p. 10).

Escribir es ejercitar la memoria, y este es un camino que seguimos con nosotros mismos y con nuestros estudiantes. De ahí que la escritura, y caminar por la narrativa de la misma, se va construyendo e imbricando a cada momento. Nos apropiamos del sentido que Carlos Lomas, en la enseñanza de la lengua, nos aporta en sus textos: “lo que somos y lo que nos imaginamos está tejido con los hilos del recuerdo y de lo vivido” (Lomas, 2002, p. 11).

Apropiarse del sentido de las palabras, de lo que con ellas hacemos, nos ha llevado a que aprendamos a escribir, no solamente en la soledad de nuestras habitaciones, sino en la colectividad, a ver en la lectura y escritura las herramientas comunicativas que nos acercan a muchos mundos, a la comprensión de ellos, a las personas, para acceder al diálogo con sus opiniones, sus sentimientos y sus culturas, donde se asomen en un sentido democrático y emancipatorio (Lomas y Tusón, 2009, pp. 146 y 147).

Es hacia ello que con la narrativa-biográfica aplicada en nosotros y en nuestros estudiantes, pretendemos dar a conocer lo que vive,

piensa, analiza e interpreta cada uno. La palabra es la vía, es poder y, por lo mismo, estamos de acuerdo con Lomas (2017), con Freire (1984) que puede transformar al mundo, hacerlo *libre, equitativo y democrático* (Jurado, Lomas y Tusón, 2017, p. 17).

Librar desde la lectura, y agregamos, desde la escritura crítica del mundo, el combate a la reproducción social, al rompimiento con la hegemonía cultural persistente por las élites de poder, luchar contra el adoctrinamiento –tentación latente–, así como contra todo tipo de opresión y alineación. La lectura y la escritura dejan huella de la transformación del mundo, aunque también de sus aberraciones.

De ahí que una de nuestras formas de contribuir, no a la aberración, sino a la transformación crítica del mundo, sea alimentar a través de la reflexión, del análisis, de la interpretación, el pensamiento crítico fortaleciendo la mirada con la narrativa biográfica de las experiencias nuestras y de aquellos estudiantes que están en el camino.

LA MIRADA NARRATIVA, DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

Las discusiones teóricas sobre la producción escrita, sus particularidades y problemáticas en la educación superior, así como nuestras propias inquietudes y dificultades al respecto con nuestros estudiantes en la Universidad, confluyeron en un interés común por explicitar en el equipo y para compartir nuestro propio hacer.

En este contexto, nos pareció pertinente abocarnos a la producción de relatos de nuestras experiencias pedagógicas en el trabajo con la escritura. Lo hicimos desde una perspectiva subjetiva, llena de autocreación (*poiesis*), donde quienes escribimos y los que escriben a nuestro lado, nuestros estudiantes, nos autoconstituimos, nos resignificamos para fortalecer nuestra identidad, para recuperar la autoridad a través de la narración (Bolívar *et al.*, 2001). La investigación biográfico-narrativa nos ha permitido penetrar en nosotros mismos, comprender con mayor fuerza los modos como damos sentido a nuestro trabajo, y en cuanto a nuestros estudiantes

universitarios, que son profesores, comprender cómo toman las decisiones pedagógicas en su contexto profesional. La narrativa nos hace reconocer con toda conciencia la valía de sus saberes, de su experiencia, nos hace convivir y potenciar las relaciones horizontales y, desde luego, “comprender cómo el profesorado construye su saber profesional (currículum personal), por un lado; por otro lado, cómo la reflexión necesaria puesta en juego pueda ser ella misma formativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 86).

Desde esta posición, los relatos que logran escribir los profesores al analizar, interpretar y reconstruir su práctica, desde la narración biográfica, representan para nosotros producción de conocimiento, que se ha dado desde la relación pedagógica y del propio proceso educativo donde la resignifica al analizar con aportes teóricos que contrasta con su quehacer educativo real. Eso lo hace partícipe de un proceso de formación e investigación que ordena y reflexiona a través de lo biográfico-narrativo, eso lo hace entrar a un proceso sistemático.

La documentación narrativa informa las estrategias de formación-investigación que propone en una serie de criterios epistemológicos provistos por las tradiciones interpretativa y crítica en teoría social, y se inspira en otro conjunto de recomendaciones metodológicas provenientes de la etnografía de la educación, la investigación (auto) biográfica y narrativa y la investigación-acción participativa. Asimismo, se referencia en experiencias de formación horizontal y toma como antecedente directo a ciertas estrategias de desarrollo profesional que hacen hincapié en la investigación de las prácticas escolares por parte de los mismos docentes en formación (investigación docente). A partir de estos recaudos, el trabajo pedagógico entre pares está dirigido a re-posicionar a los docentes en relación con el desarrollo del currículum; la producción, la publicación y circulación del conocimiento pedagógico; la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela; y la propia formación y desarrollo profesional. Desde estos desplazamientos, cuestiona los límites planteados por las modalidades de formación e intervención docente que se fundamentan en la racionalidad técnica e indolente vigente (Suárez, 2011, p. 18).

La investigación biográfico-narrativa tiene su antecedente en el giro hermenéutico que surge a finales de los años sesenta del siglo pasado, dentro del ámbito de la teoría social, y también en el campo educativo (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Rivas, 2009). Su relevancia ya es innegable para la comprensión de las prácticas, los procesos y los actores educativos, aunque enfrenta los modos habituales de producir conocimiento (Bolívar y Domingo, 2006). Su mirada sobre los hechos/vida se orienta desde una perspectiva interpretativa holística: toma en consideración el significado, el qué y el cómo de las acciones de los actores sociales, sus discursos e interacciones.

Actualmente, la narración biográfica de docentes se ha posicionado en los espacios educativos de diversos países mediante la creación de comunidades narrativas; por ejemplo, en Argentina, Perú, España, Colombia, Brasil, Venezuela, Uruguay, entre otros (Argnani, 2014).^{*} En México, con variadas orientaciones, se ha impulsado en la producción de tesis, informes, proyectos, ponencias o libros en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y en distintas Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de entidades como Oaxaca, Jalisco, Guerrero y la Ciudad de México. En las Unidades 094 y 095 de la Ciudad de México, se han producido hasta el momento 59 tesis de maestría con este enfoque. Daniel Suárez ha contribuido para la apertura de esta manera de indagar y hacer investigación, que es narrativa, forma, co-forma y es autobiográfica:

En el transcurso de estas tres décadas se ha consolidado un campo de investigación académica muy prolífico en torno de la confluencia entre las tradiciones narrativa, (auto)biográfica y de la formación, sobre todo en Europa, pero también en Brasil y últimamente en Argentina, México y Colombia... Y

^{*} Argnani, en su tesis para obtener el grado de maestría (2014), aporta la diversidad de redes que participan de esta forma de dar a conocer la práctica pedagógica y de formación.

asimismo son cada vez más los programas y las tesis de maestría y doctorado, los proyectos de investigación en red, los departamentos y laboratorios universitarios europeos y latinoamericanos que se estructuran, vinculan y cooperan atendiendo a las delimitaciones, clasificaciones y ordenamientos epistémicos que surgen de la confluencia contemporánea entre las tradiciones narrativa, (auto)biográfica y de la formación (Suárez, 2015, p. 15).

Los relatos son un medio para indagar sobre los aconteceres de los profesores y de la educación (Bolívar y Domingo, 2006). Por tanto, la producción de narrativas docentes tiene como propósito la auto-indagación y re-significación de la propia práctica docente, a partir de los contextos en que trabajan los maestros. Esto confirma para nosotros que la narración se concibe como una experiencia de indagación-formación que pueden emprender los docentes en sus diversas funciones, “co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas” (Suárez, 2011, p. 18), de manera colectiva y participativa.

La escritura de relatos de experiencias pedagógicas resulta ser un proceso de formación en sí mismo. Sabemos que toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Cuando nuestros colegas se toman en serio escribir, leer, conversar y pensar acerca de sus experiencias a través de relatos pedagógicos, luego de hacerlo, ya no son los mismos. Los docentes dejan de ser lo que eran, se trans-forman, son otros. Asumir esas posiciones y llevar adelante esas tareas cognitivas sobre sus propias prácticas de formación significa animarse a sostener una interpretación narrativa de sí mismos y aventurarse en una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como docentes (Suárez, Ochoa y Dávila, 2010).

Desde esta postura, asumimos la narración de experiencias como un proceso de escritura realizado desde la intimidad del yo. Un yo que se fragmenta por toda la multitud de relaciones y escenarios en que se ve envuelto y por los cuales tiene que caminar necesariamente, y en el que surgen pensamientos y emociones que se encuentran

y desencuentran, pero que lo hacen entrar a la dialéctica de la reconstrucción del yo. Esto ocurre porque no podemos evadirnos de los momentos históricos sencillos o llenos de complicaciones porque en todo momento el contexto político, socioeconómico y cultural entra en juego. El yo se reconstruye a cada momento. “El yo ya no se define como una esencia en sí, sino como producto de las relaciones” (Gergen, 1992, en Bolívar *et al.*, 2001, p. 72).

En la producción de relatos el docente se posiciona como un sujeto-escritor y se interna en un ir y venir discursivo con una mirada introspectiva para hacer una imagen prospectiva ante ese yo reconstruido. Este proceso propicia la puesta en juego de la visión propia de los docentes sobre lo que acontece en el desarrollo cotidiano de la docencia, lo que les pasa a ellos y a aquellos con los que sostiene una relación estrecha. La inclusión de otros actores como los estudiantes, por ejemplo, implica poner de manifiesto “la polifonía y pluralidad” de voces (Ochoa y Suárez, 2007, p. 6), que confluyen, definen y dan sentido a las acciones y los saberes cotidianos de los maestros (Mercado, 2002).

La documentación biográfico-narrativa es de naturaleza subjetiva y contextual. En este sentido, la producción de relatos suele valorarse como una función catártica, como simples anécdotas e historias de maestros. Subyace en esta visión una descalificación, de forma oculta o abierta, de los relatos y de quienes los escriben, al considerarlos triviales y sin valor para el conocimiento y comprensión del mundo educativo. En contraste, asumimos los relatos como una forma de aprehender el conocimiento que se produce en las prácticas pedagógicas y de hacerlo comunicable.

En el desarrollo cotidiano de la docencia, en cualquier nivel educativo, los profesores producimos y movilizamos saberes para conseguir los propósitos formativos o de aprendizaje que nos planteamos lograr con nuestros estudiantes (Mercado, 2002). Los relatos de experiencias específicas conllevan los saberes creados y movilizados en su realización (Espinosa, 2014); en este sentido, contar o escribir la experiencia implica transformar el saber hacer

en saber decir para hacerlo comunicable (Gudmundsdottir, 1998). Este saber decir no se reduce a la simple descripción de acciones o de procesos aislados. Narrar la experiencia nos involucra irremediablemente en la reflexión e interpretación de lo que nos pasa en la cotidianidad escolar; interpretamos y atribuimos sentidos y significados que ordenan y dan coherencia a los sucesos que relatamos (Bolívar *et al.*, 2001; Bruner, 2003). De este modo, los relatos docentes constituyen en sí mismos comprensiones del mundo escolar; comunican el conocimiento que los docentes producimos acerca de nosotros mismos y de la práctica que realizamos (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004; Suárez, 2006; Suárez, 2007; Ochoa y Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2010).

Relatar la práctica tiene también una dimensión formativa. La reflexión y la interpretación que subyace a la narración favorece la comprensión de los hechos, las relaciones de causas-efectos de esa experiencia que vivimos y relatamos. En este sentido, tiene un potencial transformador, en tanto se abre a la posibilidad de calibrar la pertinencia de lo que hacemos y de crear nuevos significados, de imaginar nuevos mundos (Bruner, 2003), nuevas maneras de concebir y desarrollar nuestras prácticas formativas.

Metodológicamente, la documentación biográfico-narrativa de las experiencias pedagógicas requieren de un trabajo colectivo, dialógico y colaborativo (Bolívar, 2002; Suárez, 2006; Suárez, 2007; Ochoa y Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2010). Desde este supuesto, la producción de textos narrativos demanda que los docentes que escriben sus experiencias sean lectores/escuchas recíprocos de sus textos; que en el colectivo se generen espacios y procesos continuos de discusión, de deliberación, de debate de lo que se escribe y cómo se escribe. Este proceder genera un proceso hermenéutico de indagación, significación y resignificación de la práctica que se relata, al mismo tiempo, que favorece la producción de textos que la hagan comunicable y comprensible para otros y, en ese sentido, factible de discusión y debate públicos.

En nuestro caso, aspiramos a crear una “comunidad de interpretación” (Bruner, 2003, p. 211) de docentes universitarios que, al narrar sus experiencias, construyan elementos que aporten a la transformación del trabajo pedagógico con la escritura de los estudiantes en los procesos formativos. Buscamos vernos en el pasado para cambiar en el hoy y proyectarnos en el futuro.

La documentación biográfico-narrativa tiene sus propios criterios de validación del conocimiento que produce; su credibilidad y legitimidad se reflejan en el proceso y en la arquitectura del relato construido (Suárez, 2005; Suárez, 2006; Suárez, 2007; Ochoa y Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2010). Se crea también su propia arqueología (Bolívar *et al.*, 2001). Estamos claros de que esta perspectiva se inscribe en una nueva política de hacer conocimiento para la escuela y para el profesor, que propicia la movilización social, política y cultural de los actores educativos que están más allá de todo sistema educativo (Dávila y Argñani, 2015).

Creemos en que hay que volver la mirada a otras posibilidades epistémicas de producir el conocimiento, en donde el sujeto sea visible (Touraine y Khosrokhavar, 2002) y se establezcan relaciones horizontales y de diálogo con los otros que den lugar a la construcción de conocimiento. Tiene que romperse la relación basada en ideas colonizadoras en las que los formadores son quienes poseen el conocimiento y el otro es el sujeto pasivo, el objeto, la cosa medible y contable de quien hay que decir algo. Es necesario aprender a reconocer en el otro a sí mismo.

La narrativa como un medio accesible para reconocer y mostrar saberes requiere de espacios participativos y democráticos, su propósito es ser “un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza” (Bolívar, *et al.*, 2001, p. 41). Un ejemplo cercano han sido los compañeros de la UPN de México que han impulsado y coordinado en el país la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, logrando trascender con las alternativas pedagógicas relacionadas con la lengua, desde los años noventa hasta la fecha, impulsando en el camino la narrativa-biográfica. En su voz expresan:

Nos planteamos propiciar la reflexión sobre la práctica, la resignificación de concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, la construcción de propuestas pedagógicas, asumiendo al maestro como sujeto de saberes, de conocimientos y de política (Ruiz Nakasone, *et al.*, 2009, p. 553).

Nuestros avatares

Para la construcción de las experiencias docentes que presentamos en esta obra, utilizamos la propuesta metodológica de la Comunidad de Atención Mutua. Vivimos primero entre pares el recorrido de nuestra acción docente, para luego pasar a escucharnos en el conjunto y asumir el ser lector/escucha y viceversa: escucha/lector. Se puso en juego una escucha atenta, un reconstruir la experiencia en conjunto.

A partir del interés compartido en la escritura académica, de las dificultades similares que enfrentamos en el trabajo con los estudiantes, nos propusimos documentar algunas de nuestras experiencias con la expectativa de lograr una mejor comprensión de lo que hacemos, del sentido de las acciones y saberes que movilizamos y de atisbar posibles alternativas. En el proceso advertimos cómo nuestros textos estaban orientados por preguntas específicas como las siguientes: ¿qué hacemos y cómo en el trabajo con la escritura de nuestros estudiantes?, ¿con qué finalidades les pedimos escribir?, ¿cómo intervenimos en esos procesos?, ¿qué avances y dificultades hemos apreciado?, ¿cómo y desde dónde se han configurado nuestras prácticas?

En la escritura de las experiencias, trabajamos de forma cooperativa, horizontal. Asumimos entre pares la revisión y la discusión constante de los textos, lo que dio lugar a su reelaboración y la producción de varias versiones.

Este proceso dialógico de producción y revisión no es sencillo, estuvo presente una tríada de voces. La primera voz está representada por las discusiones sobre la alfabetización académica sostenidas

en el colectivo a partir de la revisión de algunas investigaciones teóricas y empíricas realizadas en este campo. La segunda es nuestra voz expresada en los textos sucesivos que íbamos construyendo, en nuestras reflexiones sobre lo que hacemos en las aulas de educación superior en cuanto a la alfabetización académica. A través de los comentarios que surgen en ese espacio de discusión de escucha dialógica, nos nutrimos para la interpretación; y la tercera es la reflexión propia del acto de la lectura, lo cual significa extraer la esencia, para reconstruir la intervención con respecto a lo ocurrido (Ochoa, 2007b).

A lo largo del proceso de escritura, la Comunidad de Atención Mutua se constituyó como un eje de formación. Así lo vemos porque, no obstante la experiencia de cada uno, aprendimos y reaprendimos, en el ir y venir de las discusiones, de las coincidencias y de las divergencias. Eran, aunque parezca romántico, las musas que hicieron brotar la sensibilidad y el ánimo para disponernos a escribir y reescribir. Entre pares leímos, conversamos, escribimos y reformulamos nuestros textos para que las experiencias pedagógicas fueran inteligibles y publicables.

En algunos casos pudimos observar la importancia de crear lazos de comprensión y confianza colectiva; cuando estos no eran fuertes, la comunicación y el ánimo decaía. Esos lazos se tienen que construir de forma mutua. Experimentamos que saber ser lector/escucha y viceversa no es sencillo. La reflexión colectiva y la actuación responsable juegan un papel importante para que el acto de compartir los textos cumpla con su propósito de mostrar y reflexionar lo que se está produciendo.

Esta forma de trabajar las experiencias docentes nos hizo ser más conscientes de la función de ser escuchas. Ser oyentes/lectores de las experiencias de otros es realizar un proceso interactivo con el autor/narrador/lector, considerando estas tres voces referenciales con la narrativa. Como expresa Bruner (2003a), nos hizo ser sensibles a las voces y significado del que narra la realidad que vivió en la escuela, en la universidad, considerando su propia perspectiva.

Constatamos en esta forma que el relato, la experiencia vivida en sí, es, efectivamente, producción de conocimiento. Las palabras de Larrosa ponen el acento exacto de lo que queremos:

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003, p. 45).

La producción de los relatos que componen este libro nos permitió reconceptualizar las experiencias documentadas junto con nuestros saberes. La reflexión que acompañó a la escritura se alimentó de la conversación con referentes teóricos y pedagógicos de la alfabetización y de la escritura académica, enriqueciendo así la comprensión de nuestras acciones (Bolívar *et al.*, 2001; Bolívar, 2002b; Batallán, 2007; Rivas I., 2009).

Otra forma de dar a conocer el saber

Sabemos que la documentación biográfico-narrativa no es la única forma de dar cuenta de ese conocimiento, de las experiencias docentes, pero sí es uno de los modos más penetrantes y relevantes de poder hacerlo, es lo más cercano a la realidad docente. La narrativa es un género que permite representar y hablar de contextos especializados, de hablar de aquello que en otras formas de investigación no se da a conocer por caer en acciones de la vida cotidiana (Atkinson, 2005).

Por otro lado, notamos que nos fuimos conformando como un grupo con relaciones horizontales; construimos un lugar de encuentro donde se intersectaron nuestras voces con la de la experiencia que hemos tenido y con las de los estudiantes que hemos

trabajado. Esta forma de relacionarnos nos facilitó interpretarnos a nosotros mismos y a los otros (Ricoeur, 1996; Bolívar, et al., 2001; Ochoa L., 2010).

En este espacio de Comunidad de Atención Mutua, lo primero que hay que cuidar es la subjetividad. No hay que desvincular lo narrado del contexto, es necesario considerar que tenemos que comprender y no enjuiciar los hechos/acción, valorar que lo relatado es un acceso al conocimiento de la vida de los otros que puede convertirse en instrumento de dominio (Foucault, 1999; Denzin, 1991). La desnudez del que relata pudiera ser utilizada como arma letal contra él mismo. Bolívar y Domingo (2006) agregan un peligro más: la narrativa corre el riesgo de darle un ángulo personal a todos los hechos/acción, ya que puede llegar a desconectarse de su entorno sociocultural y político, por lo que hay que tener presente que las acciones que se narran son parte de la realidad (Bruner, 1997).

Por estas razones, en este aporte, se ha tratado de cuidar que los relatos pedagógicos presentados muestren la vida tal como la percibimos en los espacios donde tuvieron lugar las experiencias que contamos, y que permitan ver la confrontación dialéctica entre el yo contado al usar la primera persona y el *yo oculto* expresado en nuestros sentimientos personales y nuestra conexión con lo social. Que expresen el *yo real y vivido* al analizar nuestra propia práctica docente; y ese *yo deseado*, cargado de ideas y motivaciones ideales, interesado en construir respuestas y propuestas que resuelvan las dudas, los nudos de sus intervenciones pedagógicas e incluso las angustias experimentadas al construir el escrito. También nos ocupamos en atender a ese yo mirado por otros, que fuera aprehensible al ser leído-escuchado. Consideramos que atender la confrontación dialéctica de estos yo, propicia el surgimiento del *yo reconstruido*, cargado de nuevos significados para continuar con la práctica docente (Bolívar, et al., 2001; Bruner, 2003b; Ricoeur, 2001).

Estos significados nos van nutriendo en el caminar, en la orientación y en la producción. Presentar cada experiencia docente en

este texto es fruto del análisis conjunto, y no fue sencillo, detrás hay horas de discusión, de comentarios, de reescrituras que ayudaron a darle sentido en el contexto y a producir un conocimiento sobre algunas prácticas que emprendemos en el trabajo con la escritura de nuestros estudiantes.

Significados y sentidos en colectivo

En este proceso, “escribir, revisar, tensionar, desechar y re-escribir” (Ochoa y Suárez, 2007, p. 8) las expresiones y significados que se construían desde la individualidad y dentro de una colectividad, permitió recrear nuestras prácticas docentes en la universidad para darle sentido a lo que ahí pasa, a aquello que nos conminamos a hacer en cuanto a la escritura académica y lo que buscamos innovar.

Bajo esta postura, interrogamos aspectos que se evadían o no nos permitíamos expresar, aspectos que de alguna forma ignorábamos, restablecimos sentidos en los que no habíamos puesto atención, buscamos hacer manifiesto el saber de nuestra experiencia y pensarlo teóricamente (Suárez, 2006; Suárez, 2007; Ochoa, Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2010). Sabemos que no es la única forma de tomar conciencia de estos procesos, pero sí de que al narrar nuestras experiencias las reflexionamos y enriquecemos con otras miradas teóricas, lo cual permite que por nosotros mismos constatemos o rectifiquemos nuestras acciones pedagógicas.

Caminar juntos como dispositivo colectivo, y no de forma individual, nos invitó en los hechos a involucrarnos, no solo en nuestro propio pensamiento, sino en el del colectivo mismo. Trabajar de esta manera nos comprometió con mayor fuerza “a leer, escuchar, reflexionar, comentar y conversar acerca de lo que los otros docentes se atrevieron a fijar en escritura, acerca de lo que otros docentes narradores relataron con sus propias palabras y estilos, como ellos mismos, sobre sus propias vivencias pedagógicas en las escuelas o en las instituciones educativas en las que se desenvuelven” (Ochoa y Suárez, 2007, p. 8), en nuestro

caso, las vivencias acontecidas en nuestras instituciones educativas universitarias en el trabajo con la escritura de los estudiantes, a partir de los diversos contenidos que cada uno de nosotros atiende.

Saber escuchar al otro, aprender a discutir lo que hacemos, lo que piensa el otro o lo que pensamos y lo que sentimos en nuestras instituciones educativas, bajo la línea del trabajo colectivo de la documentación biográfico-narrativa, propició que en varios aspectos nos fuéramos formando o re-formando de manera activa en este colectivo de profesores. Eso genera el discurso y el debate pedagógico de las prácticas, saberes y sentires desde la primera persona en singular o plural. Esta primera persona es importante porque implica que el autor de la trama narrativa reconstruye la experiencia pedagógica que se documenta (Suárez, 2006; Ochoa y Suárez, 2007, p. 9).

El dispositivo de la edición

También nos dimos cuenta de que editar pedagógicamente era complejo. Conlleva una fuerte trama de operaciones intelectuales muy específicas que, tanto los que escriben relatos como quien coordina la edición, deben compartir y tener presentes en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico (Ochoa y Suárez, 2007; Ochoa, 2011).

En el plano de la construcción de los relatos, la edición atraviesa varios niveles de forma simultánea en lo pedagógico y en la vida colectiva que atienden lo formativo y la producción de un texto. Se pretende que muestre dignamente la experiencia que se lee (Ochoa, 2007b). Si bien hay que crear en ese espacio de formación y producción un ambiente cálido, este por sí mismo no garantiza un proceso de indagación fuerte. La demanda de este proceso es que las relaciones se sostengan, que no se corten, que sean comprometidas en las acciones que se realicen y estén sobre todo mediadas por los textos, donde se tiene claro que existe la

pertenencia a una comunidad que tiene los mismos intereses y que se compromete con el mismo objetivo.

Este fin exigió de nosotros y de los docentes guardar la posición de actores-autores-editores y, por lo mismo, colaborar activamente en la mejora de nuestros textos, los suyos y los de sus compañeros. Ochoa (2007a, pp. 10-12) dice que las preguntas pertinentes son:

- ¿Qué quiero contar en mi relato?
- ¿De qué trata mi relato?

La producción escrita de estos relatos pedagógicos, en efecto, nos hizo vernos como sujetos de aprendizaje de nosotros mismos, de nuestra práctica docente. La práctica narrativa en que nos vimos envueltos provoca “movilización cognitiva” propia y como pares (Suárez, 2006; Suárez, Ochoa y Dávila, 2010). Retratarse con la escritura, desnudar nuestra complejidad como lo expresan estos autores, nos expuso ante nosotros mismos y ante los demás; nos hizo asumirnos como sujetos de crítica y autocrítica.

Al hacer explícito el saber de experiencia, los docentes tornan su conciencia práctica en conciencia discursiva, pública y, por eso mismo, plausible de críticas, evaluaciones e interpretaciones diversas. Es entonces cuando acontece la experiencia dispuesta en relato: a través de su texto los docentes incorporan la producción de un saber pedagógico informado y conformado en su experiencia profesional, conjugan trazos de un saber del “mundo interpretado” de la pedagogía. Palabras y modos, estilos, afloran para hacerse plausibles hacia el cuestionamiento, la pregunta, reformulación en cuanto a las descripciones, comprensiones e interpretaciones que comunican lo que sucede en las escuelas y lo que ocurre en nosotros mismos *en una comunidad plural de diferencias pedagógicas* (Ochoa y Suárez, 2007, p. 14).

Fungir como animador de la edición pedagógica tiene que ver con moderar las conversaciones, regular los permisos de intervención y opinión entre los participantes (Ochoa, 2007, p. 12). Entre

todos se genera una cualidad persuasiva y se evitan las actitudes demagógicas en la interpretación. Se reconoce que surgen las opiniones encontradas entre nosotros mismos y que pueden causar obstáculos en el avance, pero también notamos que era importante ser “docentes comprometidos, valorados y habilitados en su saber profesional, más allá de las certezas y eventuales evaluaciones técnicas acerca de su desempeño” (Ochoa y Suárez, 2007, p. 18).

Este acompañamiento, a través de la Comunidad de Atención Mutua, se continúa hasta el final del proceso y dentro de un ambiente de motivante exigencia, donde el docente/autor tiene que ser su propio corrector de estilo, aprender a serlo, porque eso es parte de la formación (Ochoa, 2007b).

Quienes nos adentramos en la documentación narrativa de la experiencia propia tenemos que atender lo interpretativo, ser etnógrafos de los contextos pedagógicos propios y emplear la conciencia reflexiva y colaborativa (Bolívar, *et al.*, 2001; Suárez, 2006; Suárez, 2007). Por tanto, a través del relato, pudimos notar que como docentes jugamos con nuestra cognición y *metacognición*, y a través de estas comprometimos nuestra identidad, pero también la identidad de los otros protagonistas de los hechos pedagógicos.

Angélica Jiménez Robles
Linda Vanessa Correa Nava
Teodora Olimpia González Basurto
María Magdalena Dueñas Trejo
María Esther Torres Rivera
Karla Liset Aguilar Islas
Anabel López López

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: FCE.
- Argnani, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. Tesis presentada para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socio-educativas. Argentina: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras-Secretaría de Posgrado.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research-Unity and Diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). *De nobis ipsis silemus*: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65. Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Revista Arbor*, 171 (675), 559-578. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), art. 12. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner, *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24 (4), 211.
- Bruner, J. (2003b). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Camps, A. (diciembre, 2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24 (4), 211.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educare*, 8 (26), 321-327. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.

- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. México: Paidós.
- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Madrid, España: Graó.
- Dávila, P. y Argñani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas*, 16 (32), pp. 72-92. Recuperado de https://www.academia.edu/68265178/Redes_pedagógicas_y_colectivos_docentes_conformados_en_torno_de_la_documentación_narrativa_de_experiencias_pedagógicas
- Denzin, N. (1991). *Manual de investigación cualitativa*. Madrid, España: Gedisa.
- Diversity. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. *Qualitative Social Research*, 6 (3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9> el 16 de noviembre de 2018.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: UPN.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica* (V. III). Barcelona, España: Paidós.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 5-32). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hernández, M., J., Atilano, M. P. y Morales, C. L. (2019). Investigación biográfico-narrativa: En posibilidad metodológica horizontal para el diálogo y encuentro con el otro. En *Comecso. Teoría y metodologías de las ciencias sociales*, 17, 291-317. Recuperado de <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1027>
- Hiriart, B. y Guijosa, M. (2003). *Taller de escritura creativa*. México: Paidós.
- Jurado, F., Lomas, C. y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México: Castellos Editores.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX*. Teatro Nacional Cervantes, 28 y 29 de noviembre de 2003. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE.
- Linuesa, C. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Pirámide.
- Lomas, C. (2007). *Érase una vez en la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Madrid, España: Graó.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa. Educación crítica. El aprendizaje de competencias de comunicativas en el aula*. México: Edere.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y E. Kieran, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Ochoa, L. (coord.). (2007a). *Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Ochoa, L. (coord.). (2007b). *Fascículo 6. ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ochoa, L. (coord.). (otoño, 2010). La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros. *Entre maestros*, 10 (34). México: UPN.
- Ochoa, L. y Suárez, D. (2007). *Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Proyecto CAIE. Buenos Aires, Argentina: LPP.
- Paz, O. (1989). La mirada anterior. En C. Castaneda, *Las enseñanzas de Don Juan*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Ruiz, C., Pulido, R. et al. (2009). Transformar el aula, la escuela y la comunidad: proyectos de intervención de los profesores que participan en un programa de formación. En R. Pulido, C. Ruiz, et al. (comps), *LEO Lectura. Escritura. Oralidad*. Tomo 2.

- Scardamalia, M. y Bereiter, K. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58), 43-62.
- Revista del ILCE (30), 17-30. Dossier. Recuperado de <https://1library.co/document/qv8pkndz-indagacion-pedagogica-formacion-documentacion-experiencias-pedagogicas-estrategia-investigacion.html>
- Suárez, D. (2007). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*.
- Suárez, D. (org.). (2007). *Formación docente e indagación pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: DGEsup-ME-GCBA.
- Suárez, D. (primavera, 2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestros*, 6 (16), 73-87. México: UPN.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE* (30), 17-30.
- Suárez, D. (2015). Investigar y escribir entre docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. En XV Jornadas II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en la educación y educar en la investigación. Avances y perspectivas. Medellín-Colombia. Marzo, 26, 27 y 28 de 2015. Antioquia, Colombia: Universidad Pontificia Boliviana.
- Suárez, D. H. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En *Escuela: producción y democratización del conocimiento* (pp. 79-87). Primer seminario-taller internacional de educación, Ciudad de Buenos Aires, del 2 al 4 de junio de 2005. Argentina: Secretaría de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Suárez, D. H., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1: Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica y Módulo 2: La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires, Argentina: MECYT/OEA.
- Suárez, D. H., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17), 16-31. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Suárez, D. H., Ochoa, L. y Dávila, P. (2010). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes. Ponencia presentada en el Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil. Publicado el 22 de marzo de 2010 por Cátedra Lingüística IV. Prof. Brenda A. Cena.

- Suárez, D. H., Ochoa, L. y Dávila, P. (julio-diciembre, 2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y nudos*, 2 (17), 16-31.
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, España: Grupo Planeta.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Madrid, España: Paidós.
- Touraine, A. (2006). *¿Podemos vivir juntos?* México: FCE/Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

1. LA UTILIZACIÓN DEL DIARIO

EL DIARIO DE TRABAJO: REFLEXIONAR Y MEJORAR LA ENSEÑANZA

Epifanio Espinosa Tavera

PARA EMPEZAR

Cada vez es más frecuente que en los programas de formación de profesores solicitemos a los maestros producir textos reflexivos sobre su práctica docente. De hecho, en muchos programas, como la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPN, en la que colaboro en la Unidad 122 de Acapulco, Guerrero, se espera que las tesis sean resultado de procesos reflexivos. Conducir este proceso, sin embargo, es complejo, incierto, pero muy satisfactorio.

Aquí relato parte de mi experiencia en el fomento de la reflexividad docente mediante ciertos textos que producen los estudiantes de la MEB: el diario de trabajo y la sistematización de experiencias. Ambos se elaboran en el “seminario metodológico”. En el diario de trabajo, documentan los sucesos acontecidos durante una intervención que emprenden a lo largo del programa, y en la sistematización de experiencias narran y examinan la experiencia vivida. Destaco algunos usos que les hemos dado y su potencial para la mejora de

sus prácticas de enseñanza del lenguaje escrito; así mismo enfoco algunas acciones que, según he apreciado, dotan de sentido la escritura de esos textos y animan su reflexión colectiva.

Los profesores que implementamos la MEB en la Unidad UPN 122, adoptamos, desde el inicio, en 2011, la intervención pedagógica como eje articulador de tres procesos: el trayecto formativo de los estudiantes, la mejora de su práctica y la construcción de la tesis.

Ajustamos el diseño modular de la MEB a las distintas tareas implicadas en la intervención sobre una situación insatisfactoria del trabajo docente para superarla. Así, durante los seis módulos del programa, los estudiantes desarrollan sucesivamente las siguientes acciones: identificación de una situación insatisfactoria, diagnóstico, diseño de la intervención, implementación, análisis de la experiencia y sistematización. En los tres seminarios de cada módulo aportamos los apoyos necesarios para emprender la tarea correspondiente; en dos de estos los contenidos son teóricos y pedagógico-didácticos; y en el otro, el que yo atiendo, son de orden metodológico.

Durante seis años, en los seminarios metodológicos de los tres últimos módulos, he trabajado con los estudiantes la implementación, el análisis y la sistematización de su intervención. Un recurso fundamental ha sido la escritura del diario de trabajo y su discusión colectiva.

Suelo decir que soy privilegiado por trabajar en este tramo curricular. Y es que a mí me toca presenciar la emoción y el entusiasmo con que los estudiantes llegan a compartir con los demás los sucesos de su práctica durante su intervención, particularmente sus apreciaciones sobre la reacción y el desempeño de los alumnos ante los cambios que incorporan en sus formas de enseñanza. Aunque debo advertir que tal animosidad es el punto de llegada, no el de partida. Al inicio de la implementación, por lo general, hemos apreciado más bien temor, dudas y hasta cierta incredulidad en los estudiantes respecto a llevar adelante las estrategias que previeron en el diseño de la intervención, o que sus alumnos manifestaran

mayor interés y logran un mejor desempeño en la lectura y la producción de textos (Ramos Osorio y Espinosa Tavera, 2017).

El tránsito de una situación a otra, de la incertidumbre inicial al entusiasmo posterior, no es un proceso lineal, ni fácil, para los estudiantes y para mí. Al igual que pasa con ellos, cada vez que inicio el trabajo con una nueva generación me invade la angustia y el desconcierto, casi como me pasó con la primera.

Cada generación es diferente. Varía el número de estudiantes, generalmente son de cinco a 10, así como las funciones que desempeñan –docencia en los tres niveles de educación básica, asesorías técnico-pedagógicas, apoyo en el aula de medios– y el tipo de escuela en la que laboran –unigrado, urbanas y rurales, multigrado, telesecundaria–. Las principales diferencias devienen de las historias profesionales de cada uno de ellos, desde la forma en que llegaron a ser docentes –varios proceden de carreras distintas a la docencia– hasta sus experiencias adquiridas en el paso por diferentes escuelas. De igual forma, son varias las comprensiones y expectativas de cada uno respecto del trabajo que se proponen implementar en sus aulas.

Ante esta diversidad, por dónde y cómo empezar, cómo continuar, son decisiones que me preocupan y ocupan en cada módulo. Reformulo el programa y la agenda de trabajo considerando las experiencias previas; sin embargo, el itinerario real se configura desde las necesidades que emergen durante el proceso. Así, suprimimos, sustituimos o agregamos bibliografía, pero lo que siempre mantenemos y ocupa más tiempo en los seminarios, aunque varíe su realización, es la discusión y la reflexión colectiva de las diferentes experiencias de intervención, primero, a partir del diario de trabajo que escriben los estudiantes durante la implementación y, posteriormente, mediante los escritos de la sistematización de experiencias. En mi apreciación, esta es la clave que nos permite, a los estudiantes y a mí, pasar de las incertezas al entusiasmo: ellos se emocionan de los cambios que van logrando con sus alumnos, y yo de las transformaciones que identifico en sus prácticas acompañadas de análisis complejos que las explican.

Escribir y compartir el diario de trabajo, una clave para mejorar la práctica

Conjuntamente con los estudiantes vamos descubriendo cómo hacer del diario de trabajo una herramienta para cambiar la práctica. Concuero que escribir sobre la propia experiencia docente es en sí mismo un ejercicio reflexivo y con un potencial transformador (Suárez, 2007; Barnechea García y Morgan Tirado, 2010); pero, sin duda, las reflexiones más profundas y complejas –la misma posibilidad transformadora de la escritura– se suscitan cuando los docentes pueden compartir y discutir con otros –que se interesan también por mejorar su práctica– los escritos sobre su experiencia.

De esta forma, los temas que discutimos en los seminarios derivan de los diarios de trabajo que presentan los estudiantes. Por lo general dos o tres de ellos, y en muchas ocasiones solo uno, presentan su diario de trabajo al grupo; la cantidad de participantes depende de las inquietudes generadas por las experiencias expuestas.

Comparto a continuación algo de lo que hacemos y de lo que pasa o, más bien, nos pasa, cuando los diarios de trabajo son socializados en los seminarios. Espero mostrar cómo todos aprendemos y extraemos lecciones de las experiencias compartidas, de manera que incrementamos nuestro capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014). Enfoco un tema que frecuentemente discutimos y es motivo de frustración y desmotivación para los estudiantes: la participación de sus alumnos.

La experiencia

El diario de trabajo y la reflexión

Generalmente los estudiantes adoptan los proyectos didácticos como alternativa para mejorar las competencias comunicativas de sus alumnos. Se proponen lograr que la lectura y la producción de textos tengan sentido para ellos; que los empleen para lograr diversos propósitos en diferentes contextos. Lo que más llama su atención de los

proyectos es el rol activo que pueden tener los niños. Suelen comentar entusiasmados cómo, al revisar experiencias pedagógicas, apreciaron que los infantes, muy motivados, se involucraban activa y comprometidamente en el desarrollo de los proyectos. También destacan la importancia de que los niños participen en la toma de acuerdos sobre lo que se hará, las acciones requeridas para lograrlo y las formas en que se organizarán.

Hasta aquí, los estudiantes parecen tener claras sus ideas, listas para concretarlas en la práctica; sin embargo, las experiencias iniciales documentadas en los diarios de trabajo, el ánimo con que se exponen y los intercambios que se suscitan en el seminario, distan considerablemente de las expectativas previas. Recuerdo una de las generaciones en la que, en algunos estudiantes más, en otros menos, predominaba el sentimiento compartido de que algo no funcionaba como esperaban: los niños, los adolescentes, no reaccionaban de la manera que pretendían.

Marcos, uno de los estudiantes, maestro de sexto grado en una escuela rural, leía su diario de trabajo. Proyectaba el texto en una pared del aula con un cañón. Un fragmento decía:

Les presenté [a los niños] las actividades que tengo planeadas en el proyecto [...] Les pregunté si estaban de acuerdo con esas actividades y si querían agregar o quitar alguna. Ellos simplemente dijeron que estaba bien, para esto les dije, “lo bonito de trabajar estos proyectos es que ustedes son libres de hacer lo que quieran, agregar o quitar actividades de las que les propongo”. Posterior a esto les pregunté si estaban de acuerdo y me volvieron a decir que sí estaban bien.

Marcos relataba que había diseñado el proyecto “Mi vida en una historieta”, considerando que sería un género que interesaría a los niños, pero, preocupado y desalentado, manifestaba cómo, a pesar de que los animó a que opinaran y sugirieran, “simplemente” no consiguió que ellos participaran de manera entusiasta como se imaginó al leer a autores como Jolibert.

Otras estudiantes reportaban en sus diarios de trabajo situaciones similares. María, una maestra de telesecundaria, retomó

inicialmente el proyecto de la migración, previsto en el programa de estudio. Creía que el tema interesaría a sus alumnos porque varios tienen familiares trabajando en Estados Unidos, pero, refería, tampoco logró que se involucraran activamente como deseaba.

Estos breves ejemplos ilustran cómo el registro de la experiencia de intervención en el diario de trabajo, propicia un nivel de reflexión sobre la práctica en el que al menos los estudiantes consideran como problema la distancia entre lo realmente acontecido y lo que esperaban que sucediera. No obstante, la discusión colectiva de las experiencias, lo documentado en el diario de trabajo, propicia reflexiones más profundas si se crea el contexto apropiado.

Durante el proceso, la presentación de avances en los seminarios sobre la intervención se torna una actividad cotidiana para profesores y estudiantes. La perspectiva y el compromiso compartido es que sea un espacio de apoyo mutuo y de crecimiento profesional colectivo. Asumimos que la discusión de las experiencias no consiste en juzgarlas, sino en examinar juntos lo que está pasando en la intervención y en construir colectivamente alternativas para superar las dificultades identificadas. Vamos coproduciendo así un ambiente que estimula la confianza para exponer ante los demás las dudas, los temores y las dificultades enfrentadas. Influye también la actitud e intervención de uno mismo, en tanto conductor del seminario.

Posterior a la presentación de los diarios de trabajo, estimulo y oriento las participaciones de los demás estudiantes hacia el examen analítico y reflexivo de los sucesos descritos —¿qué pasó ahí?, ¿qué es lo que podemos apreciar en los sucesos descritos?, ¿por qué consideran que se dieron esos sucesos?, ¿qué lección nos deja o qué es lo que podemos aprender de esa experiencia?—. Yo mismo comparto mis reflexiones y retomo sus aportaciones, mi experiencia docente pasada en educación primaria y en la formación de docentes y lo que he aprendido como investigador de la enseñanza.

Evitamos la mirada prescriptiva, sin embargo, en el análisis tenemos siempre presente, como telón de fondo, hacia dónde queremos

avanzar en la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, examinamos diferentes aspectos de las experiencias. Sobre la dificultad para lograr el involucramiento activo y entusiasta de los alumnos en los proyectos, por ejemplo, discutimos cómo la adopción de nuevas formas de trabajo implica un proceso de aprendizaje tanto para los docentes como para sus alumnos. Así, llegamos a interpretar el silencio, la escasa participación y el extrañamiento de los alumnos, cuando les pedían propuestas, como reacciones normales ante prácticas que no les son familiares y que, además, contradicen su experiencia escolar: el maestro es quien dice qué hacer.

Una situación similar, pero a la inversa, identificamos con los estudiantes en sus modos iniciales de promover el trabajo por proyectos. La experiencia de Marcos, por ejemplo, ayudó a reflexionar cómo seguía presente de manera importante la enseñanza directiva que hemos practicado y que precisamente queríamos modificar. Discutimos cómo la presentación de proyectos acabados y la posterior consulta del parecer de los alumnos limita que ellos se identifiquen con el trabajo propuesto, le encuentren sentido y aporten. También descubrimos que el currículum y el tiempo disponible los llevaban a mantener “el control” de la planeación y el desarrollo de las clases. Temían, por una parte, que las propuestas de los alumnos se desviaran de los aprendizajes curriculares previstos y, por otra, que no trabajaran todos los contenidos del bimestre que serían evaluados.

Estas reflexiones me confirman que cambiar la enseñanza no es un asunto de la pura voluntad o compromiso personal de cada maestro —así suele verse desde el sentido común—. Ellos no trabajan en el vacío, enfrentan exigencias múltiples que no pueden ignorar —la reacción de los niños, las exigencias curriculares, las evaluaciones, las expectativas de los padres, entre otros—. En este sentido, difiero de posiciones académicas que equiparan a los docentes con los dispositivos computacionales. En esta analogía, los maestros desvirtúan toda propuesta de cambio para encajonarla en el tipo de enseñanza con el que han sido “formateados” en su experiencia escolar.

Ante situaciones como la que enfrentó Marcos, por ejemplo, se ventilaron alternativas para propiciar el interés y la participación de los niños en los proyectos. A él en particular sus compañeros le sugerían que iniciara con preguntas en vez de presentarles una propuesta acabada. Una estudiante, retomando su experiencia, sugería que, aunque él diseñara los proyectos, comenzara con una conversación amena “para adentrarlos” en la actividad y que a partir de lo que él quería trabajar podría ir haciendo preguntas que los introdujera al tema y despertara su interés.

No obstante que las soluciones circulan o se formulan sobre la experiencia en específico que se comparte, de manera continua observo cómo todo mundo toma nota. Los diarios de trabajo que se presentan posteriormente reflejan cómo estos intercambios enriquecen y mejoran la intervención de todos, aunque cada estudiante se apropia y usa de formas singulares las sugerencias compartidas.

María, por ejemplo, describió emocionada que, en el segundo proyecto, a diferencia del primero, los chicos de la telesecundaria se involucraron animosamente en la producción de un programa de radio sobre los riesgos que existen al usar las redes sociales y que presentaron ante la comunidad escolar. Contrario a otras ocasiones, decía, los adolescentes “sin darse cuenta” investigaron, elaboraron resúmenes, escribieron y reformularon el contenido de sus guiones; así mismo trabajaron en equipo a pesar de las diferencias que existían entre algunos alumnos. Destacaba cómo se involucraron hasta los que trabajaban poco y de qué manera algunos, por iniciativa propia, se trasladaron a una población vecina para consultar en internet en vez de protestar como solían hacerlo cuando ella se los exigía.

Orgullosa, María comentaba que eso se debió a que el tema fue del interés de los alumnos. Como quien descubre algo importante, relataba cómo había aprovechado la indignación y preocupación generada en la comunidad y en la escuela porque en las redes circularon fotografías de algunas alumnas semidesnudas. Llevó la discusión del suceso al aula para evitar el linchamiento de las chicas;

además de hacerlos reflexionar, les pidió que elaboraran propuestas acerca de qué hacer para evitar acontecimientos similares, fue así como surgió el proyecto. En su diario de trabajo registró:

No puedo negar que estaba bastante sorprendida, ¡trabajarían por equipos!, y se estaban uniendo para apoyar a sus compañeras en conflicto, cuando con anterioridad habían manifestado que no querían trabajar por equipo; con un objetivo claro iniciaron la planeación del proyecto, checamos en el aula las sugerencias para realizar un programa de radio que venían casi al final del libro.

Además de apoyar el descubrimiento e incorporación de nuevas formas de concitar el interés y la participación de los alumnos, la discusión de los diarios de trabajo alimentó la construcción simultánea de soluciones para superar las situaciones contextuales que inhiben los cambios deseados. De sus inquietudes sobre el programa y las evaluaciones, María nos dijo que se trataba de un proyecto previsto en el programa para bimestres posteriores. No obstante, nos explicó que los alumnos contrastaron opiniones a favor y en contra sobre el uso de las redes sociales, lo cual estaba previsto en los aprendizajes esperados para el bimestre en curso.

Atribuyo estos emotivos descubrimientos a la escritura del diario de trabajo y su socialización con el grupo del seminario. Es con el apoyo de estos recursos que el cambio tiene lugar donde importa, en el trabajo cotidiano con los niños, más que en la reproducción puramente discursiva de las grandes teorías o de los supuestos enfoques pedagógicos de vanguardia.

Escribir para sistematizar

Aunque me siento satisfecho cuando identifico estos indicios de cambio, me preocupa y ocupa también que puedan sistematizarlos, aprehenderlos mediante la escritura. Coincido con quienes ven en la narrativa un modo particular de comunicar la visión y los saberes producidos por los maestros en sus avatares cotidianos de

la enseñanza (Suárez, 2007; Gudmundsdottir, 1998). De hecho, los docentes cotidianamente intercambian saberes al relatar sus experiencias a los colegas (Espinosa Tavera, 2014).

En la tesis de la MEB, relatar la experiencia en la intervención es central y esperamos que, al hacerlo, los estudiantes construyan explicaciones y formulen conceptualizaciones que den cuenta de sucesos clave de la enseñanza y de los retos que entraña su transformación. En este sentido, la sistematización de experiencias nos confronta con retos, cuya reconstrucción excede los propósitos de este trabajo. Me interesa más destacar que, en mi experiencia, la labor con los diarios de trabajo que expuse anteriormente favorece tal empresa. En comparación con otras formas de producir conocimiento sobre la enseñanza, en los procesos de intervención las comprensiones de mayor profundidad se producen en la discusión y reflexión colectiva que anteceden y continúan con la escritura de la tesis.

Los primeros avances de tesis de los estudiantes —que también se discuten en el seminario— abundan en la narración de sucesos. En este caso animo a los estudiantes a explicitar para los demás lo que tienen de relevante esos acontecimientos.

Suelo utilizar la metáfora del recorrido por un museo o unas grutas. En estos lugares los objetos exhibidos o las figuras caprichosas y los minerales de las cavernas pueden pasar inadvertidos o ser irrelevantes para un visitante poco informado. Sin embargo, nuestra percepción puede modificarse radicalmente tan pronto como leemos las fichas técnicas o escuchamos la explicación de los guías. Entonces lo que parecía irrelevante nos asombra, nos impacta. Vemos cosas que antes no veíamos, aunque los objetos estaban ahí. Eso, les digo a los estudiantes, puede suceder con nuestros lectores, podemos relatarles sucesos de la intervención sin que logren percibir la importancia que les atribuimos; hace falta que dirijamos su mirada para que puedan apreciar su significación, así como lo hacen la ficha informativa y los guías.

Entre otras acciones, planteo a los estudiantes algunas preguntas para ayudarlos a explicitar los sentidos que desean comunicar con

su sistematización de experiencias: ¿por qué narras esos sucesos?, ¿qué es lo que quieres que el lector comprenda o aprecie de tu relato? También estimulo la participación de los otros para enriquecer las interpretaciones de los avances presentados al cuestionarles: ¿qué es lo que ustedes pueden apreciar en la descripción expuesta?, ¿qué tienen de relevante los sucesos descritos?

La discusión de los diarios de trabajo no solo alimenta la comprensión y mejora de la práctica durante la intervención, también orienta la selección de los estudiantes sobre qué escribir de la experiencia en la tesis y por qué. Marcos, por ejemplo, sistematizó su experiencia y la de sus alumnos en el aprendizaje del trabajo por proyectos, entre otros aspectos. Puso particular énfasis en explicar que, ante una forma de trabajo novedosa, el maestro debe ser paciente, ya que puede ser que al inicio los alumnos no respondan ni tengan la participación que se espera de ellos. Narró su experiencia con el primer proyecto, destacó las dificultades y preocupaciones que experimentó y señaló situaciones que limitaron el involucramiento de sus alumnos. Señaló lo poco productivo que son las “preguntas cerradas que se contestaban con un sí o no”, como las que él utilizó, para involucrar a los niños en la planeación. Así lo escribió en su tesis:

Hacerle ese tipo de preguntas cerradas a mis alumnos no les genera un trabajo cognitivo que les permita interesarse en el proyecto [...] coincido con Jolibert que mis alumnos debían ser capaces de organizar sus actividades, su tiempo y sus materiales porque es parte fundamental del trabajo por proyectos, pero simplemente no lo hicieron porque para que ellos realizaran esto era necesario que realizaran procesos cognitivos, era necesario que les hiciera preguntas [...] al mismo tiempo orientarlos o direccionarlos a lo que quieren hacer, en ese sentido puedo decir que al igual que con otras formas de trabajo, debo estar consciente de que para que mis alumnos se familiaricen primero debo seguir un proceso que lleva cierto tiempo, sobre todo un acompañamiento del docente que les permita avanzar.

Las preocupaciones sobre la atención del currículum y los intereses de los niños también fueron retomadas en la sistematización de experiencias. Una estudiante explicó en su tesis la importancia de que el docente conozca plenamente el programa de estudios para armonizar los aprendizajes previstos y los intereses de los niños. Relataba cómo en uno de los proyectos articuló la propuesta de los niños de hacer adornos navideños y un papalote al tema del uso y producción de instructivos, previsto por el programa (Ramírez Lorenzo, 2018).

Para finalizar

De toda experiencia, exitosa o no, digo a mis estudiantes que podemos extraer lecciones importantes para la mejora educativa. ¿Qué he aprendido yo acerca de la escritura, la reflexión y la mejora de la enseñanza en los procesos de formación de docentes?

Considero haber ganado en comprensión y en el desarrollo de saberes sobre algunas formas de articular los procesos formativos con la mejora de la enseñanza a partir de la intervención. Como se desprende de mi relato, la comprensión de teorías y enfoques pedagógicos no basta. Es en la implementación, en la experimentación de ciertas ideas pedagógicas, en donde, como me sucedió, surgen situaciones contextuales inesperadas que demandan tanto comprenderlas en su singularidad como producir los saberes prácticos para enfrentarlas y lograr los propósitos previstos.

Cómo explicar y cómo atender los imprevistos que limitan los cambios deseados en la enseñanza, son aprendizajes importantes que debemos alentar entre los maestros en la formación inicial y en los posgrados profesionalizantes. De esta forma, la reflexión sobre la práctica, tan ponderada en las últimas décadas (Schön, 1992; Perrenoud, 2007), se imbrica y se aprende a ejercerla durante la formación como una herramienta necesaria para superar los problemas de la enseñanza, y no como decálogo o meros ejercicios aislados para que, supuestamente, los maestros “aprendan” a reflexionar.

Acerca de la escritura, por otra parte, tema central de este libro, voy descubriendo cada vez más su poder para apoyar la transformación de la enseñanza. Este potencial transformador se detona cuando la documentación escrita de lo acontecido en la intervención pedagógica se socializa para su lectura y la conversación con otros docentes. Así creo que pasa con la escritura y el uso que hacemos tanto de los diarios de trabajo como de la sistematización de experiencias. La discusión colectiva amplía la mirada de lo documentado en los diarios de trabajo y propicia la coproducción de saberes prácticos pertinentes para concretar los cambios deseados en la enseñanza, así mismo abre horizontes y proporciona pistas para otro nivel de escritura sobre la experiencia vivida, una más analítica que tiene lugar durante la sistematización de experiencias.

Estoy convencido, sin embargo, de que tanto la intervención como la escritura resultan limitadas para favorecer cambios en la enseñanza si se contemplan como tareas individuales que cada estudiante deba realizar por su cuenta. Es necesario que los programas de formación contemplen espacios significativos para el intercambio de experiencias y propicien que la mejora se torne un compromiso colectivo. No obstante, discutir y reflexionar con otros las experiencias propias, construir colectivamente interpretaciones de lo sucedido, así como alternativas para superar las dificultades, son acciones que no surgen de manera espontánea ni se logran simplemente juntando a los maestros para compartir sus experiencias. La creación de un ambiente de confianza es fundamental para propiciarlas; en este sentido, ayuda más alentar el interés colectivo por comprender las prácticas que la tendencia espontánea a enjuiciarlas.

Un supuesto de la alfabetización académica es que requerimos introducir a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura cultivadas en las comunidades académicas de diferentes disciplinas; es decir, ayudarlos a que se apropien de los modos de leer y escribir correspondientes a la profesión. El planteamiento es contundente, pero también confuso, a mi parecer, porque ¿cuáles son

las prácticas de lectura y escritura o los modos de leer y escribir propios de la profesión docente?, ¿los de la investigación psicológica?, ¿los practicados por los pedagogos? Me parece que en el fondo se da por sentado que las prácticas de lectura y escritura, tal como se dan en los contextos universitarios y de investigación, orientadas a la teorización y explicación de la realidad, son las únicas válidas y clasificables como académicas, así lo evidencian los trabajos de Hernández Zamora (2017) y Sarti y Bueno (2007).

No niego la importancia de que los estudiantes aprendan a desentrañar y apropiarse del saber acumulado en diferentes disciplinas que se han ocupado de explicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por ejemplo. Pero no debemos olvidar que la apropiación de las prácticas y los productos culturales es siempre realizada por sujetos históricos, desde propósitos y necesidades contextuales concretas (De Certeau, 1996; Chartier, 1995). En este sentido, pienso en los maestros, habría que considerar que las prácticas letradas a promover serán útiles y legítimas si tienen como referencia las dificultades y los haceres cotidianos de la enseñanza, así como los propósitos y las expectativas con que llegan los maestros a los programas formativos. Conocerlos, entenderlos y sobre todo incorporarlos a los procesos de lectura y producción de textos con la finalidad de superar problemas particulares de la práctica, es un reto para quienes trabajamos con los maestros en la mejora de la enseñanza. El diario de trabajo es un género que, como espero haber mostrado, puede servir a estos propósitos. Algunos comentarios finales al respecto creo que valen la pena.

Considero que el diario de trabajo puede apoyar los procesos reflexivos y la mejora de la enseñanza cuando junto con los estudiantes se anticipa y se mantiene presente el proceso de cambio en el que se está participando y el papel que en este tiene su escritura. No creo en el modelo correcto de diario de trabajo. En mi caso proporciono algunos lineamientos sobre su escritura y revisamos cómo otros estudiantes han llevado sus registros; pero su contenido y la forma de expresarlo, más o menos detallado, más descriptivo o narrativo, son cuestiones que los estudiantes alternan y modifican

en el trayecto. Lo hacen en respuesta no a un modelo, sino a las necesidades que surgen cuando los exponen y reciben comentarios y sugerencias de los otros; es decir, los diarios de trabajo pueden adoptar tantos estilos como diversos son los estudiantes, lo importante es que los aprendan a utilizar como herramientas para interpretar lo que sucede en sus aulas y pensar en alternativas de acción. Más que registros extensos y muy detallados –suele sugerirse eso como si fueran a ser investigadores– lo que importa es que sea un recurso útil no solo durante la formación, sino factible de emplearse en las complejas condiciones en que como docentes realizan su trabajo cotidiano, donde el tiempo es un recurso bastante escaso. En realidad, pequeñas notas, acontecimientos resumidos, suelen actuar en nuestras sesiones como bastones de la memoria que lleven a amplias y profundas reflexiones.

REFERENCIAS

- Barnechea García, M. M. y Morgan Tirado, M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos* (15), 97-107.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la sociedad moderna*. México: Instituto Mora.
- Espinosa Tavera, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: UPN.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 5-32). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hernández Zamora, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 35-60). México: IISUE-UNAM.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Ramírez Lorenzo, E. (2018). *Desarrollo de la lectoescritura en segundo grado de educación primaria en el medio rural*. Tesis de maestría. México: Unidad UPN 122 Acapulco.
- Ramos Osorio, E. y Espinosa Tavera, E. (2017). La intervención docente y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje en un posgrado para profesores de educación básica. En Comie, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia presentada en el Congreso organizado por el Consejo Nacional de Investigación Educativa. 2017. San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2302.pdf> el 18 de noviembre 2018.
- Sarti, F. y Bueno, B. (2007). Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), 455-479. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011> el 18 de noviembre de 2018.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

EL DIARIO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Para empezar

Querido diario:

En 2020 cumpliré 33 años de servicio. Desde el aula de educación primaria hasta las sesiones de licenciatura y maestría en la Universidad, me has acompañado en este periplo pedagógico. Aprovecho este momento para escribir en tus hojas algunas indagaciones históricas que he realizado de ti, recomendaciones sobre tu uso y que sirva para quienes deseen implementarlo en su práctica.

Celestín Freinet fue quien propuso el texto libre como una de las técnicas esenciales de su pedagogía. A cien años del nacimiento de esta propuesta educativa todavía se mantiene fresco el aspecto central de la escritura creativa. A partir del texto libre se fueron desarrollando otras técnicas, es el caso del Libro de vida y el Diario.

Según diversos testimonios, es en México donde se implementa el Diario en educación básica de manera sistemática. Es en la escuela Manuel Bartolomé Cossío donde esta técnica se emplea desde 1964 (año de su fundación). Graciela González la retoma a su vez de la maestra Emilia Elías de Ballesteros allá de la década de los 40 y 50 del siglo pasado; la maestra compartía la anécdota con sus estudiantes de la Escuela Nacional de Maestras; cuando daba clases en España, implementó un Diario donde los estudiantes registraban lo esencial de las clases. El maestro Antonio Ballesteros Usano también compartía esta práctica; ambos, con estos apuntes y los que preparaban para sus clases, los utilizaron de insumos para elaborar varios títulos memorables en educación. Emilia y Antonio son parte del exilio español en México. En España se forman y se identifican con los pedagogos de la escuela nueva. Ellos influyen en las ideas y prácticas de diferentes docentes mexicanos, una de ellas es la maestra Graciela González (Bárcena, 1999).

Un libro memorable que también ilustra esta técnica es *El país errado* del maestro italiano Mario Lodi. En dicho texto se aprecian las narrativas infantiles y el recorrido por cinco años (1964-1969) que hace Lodi con sus estudiantes.

Es un aula donde se escribe lo que dialogan en el salón de clases: sus investigaciones y sus inquietudes. La frescura de las palabras y escritos infantiles nos brinda una opción, una vía para entender la pedagogía desde los actores; en sus procesos creativos y vitales (Lodi, 2000).

El empleo del Diario, con el paso de los años, ha ido evolucionando, ha incorporado nuevas adaptaciones y se ha extendido. De las escuelas particulares Freinet a escuelas públicas, desde preescolar hasta nivel universitario. Esta propuesta también se emplea por docentes que practican esta pedagogía en España, Italia, Francia y otros países.¹

A estas alturas te estarás preguntando cuál es tu papel en este tema. Sé que te gusta que hablemos del punto. Como bien sabes, tú eres un elemento presente en el transcurrir de nuestras sesiones de trabajo. Un cuaderno especial, de buen tamaño y calidad, es el lugar donde te alojas. Me acompañas cada clase, ya sea en los programas semiescolarizados de las licenciaturas o maestrías para docentes de educación básica que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional. En tus hojas nos vamos conociendo con las integrantes del grupo. Cada sesión acompañas a alguien a su casa y en la semana escriben en tus hojas. Al comienzo de cada sesión compartimos con las demás, de viva voz, lo que te escriben y abrimos un espacio para escuchar felicitaciones y sugerencias.

Por lo general rotamos el cuaderno de manera voluntaria o en una lista programamos tu escritura. Procuramos que en tus hojas todas dejen testimonio de su transcurrir por la universidad.

Un principio esencial es que la escritura es libre y que no la consideramos como un elemento de evaluación en el curso. Motivamos el diálogo contigo, que a su vez es un intercambio de los diferentes integrantes del grupo.

Para iniciar, te propongo en la primera clase y soy el primero en escribir. A veces, a manera de presentación del curso, eres tú quien ocupa ese lugar.

¹ En la actualidad se cuenta con dos movimientos Freinet en México: el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM) y el Movimiento por una Educación Popular Alternativa (MEPA), ambos con una presencia significativa en varios estados de la República.

Aprovecho para platicar que con el paso de los años has evolucionado de manera sorprendente. En los primeros años, allá de 1992 en la Unidad UPN 153 Ecatepec, donde inicié mi experiencia como académico universitario, los Diarios se enfocaban más a relatar lo que acontecía en cada sesión. Años después aparecieron en tus hojas lo que sucedía en otras clases y en la Unidad UPN. Sin darme cuenta, en ti empezaron a platicar de lo que sucedía entre semana en los grupos de las estudiantes de la licenciatura en educación. Y por fin, muchas han empleado tus hojas para hablar de su propia vida. Esto me ha gustado. Diario, te has convertido en un confidente que además nos permite construir, de manera concreta, relaciones de empatía y aprendizaje mutuos.

Destaco este punto porque en el corto tiempo de un cuatrimestre y de la hora y veinte minutos de cada sesión, tú permites que en tus hojas se amplíe esta posibilidad de conocernos. Escuchar las palabras de las estudiantes en estos 28 años ha ido acompañado de muchos sentimientos: hemos reído y hasta llorado contigo.

Considero que la escritura es una de las herramientas más importante que ha construido la humanidad. Con ella hemos logrado conservar la memoria y podemos recuperar lo escrito siglos atrás. Por ejemplo, podemos recrear lo que Sócrates pensaba y sentía cuando lo acusaron de corromper a la juventud de su época y lo condenaron a muerte por ello. Así, Platón, uno de sus discípulos, nos relata en Los diálogos los argumentos de Sócrates. Esto hace 24 siglos.

Es también la escritura el nivel más complejo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar y leer. La escritura es una síntesis de las tres anteriores. Bien decía Kenneth Goodman (1986), el lenguaje es una forma de poder. Por ello es importante apropiarnos de esta herramienta, como refiere Gianni Rodari (1973), para no ser esclavos. Porque es a través del lenguaje como podemos ser sometidos a los caprichos y designios de quien detenta el poder y, a su vez, con él podemos liberarnos; ejemplos hay muchos. El temor que producen las palabras se refleja, en nuestro país, en el asesinato de periodistas. La palabra escrita es además uno de los retos en la educación básica y de la universidad. Es por ello que pretendemos que este se convierta en un espacio para ejercitar la escritura. Así que espero me acompañen en esta aventura que significará escribir.

Querido Diario, no me despidió de ti porque sé que habrá quienes te adopten en su práctica. En muchos grupos de educación básica has ocupado un lugar relevante. Espero que además otros colegas universitarios te adopten y ello permita que la cultura escrita invada las aulas con la frescura que brinda la creatividad y vitalidad de cada integrante de un grupo. Con seguridad será esta experiencia gratificante, lo sé porque lo hemos vivido ya antes.

La experiencia

En 1992 me integré como académico de la Unidad UPN 153 Ecatepec. Tenía una experiencia de cinco años como profesor de educación primaria y militante en el MMEM.¹ Estas vivencias me permitieron diseñar una propuesta de trabajo que pretendía transformar la clase magistral tan común en el nivel universitario.

La primera materia que tuve que impartir se llamaba Medios para la Enseñanza y estaba dirigida a profesores de primaria que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 1985 (LEPEP 85). Las temáticas de las materias dieron pauta para implementar algunas de las técnicas Freinet, así que decidí introducir el uso del diario escolar en las clases.

Ese primer curso se dividía en alrededor de 16 sesiones de trabajo. Se contaba con un programa y una antología. En aquel entonces la dinámica de trabajo más común en los cursos de la LEPEP 85 era la lectura de uno o dos materiales de la antología, la entrega de un reporte del material leído, la exposición magistral del académico y una ronda de preguntas o comentarios sobre el tema. Tal formato me parecía un tanto rígido, así que inicié con el uso del diario

¹ El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna es un colectivo de maestros de educación básica y superior que practican la Pedagogía Freinet en instituciones públicas en Ciudad de México, Estado de México, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán y Yucatán.

escolar,² por lo cual propuse algunas lecturas alternas y organicé una salida para observar una escuela pública ubicada en Iztapalapa de nombre “Julio Cortázar”, y en donde un colectivo docente practicaba la pedagogía Freinet.

Conservo el diario de aquel momento y transcribo el siguiente fragmento.

San Cristóbal Ecatepec

12 de septiembre de 1992

“Hay instrumentos que condicionan un trabajo. Sin ellos, nada. Y éste de la imprenta –¿no lo veis?–.es de un incentivo superior al juego; es el incentivo del trabajo. ¡Qué gran descubrimiento para mi escuela...!”

Con esta cita de Patricio Redondo abrimos el Curso de Medios para la Enseñanza. La imprenta a la que se refiere es la ideada por un maestro francés: Celestín Freinet. Es un medio para la enseñanza.

Hoy iniciamos un nuevo curso. Para ustedes es el reencuentro, la inquietud por lo nuevo, el platicar de sus vacaciones, de sus nuevos grupos en la escuela, de los cursos de “modernización”; es seguir en grupo para recordar, crear y recrear. Para mí representa una novedad, ya que es mi primera incursión como docente en un ámbito universitario y el primer acercamiento a un grupo, constituido hace un año.

Los referentes que me han dado del grupo son positivos, por lo tanto he procurado elaborar una propuesta de trabajo que tome en cuenta: el interés por construir-reconstruir colectivamente la actitud crítica y la experiencia personal –grupal de los medios para la enseñanza.

Lo anterior provoca la modificación del programa oficial. Por un lado las lecturas resultan reiterativas y sesgadas; propondría una reducción de ellas dejando aquellas que resulten provechosas y la ampliación de dos lecturas (de Rene Fourcade y Mario Lodi); otra propuesta sería romper con la tónica

² El Diario Escolar es una propuesta de la Pedagogía Freinet. En una libreta exclusiva para registrar los acontecimientos más relevantes en el aula. Pueden escribir todos los integrantes del grupo y se va rotando de manera voluntaria y diaria. Se hace una valoración del texto a través felicitaciones y sugerencias.

del libro único a partir de la lectura opcional de un texto que haga referencia a experiencias educativas en la historia de la educación de México (Ramón Costa Jou, Patricio Redondo, José de Tapia, Consuelo Bonfil y Mauricio Márquez); y por último, vivenciar los medios con algunas técnicas educativas que podríamos llevar a cabo.

De la dinámica de trabajo se procurará vincularla a su experiencia docente con los medios para la enseñanza. Compartir, experimentar y adecuar serían acciones presentes en el trabajo.

Pensando que al iniciar una actividad uno plantea propósitos, haría lo mismo: “generar colectivamente un espacio de reflexión y práctica educativa a partir del diálogo-trabajo”.

“Educar para ser libres”

Hoy, a varios lustros de distancia, considero que el uso del diario en mis grupos de la licenciatura y la maestría me permiten reconstruir mi práctica como docente universitario y analizar la importancia de que el espacio de la academia se construya con las estudiantes. Me interesa que las estudiantes y profesores:

- Cuenten con un espacio de libre expresión de sus ideas y vivencias, tanto de manera oral como escrita.
- Reflexionen con los temas revisados y los vinculen a sus propias experiencias.
- Tengan acceso a otras opciones educativas más allá de las que emplean.
- Convivan en un ambiente favorable para el aprendizaje; un ambiente basado en el respeto, la tolerancia, la cooperación y el trabajo.
- Ejerciten de manera vivencial las diferentes propuestas que se presenten en un curso.

El uso en este primer curso del diario escolar fue gratificante y me permitió recuperarlo para los siguientes ciclos tanto de la LEPEP 85 como de la Licenciatura en Educación plan 94 (LE 94) y actualmente

con estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (LEPTIC 2008) en la Unidad UPN 096 CDMX Norte. Agruparé los testimonios a partir del análisis de los propios diarios.

Del temor al terror de escribir

Cuando se escribe en el diario he detectado frases que hacen referencia a lo poco común que representa escribir un texto de este tipo. Es también una muestra del poco valor que le brinda la escuela a esta herramienta de la cultura, como se muestra en los testimonios escritos en los diarios que se presentan a continuación:

<p>Hola querido Diario, pues antes que nada gracias por dejar que escriba unas cuantas líneas en ti, te soy sincera, me cuesta trabajo expresarme, pero bueno aquí voy.</p> <p style="text-align: right;">Virginia 31/enero/2015</p>	<p>Hola Querido diario. Voy a escribir unas cuantas líneas en tus páginas, bueno me cuesta trabajo expresarme y también redactar, pero lo voy a intentar.</p> <p style="text-align: right;">Salomé 7/febrero/2015</p>
<p>Hola querido diario. Es la primera vez que escribo unas cuantas líneas en tus hojas. ¿Sabes que había estado huyendo de ti? Jajaja. Pero por fin tuve el valor de decir: “Yo me lo llevo”, je... Sabes, para mí no es nada fácil expresarme, pero en fin vamos a iniciar.</p> <p style="text-align: right;">Diana 21/febrero/2015</p>	<p>Hola Querido Diario. ¿Sabes? Tenía miedo de escribir en tus hojas.</p> <p style="text-align: right;">Fabiola 6/marzo/2015</p>

Escribir representa miedo, en especial si se vincula con expresarnos de manera abierta, libre. Hay personas que tienen la autoimagen de que no cuentan con la habilidad necesaria para escribir y ello es base

de una estructura afectiva poco favorable (Colomer, 1999), que se sintetiza en ese miedo al fracaso. Esta visión no es espontánea, es producto de un tipo de educación que ha privilegiado la transmisión de contenidos como parte del proceso educativo y ello implica renunciar a la palabra propia para “estudiar lo que es relevante”. Retomamos el testimonio de una compañera sobre escribir como sinónimo de terror:

Terror

Para terminar, les explicaré por qué titulé este texto con la palabra terror. Fue porque eso sentí cuando me eligieron a mí. Terror de expresarme escribiendo –y es que no me enseñaron eso en la primaria– y terror a la crítica porque dirán “esa maestra no sabe escribir” o “cómo puede ser maestra con esa redacción”.

Elena Edith 14/marzo/1998

Esta autoimagen que pareciera común en algunos de los textos identificados, contrasta con un reconocimiento al valor de la palabra escrita, a pesar del distanciamiento que el sistema escolar propicia entre el propio sujeto y el objeto de conocimiento (la escritura). Los testimonios revelan el impacto de estas estrategias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas en la formación profesional.

Del aprendizaje a partir de la voz propia

Lo expresado por Reyna sintetiza el reto que representa escribir para los docentes:

Por fin me decidí a escribir en este hermoso Diario de clase ya que reflexioné a partir de las palabras de mi pequeña Areli: ¿por qué no participas si tú me dices que participe en mis clases mamá?

Es por eso que decidí tomar el Diario.

Reyna 08/junio/2000

Existe un reconocimiento de la escritura como parte de un proceso profesional, personal, y que ello impactará en su propia formación y práctica. La escritura se convierte en una actividad placentera en cuanto se identifica que esta tiene un sentido y significado.

<p>Me dio mucho gusto escribir en este diario que al igual que algunos compañeros me costó trabajo, pero lo importante es que hemos puesto nuestro mayor entusiasmo para narrar un poco lo que cada sábado vivimos en nuestra sesión [...].</p> <p style="text-align: right;">Maribel 18/enero/1997</p>	<p>[...] hoy fue un día muy especial. ¿Sabes por qué? Porque te tengo aquí entre mis manos y podré hacer lo que sábado tras sábado he deseado: ¡Escribir sobre ti y poderte contar todo aquello que sucedió en clases para que se quede plasmado sobre tus hojas, que al sentirlas no me provocan otra cosa que seguir escribiendo!</p> <p style="text-align: right;">Bárbara 18/junio/1997</p>
<p>Hoy fue un día especial, especial porque por primera vez tengo la oportunidad de escribir en un Diario Escolar donde quedarán plasmadas palabras de seres humanos que piensan, ríen y sobretodo viven, la más grande virtud de nosotros.</p> <p style="text-align: right;">Sandra 12/septiembre/2000</p>	<p>Amigo Diario: [...] como no queriendo, di un vistazo a las vivencias que mis compañeros habían depositado en tus páginas y ¡qué bárbaros! No cabe duda que en cada uno de nosotros dormita un buen poeta o literato ¡Escriben bien, eh!</p> <p style="text-align: right;">Gilberto 25/03/2000</p>
<p>Escribir en un Diario escolar, se me hace fantástico, porque es la primera vez que lo hago, expresar algunas palabras que van a quedar como testimonio de la comunicación entre seres humanos.</p> <p style="text-align: right;">Aída 23/01/2001</p>	<p>Escribir en un Diario escolar, se me hace fantástico, porque es la primera vez que lo hago, expresar algunas palabras que van a quedar como testimonio de la comunicación entre seres humanos.</p> <p style="text-align: right;">Aída 23/01/2001</p>

A la distancia detectamos en cada escrito estas dificultades, retos y satisfacciones que implican la lengua escrita. Escribir es un reto, aunque los atisbos de satisfacción son identificados al momento de enfrentarse a ese momento. Descubrir la satisfacción de escribir motiva a apropiarse de la misma (Jurado, Lomas, Tusón, 2017).

Un ambiente de aprendizaje alternativo

Generar las condiciones para que la escritura y la lectura se conviertan en actividades gratas, va ligado a la necesidad de cambiar la actitud de un profesional rígido y sin interés en la formación de sus estudiantes por uno con una actitud abierta, que propicie el diálogo e incorpore las propuestas de los estudiantes.

Me parece muy interesante el método que utiliza el profesor para desarrollar las clases y es que se ha encargado de que nosotros los alumnos podamos trabajar de manera libre, ya que no nos exige reportes de lectura, participaciones constantes y mucho menos nos aplica un examen para saber si realmente leímos o no; nosotros aprovechamos muy bien este modelo liberador.

Francisca 12/abril/2000

Tal vez es porque Marco nos creó un ambiente sencillo, no hay falsas pretensiones, ni excéntricas sofisticaciones, simplemente se trata de aplicarse a la tarea y sucede lo insólito, de repente, sostengo en la mano un libro de León Felipe, reconozco algún poema y me interesan otros que desconocía [...].

Miguel Ángel 3/junio/1997

Uno de los objetivos de las licenciaturas y maestrías de la UPN es contribuir en la transformación de las prácticas educativas. Sin embargo, este objetivo, que parece simple, resulta uno de los mayores desafíos para los académicos de la Universidad. ¿Cómo cambiar la práctica docente de las estudiantes-profesoras cuando los estilos de enseñanza se identifican con aquello que se critica? Por ello el grupo se convierte en un espacio de experimentación pedagógica. Aquí

presentaremos testimonios de otras propuestas que han acompañado el uso del diario escolar en los grupos de la Universidad.

[...] el encontrar por medio de la correspondencia con compañeros estudiantes de otros estados es el conocer diferentes puntos de vista con un contexto diferente al de nosotros, al entregar ud. la correspondencia que llegaba de Oaxaca después de varios meses que la habíamos mandado, causó expectación, asombro, curiosidad [...].

Genoveva (QEPD) 15/01/93

Primero nos deleitó
 Con una canción de cuna
 Luego Ujú a Julio Cortázar
 Canción de gran construcción
 Posteriormente leyó el “carrito
 esdrújulo”
 Canción de gran sensación
 Que por cierto yo lo emulo
 En esta mi redacción
 Le titulo “Diario agudo”
 Agudo por su acentuación

Marina 28/noviembre/1996

Esta revista lectora
 Nace como evaluación
 De cómo enseñar la lengua
 Con varias alternativas
 En las aulas de la escuela
 Y que en quinto semestre
 De la LEP 94...
 Como materia optativa
 Cursamos en esta escuela
 Que es la unidad UPN
 Que forja nuestra carrera
 “La virtud de expresarlo todo”
 Es alegre, tiene vena,
 Sus páginas te lo muestran
 Su calidad lo refrenda
 Mis compañeros y yo
 Te pedimos lo analices
 Cuando sus páginas leas

José (QEPD) 6/febrero/1997

Correspondencias, lectura en voz alta de cuentos y poesía, creación literaria, elaboración de revistas, diálogo, visitas a escuelas, además de la revisión de textos alternos a las antologías y los sugeridos en el programa, es lo que se experimenta cuando el espacio del aula se transforma. Nos agrada cada sesión cuando nos escuchamos y nos vamos conociendo más; manifestamos nuestros aprendizajes que se reflejan en logros que nos permiten interpretar nuestro mundo y práctica educativa; reflexionamos sobre nuestro trabajo en las escuelas y también encontramos un espacio para expresarnos acerca de nuestra vida cotidiana, nuestros pesares, dificultades y obstáculos; construimos un espacio de solidaridad, de apoyo mutuo; y terminamos muchas veces con una sonrisa o una risa que nos permite liberar nuestras angustias y conflictos (Lomas, 2017).

Para finalizar

El diario es una de las diferentes técnicas que son parte de la pedagogía Freinet. Nuestra pretensión no es que los docentes trabajen con estas técnicas,³ en especial el diario escolar, sino que cada uno vaya construyendo su propia práctica de acuerdo con las necesidades y convicciones que tienen sobre la escuela, la educación y la vida (Espinosa, 2014). Me gustaría concluir el relato retomando un fragmento del diario que realicé el 21 de septiembre de 1999.

³ Desde 1988 el MEM ofrece el curso taller de técnicas Freinet a docentes de la UPN. De 1992 a 2008 se ofreció en la Unidad 153 y desde 2013 en la Unidad 096, y en otras sedes como la 095, 094, 098.

[...] Pero lo que planteamos solo es posible con la participación de todos, por eso es necesario llegar a una serie de acuerdos mínimos necesarios para intentar una propuesta diferente; propondría los siguientes:

1. El diálogo constante. El intercambio de nuestras ideas como pauta de la comunicación grupal y, por ende, de la generación de conocimientos.
2. El respeto irrestricto a la palabra del otro, a la escucha. El intercambio integra la crítica constructiva y no descalificar al otro.
3. La auto-responsabilidad sobre los trabajos que se planteen realizar. Confiamos en que cada uno de nosotros es responsable de su propio aprendizaje.
4. La responsabilidad del docente es conducir, proponer, comentar y trabajar a la par que los integrantes del grupo.
5. Buscamos alternativas. Las alternativas son factibles cuando reemplazan modelos, estereotipos. Estamos, como dice Freinet, en pleno tanteo experimental.
6. Es importante incorporar las ideas de todos.

Esperamos que las expectativas realmente se puedan concretizar, para ello los invito a integrarse y construir este espacio. El Diario, nuestro querido Diario, es la primera propuesta.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

REFERENCIAS

- Bárcena, A. (1999). *Chela Tapia. Charlas de pedagogía sobre la Escuela Moderna*. México: Impresiones especiales.
- Colomer, T. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora*. En F. Carvajal y J. Ramos (1999), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 129-144). Madrid, España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Dueñas, M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. México: UPN.

- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Madrid, España: Gedisa.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hernández Zamora, G. (2016a). *Literacidad académica*. México: UAM.
- Hernández Zamora, G. (2016b). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? Entre maestros*, 16 (56). México: UPN.
- Jolibert, J. (2013). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jurado, F., Lomas, C. y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México: Castellanos editores.
- Lodi, M. (2000). *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*. México: Fontamara.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de las competencias comunicativas en el aula*. México: Ederé.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.
- Matus, N. (2016). *Proyecto: el diario escolar y el diccionario para armar y desarmar el placer cotidiano de escribir*. México: Autor.
- Matus, N. (2019). El diario escolar, el placer cotidiano de escribir. en A. Jiménez Robles (coord.), *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* (pp. 217-219). México: UPN.
- Rodari, G. (1973). *La gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Sánchez, A. (1999). *El uso del diario escolar en el aula*. México: MMEM. Recuperado de <http://www.mmem.org.mx/pdf/diario-escolar-alberto-sanchez.pdf> el 3 de octubre de 2020.

2. LOS RETOS DE LA TUTORÍA

LAS HORAS DE VUELO Y LAS SINERGIAS DE LA TUTORÍA

Angélica Jiménez Robles

Para empezar

Las tesis y los trabajos de titulación son documentos públicos, pero el proceso de construcción es una información privada. Utilizo en este texto el género autobiográfico porque me permite como narradora, autora y personaje, la reconfiguración de mi experiencia docente. El género autobiográfico, aunque robado de la literatura, es cada día más utilizado con fines pedagógicos. Bolívar señala que las experiencias que los docentes vivieron como estudiantes son muy valiosas en su formación profesional: “El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 41). Aunque también hay otros modos que son modelos a seguir.

La relación entre la frase “horas de vuelo” y la escritura se debe a que, como si fuera aviadora, he tenido que reunir mucho tiempo en el continuo e inacabable aprendizaje de la escritura académica tanto como estudiante como docente.

En el apartado llamado La experiencia comparto de manera breve las vivencias que he tenido en procesos de composición de escritos para titulación y narro algunos ejemplos de lo que he vivido como tutora y las reflexiones y aprendizajes que me generan.

Un ingrediente importante en este ejercicio narrativo es el papel que juegan las emociones, tanto en la composición escrita como en la relación tutor-tutorado. Se tiene la impresión de que en la escritura académica impera la “lógica, razón o la intelectualidad fría” (Castelló, 2007, p. 137), pero como señala la autora: “los afectos son determinantes”. De esta manera, escribir no es solo un proceso cognitivo, siempre está lo humano, lo subjetivo, y el contexto.

La escritura académica, generalmente, conlleva una genuina preocupación por saber si se está haciendo bien el trabajo, si es claro el documento, si comunica de manera eficaz: “La pasión, el miedo, el orgullo, el entusiasmo, la inquietud o la angustia son compañeros habituales, a veces ingratos, casi siempre poco conocidos, de las actividades de investigación y de comunicación académica” (Castelló, 2007, p. 137). La ansiedad y el miedo durante el proceso de composición académica parecen invitados permanentes, forman parte de ese entramado complejo, y aprender a manejar estas emociones, es un reto más.

Durante el proceso de escritura, como en un juego complejo, un sinfín de emociones inconexas se ponen en juego, y a manera de oxímoron, van y vienen en una contradicción dialógica. Así, escribir se vuelve una indolente pasión, un desenfrenado momento de agonía donde el dolor y el placer son casi lo mismo.

En el caso de la relación entre un tutor y el tutorado se trata de un vínculo complejo, en momentos se torna amoroso, complaciente, y los consejos y las sugerencias son caricias alentadoras; otras veces, cuestionar y confrontar son parte de esa enseñanza mutua. Vínculo

que en ocasiones es la suma de un festín de sinergias palpitantes; en otras, una tortura académica casi inacabable, y hasta puede ser un desastre interpersonal. Nunca hay que perder de vista que el centro de esta relación es la investigación y la escritura académica.

En este encuentro palpitante –que implicará un reto– es necesario tener la humildad de aceptar que, en el incesante camino del aprendizaje compartido, es imposible descubrir quién aprendió más, porque ambos, tutor-turado, se ven favorecidos, como parte de un crecimiento mutuo.

La experiencia

Los tutores que he tenido en el transcurso de mi vida académica son mis modelos a seguir, ¿héroes o villanos? Un vínculo siniestro de amor-odio, como lo suelen ser muchas relaciones. Aprendí a ejercer la tutoría con mi propia piel, con mis sueños, en una mezcla de desazón y agradecimiento.

Hay que destacar la importancia del cuidado de las emociones entre tutor y tutorado. A veces se puede dañar a las personas de una manera casi irreparable, al no cuidar las palabras que se utilizan para sugerir, al no resaltar los aciertos, al descalificar el trabajo. Es necesario tener claro que el documento que se puede considerar lleno de errores, fue escrito por una persona que invirtió su tiempo y puso en juego sus aspiraciones. Los desaciertos los tiene el documento, no la persona. Así mismo esos desaciertos son parte importante del proceso, como decía Goodman (2006). También hay que tener respeto por el trabajo del tutor, por el tiempo que dedicó a esa revisión y el que destinó al diálogo con el tutorado.

He concluido seis trabajos de titulación, otros dos no pude consolidarlos y tuve que cambiar de tema y tutor, a continuación, les comparto algunas de mis experiencias. Mi intención es vincular estos aprendizajes con mi tarea como tutora, como parte de una reflexión *metacognitiva*.

Vuelo uno

El modelo de titulación en la década de los años ochenta de la entonces Escuela Nacional de Maestros (ENM) era todo un reto para los estudiantes de 18 años, por su falta de experiencia en la composición de escritos académicos. La carrera para ser profesora de primaria duraba cuatro años después de la secundaria. En el último año el objetivo era escribir el documento de titulación para poder trabajar bajo el cobijo de una plaza en propiedad, y eso implicaba mucha presión. El tutor de cada grupo tenía entre 40 y 50 estudiantes, quienes debían terminar el informe recepcional para hacer el examen profesional en junio, y estar trabajando en septiembre frente a grupo de educación primaria.

... antes de empezar y a la mitad del proceso aparecen toda suerte de pensamientos negativos que se reafirman cuando nos percatamos de lo poco y mal que hemos conseguido escribir, entonces el miedo y la ansiedad nos dominan y es fácil que empecemos a sentirnos bloqueados (Castelló, 2007, p. 139).

Las ventajas de este modelo de titulación era que se contaba con acompañamiento permanente del tutor, con quien se tenía una relación personal y quien estaba comprometido con la finalización de la tarea de todos los estudiantes. La titulación estaba anclada a la currícula, ya que era el objetivo del último año de la carrera. Se contaba con una estructura general y muchos modelos a seguir, había casi un porcentaje de 100% de titulación, lo que permitía a los egresados incorporarse rápidamente al mercado laboral. A manera de motor propulsor, la motivación era obtener una plaza y en septiembre estar trabajando casi de inmediato.

Vuelo dos

Al egresar de la Licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), inicié un trabajo de titulación con un tutor que asignaron para 10 estudiantes, era un excelente

acompañante, de trato afable y cariñoso, pero yo no consolidé el vuelo. Para poder atender a ese número de estudiantes, el tutor diseñó un taller de titulación donde trabajamos con el mismo tema: Análisis estructural desde las categorías de Vladimir Propp del cuento fantástico en la novela Pedro Páramo. No me quedaba clara la metodología y el tema no me entusiasmaba. Fueron buenas las intenciones del taller de titulación, pero considero que el tema debe ser elegido por los estudiantes, porque es importante que se apasionen con él. Pero esta no es excusa para no haber levantado el vuelo, me faltó impulso.

Las revisiones eran colectivas. Cada semana leíamos en grupo y se hacían observaciones. Había un compañero que hacía comentarios hirientes a los demás, a muchos les fue difícil sobreponerse, se generó un ambiente hostil, poco favorable para la escritura. Aceptar las críticas no es fácil y puede ser muy doloroso enfrentarlas, porque: “A todos los escritores les (nos afecta) la crítica, aunque hayan aprendido a regular sus emociones y acostumbren a racionalizarlas como algo positivo y necesario” (Castelló, 2007, p. 158).

De los 10 que hicimos el seminario solo tres se titularon, yo logré avanzar como 40 cuartillas que no se perdieron, sino que se sumaron a mis horas de vuelo. Aprendí que en las revisiones colectivas los comentarios hirientes no aportan, que no hay que lastimar a las personas, que la intención es acompañar, proponer, facilitar el vuelo. Aceptar la crítica entre pares es difícil, pero muy fructífera. También aprendí a leer de manera crítica y a discutir con los autores. Pero mi mayor aprendizaje fue que para consolidar un trabajo de titulación se requiere necesidad, y yo no la tuve. Ahora sé que a veces hay que hacer más de un intento para titularse, que puede requerir cambiar de tema y de tutor; lo que no es un delito. También me enteré de una realidad que desconocía: “no todos los estudiantes se titulan”, desde mi única experiencia en la normal creía que todos íbamos a terminar el trabajo.

Vuelo tres

Empecé otra tesis de licenciatura con una tutora, ella revisaba con lupa cada hoja que escribía, claro que no tenía 10 tutorados cada semana, o 40 tesis que dirigir. Con todos los borradores acumulé un cerro de hojas. Escribía de manera apretada, con el estilo correo, que consiste en: Oración + punto y seguido. Oración+ punto y seguido. Era un texto apretado, hermético. Mi tutora me decía:

—No te voy a cobrar por cada palabra que escribes, suelta la mano.

Me proponía formas de escritura. Dedicó mucho tiempo a revisar mi trabajo, eso es un regalo de inigualable valor. Me quedó claro que hay estudiantes que pueden alzar el vuelo en su trabajo de titulación en la colectividad —como mis tres compañeros que se titularon con el estudio de Juan Rulfo—, pero otros necesitamos un apoyo personalizado, ese fue mi caso.

Vuelo cuatro

Al terminar la Maestría en Literatura Hispanoamericana en la UNAM, me asignaron a una tutora muy reconocida como autora de literatura, ganadora de premios internacionales. Aunque tenía poco tiempo para atenderme, no puedo responsabilizarla de no haber terminado la tesis porque no me comprometí con la tarea. Avancé 20 cuartillas. En las sesiones de trabajo mi tutora me pedía que leyera en voz alta, sus observaciones se basaban en la lectura que yo hacía de mi escrito. En ese momento creí que ese no era un buen método, que le faltaba compromiso, pero yo era muy joven, ahora, con los años, valoro el tiempo que me dedicó, y considero que con su experiencia podía seguir perfectamente el discurso y orientarme adecuadamente. Fue poco tiempo el que trabajamos juntas, no le di la oportunidad a esa metodología de trabajo.¹

¹ En el año 2017 probé su método, una de mis tutoradas de licenciatura lo propuso, a veces traía dos copias, ella leía en voz alta y yo seguía la lectura en mi copia. Pero en ocasiones, solo traía una copia y me decía, le parece que yo lea y comentamos.

Me sentí desilusionada, me fui de picada, así que abandoné el vuelo. No voy a objetar que tenía dos hijos pequeños, dos trabajos, y que me trasladaba cuatro horas diarias, porque hay estudiantes con más complicaciones que lo logran. Aprendí que se requiere perseverancia y que cada tutor tiene su estilo. Yo debí adaptarme a la forma de trabajo y esforzarme más.

Vuelo cinco

Cursé una especialización en Género y educación en la UPN y pude titularme rápidamente porque me dediqué a ello.

El tema me motivaba, me gustó el trabajo que hice porque fue una propuesta creativa. Realmente no necesité observaciones, entregué el trabajo y me dieron fecha de examen. Esta experiencia me motivó a regresar a trabajar la tesis de maestría. Recobraba altura, estaba lista para emprender nuevamente el vuelo.

Vuelo seis

Retomé la tesis de maestría con otra tutora de la UNAM. Para ello, tuve que solicitar el cambio de manera formal, busqué a la que todavía era mi tutora y, con vergüenza, le solicité que me dejara volar, con gran generosidad me dejó partir y reavivar mis alas hacia otros aires.

Con mi nueva tutora trabajé varios años, fueron arduos, de mucho aprendizaje, tuvo una enorme paciencia conmigo; nos sentábamos juntas en el comedor de su casa y yo iba leyendo en voz alta, cada quien tenía una copia del escrito, y, como si fuera maga, al hilo descubría los errores. Me ayudaba a desatorarme cuando no avanzaba, me proponía formas de hacerlo, me mostraba modelos de escritura. Me dedicó mucho tiempo, porque no dejó línea sin revisar en las 300 hojas que tiene la tesis, a veces me llamaba la atención, pero siempre tenía razón, le agradezco cada coma que me corrigió, cada párrafo que me señaló que lo rehiciera.

Elegí un nuevo tema de investigación, uno que me gustaba más y se relacionaba con mi trabajo docente. Mi tutora me dejó decidir el tema, solo me ayudó a centrarlo. Aprendí que cada estudiante tiene sus propias necesidades, requiere un trato especial, y cuidar sus emociones es fundamental para poder llegar a la meta. A un estudiante inseguro, enojado o maltratado le será más difícil levantar el vuelo.

Muchos años después me invitó a participar en un proyecto; su enseñanza continuó, seguí aprendiendo con ella, su disciplina y seriedad en el trabajo son una inspiración. También aprendí que la relación con los tutorados puede continuar y que los académicos, al tener más experiencia, podemos seguir acompañando a los egresados en el camino de perfeccionar su escritura. Como muestra de los aprendizajes que me dejó mi tutora, en 2019, el equipo de Animación Sociocultural de la Lengua hicimos un proyecto en el que invitamos a los exalumnos a participar, dicho proyecto culminó en el libro *Alas para la imaginación: la formación desde la Animación Sociocultural de la Lengua*.

Vuelo siete

En el doctorado (UNAM) me asignaron como tutor a un hombre amable que se dedicó a acompañarme cuatro años, incluso terminó antes del tiempo que dura el programa. Sus consejos y propuestas las atesoro enormemente. Revisó con puntualidad las 400 cuartillas de mi tesis, eso implica muchas horas de trabajo. Su forma de escribir y de ejercer la tutoría es mi modelo a seguir. Me dejó en libertad para volar, mis alas se fortalecieron y con sus consejos miré cada vez más alto. Con él fue una relación de pares, de compañeros, cuando me titulé le agradecí por todo su apoyo y él contestó:

—Yo soy el que debo agradecerte por tu dedicación y compromiso.

Es un hombre brillante escondido bajo una piel sensible. Con esta experiencia aprendí que el trabajo serio y sistemático provee la confianza y autoestima necesaria para la escritura académica.

Vuelo ocho

La última travesía es la estancia posdoctoral realizada en la UPN, cuando mi tutor me regresó la revisión que hizo del informe final de mi investigación, confirmé la importancia del acompañamiento en todos los niveles. Él estaba recién operado de los ojos, y aun así se comprometió con la lectura, me mostró muchos detalles que corregir, con ellos logré transformar el texto. Agradezco enormemente su generosidad.

Aterrizando

Estas son las horas de vuelo que he recorrido en el ejercicio de componer escritos académicos con fines de titulación, seguramente son miles, cada hora ha sido valiosa e indispensable para la siguiente.

La tutoría implica el acompañamiento en la lectura, composición académica, oralización, investigación y, particularmente, el cuidado de las emociones. Requiere de paciencia, de apretar y también de confiar. Es un ejercicio cognitivo en una relación dialógica centrada en un mismo objetivo. Para Werscht (1998) la relación tutor-tutorado es “como un espacio de encuentro en el que se comparten significados sobre la actividad investigadora y en el que se avanza siempre sobre la base de aquello previamente compartido” (en Castelló, 2007).

De mis tutores aprendí que la escritura se modela, se muestra cómo solucionar los problemas de redacción y de estructura retórica. En cuanto a la parte teórica me invitaron a conocer a autores, a reflexionar, a dudar. Me comprometían con su dedicación. Me hice lectora de sus producciones, porque fue otra forma de aprender a componer por escrito.

Pareciera que la escritura es la bruja malvada, la antagonista, pero la verdadera enemiga a vencer es la apatía; y la necesidad, la mejor aliada. Eso fue lo que descubrí.

Podría parecer que las dos tesis que no terminé fueron fracasos, pero no es así, en estos ejercicios fue donde más aprendí, incluso más que en los que acabé. Descubrí por qué no continué el trabajo, y eso es un aprendizaje invaluable. En primer lugar, fue por mi falta

de compromiso y dedicación, me di por vencida, me faltó necesidad. En estas dos experiencias inconclusas no conté con el acompañamiento personalizado de mi tutor, y yo requería que guiaran mi vuelo. En segundo lugar, se trata del apego e implicación con el tema, de la relación amorosa que se puede construir con un proyecto. Lo que implica la reflexividad, que, según Levinson, Sandoval y Bertely (2007), es la conciencia del yo en el orden social y en la construcción de conocimiento respecto a ese orden. El tercer obstáculo que descubrí son mis deficiencias teóricas y metodológicas, esas solo se remedian con horas de lectura; puntada a puntada.

Cuando se ha dejado inconclusa la escritura de una tesis –y se desea terminarla– surge un sentimiento que acampa dentro de las personas, se instala y cobra vida propia a manera de parásito. Ya no hay paz, siempre está presente, acribillando poco a poco los pensamientos. Cuando pretendemos ignorar ese sentimiento, igual, sigue ahí, es terco, persistente. Solo nos libramos completamente de él cuando concluimos la tesis, así logramos aniquilar esa presión que nos mantiene cautivos. Pero si abandonamos la tesis, viviremos en la ilusión de que desapareció el problema, pero no es así, siempre estará ahí, como una llaga, como una punzadita retadora.

Complicaciones para no terminar una tesis hay muchas, todas válidas, algunas imponderables, pero hay otras superables. Un deseo inmenso y una necesidad inquebrantable son las mejores amigas en el camino de la titulación. Pero también hay que decirlo, si alguien no tiene interés en concluir su tesis, es su decisión y voluntad; completamente respetable.

Las emociones que surgen con los avances cotidianos en la escritura son un impulso para continuar el vuelo, hay días que se pueden componer párrafos precisos y preciosos, pero otros días anida la temida hoja en blanco. Escribir implica un banquete diverso de emociones, desaliento, ansiedad, pasión, entusiasmo, hay un poco de todas, mezcladas sucesivamente en una itinerante lucha.

La escritura sacude, mueve más allá de la vida académica, porque lo personal se ve trastocado, a veces destruido o reconstruido.

Y tras las revisiones de los innumerables borradores y con la impresión final, un suspiro escapa. Cuesta trabajo entender que la sinergia terminó, queda la adrenalina en continuo flujo, en espera de un nuevo reto académico.

Mis experiencias como tutorada son los insumos que han abonado a mi trabajo como tutora, a continuación, les comparto algunas de las experiencias que he tenido como tutora.

Vuelo uno

El primer día que trabajé con mi tutorada solo escribió un pequeño párrafo, aunque estuvimos trabajando varias horas. Se fue muy desanimada, incluso, me preocupó que no volviera. Ella da cuenta de este momento en su tesis de grado:

... ese día salí de la universidad bastante desanimada, porque me había hecho la idea que me faltaba poco para terminar e iniciar con los trámites para hacer el examen profesional y sin embargo, había pasado más de tres horas y solo había hecho un párrafo y de ver todas las cuartillas que me faltaban, para mí era un panorama desolador... (Rivera, 2016, p. 250).

Hubo varias sesiones donde avanzábamos muy poco, aunque era una estudiante destacada, tenía problemas con la estructura retórica, la ortografía y la puntuación. Dos años después me sorprendí leyendo un maravilloso libro de 300 hojas, y con lágrimas en los ojos la reconocí. Leí la historia de una niña que iba a la escuela con los pies descalzos en la sierra de Puebla y que ahora recibía mención honorífica en su examen profesional de maestría. En su tesis escribió lo siguiente, “estoy orgullosa y satisfecha con todo lo que expresé en estas líneas” (Rivera, 2016, p. 252).

También da cuenta de su arduo trabajo con las diferentes versiones:

Y no fue fácil llegar a esta versión que leyeron, empecé con borrador 1, después borrador 1.2 y así sucesivamente, carpetas que titulaba “última versión” pero

posteriormente esas carpetas se fueron acumulando, así que opté por titular “tesis final 1” pero llegó el momento que dejó de ser funcional y entonces decidí colocar títulos con el mes, como “tesis junio 2015” y así hasta llegar a la final que mandé a imprimir y empastar (Rivera, 2016, p. 250).

Siguiendo con la comparación entre el vuelo y la composición escrita, la tracción es la fuerza que hace que un avión avance y contrarreste la resistencia al aire, de esta estudiante aprendí de su necesidad, y sobre todo de su paciencia para labrar cada párrafo; con una sonrisa abrazadora siempre tenía disposición para corregir los interminables borradores. Es difícil para algunos estudiantes aceptar el proceso de revisiones de sus textos, se trata de una madurez que poco a poco van adquiriendo. Esta excelente estudiante, continuó su vuelo en otros aires, porque después ingresó a un doctorado donde siguió perfeccionando su escritura.

Vuelo dos

Trabajé varios meses con mi tutorada, la tesis estaba muy avanzada, pero en las últimas semanas ya no acudía a las citas, le llamaba y decía que se le había olvidado. Un día me dijo por teléfono que se sentía muy presionada, que iba hacer una pausa, que ella me llamaría después para continuar el trabajo. No supe cuál fue el motivo, quizá las dificultades con la escritura la desanimaron, o el ritmo de las entregas la agobió, podría ser que sus motivos fueran personales, familiares o de salud, no lo sé. Lo malo es que no tuvimos la oportunidad de platicarlo, de entendernos, de saber qué sucedía. Solo se fue y hasta el momento no he vuelto a saber de ella. Como sus palabras fueron contundentes, considero que debo respetar su decisión.

Tuve que reflexionar sobre mi desempeño, acerca de lo que hice y dejé de hacer, de la forma en que llevé la tutoría, de la relación entre tutora-tutorada que construimos, de la dinámica de escritura que se generó en las revisiones y la forma de comunicarnos.

Terminar un trabajo de titulación es una decisión personal y el que debe tener más impulso es el tutorado. Hay que respetar el proceso de los egresados y aceptar lo que me llevó 10 años reconocer, porque estaba necia, hasta me cuesta trabajo escribirlo: no todos los egresados se titulan. A veces quienes aprendemos más en cada vuelo somos los tutores, nos duelen las caídas precipitadas, nos pueden desequilibrar los accidentes. También hay que reconocer que en las combinaciones tutor/tutorado no siempre se logra el engranaje necesario.

Vuelo tres

Ser tutora de esta estudiante fue una tarea fácil, ella escribió un documento con un lenguaje bello, cuidado, con rigor teórico, metodológico y del aparato crítico. El trabajo en los comités tutoriales fue parte de su éxito, solo requirió una recomendación de uno de ellos:

—En tu escrito acudes a lugares comunes.

Cumplía perfectamente con lo solicitado en su trabajo de titulación, pero quería utilizar lenguaje metafórico y no lo lograba. Después de esa reunión del comité, me entregó un trabajo de titulación con un lenguaje fino, era un placer leerlo, quizá le propuse una o dos comas, una o dos palabras, la lectura de uno o dos textos, todo lo demás quedó como ella lo compuso. La observación que se le hizo fue un reto para ella, y el compañero docente sabía de su potencial y compromiso. La provocó y ella aceptó la afrenta, como se puede ver en el siguiente párrafo:

Por tal motivo doy vida a este relato, porque cuando se es mujer no solamente se le puede traer al mundo a un ser humano, también se le puede dar vida a los pensamientos, a los sentimientos, a las experiencias. Por ello este texto se ha gestado con devoción, compromiso, esmero y amor mediante la narrativa; esta que como menciona Meza (2009) —revela al mundo [...] que es la clave para comprender la interioridad del sujeto (p. 15) (Dueñas, 2016, pp. 7-8).

La parte principal de un avión son sus alas, porque lo elevan y mantienen a flote, las alas de esta estudiante la llevaron a planear tersamente durante la escritura de su tesis, al encontrarse con una pequeña turbulencia se elevaron con más fuerza.

El trabajo de tutoría en el programa educativo en que colaboro es un acierto, porque es una construcción colectiva, son muchos ojos enfocándose a un mismo texto, muchas miradas acompañantes.

Vuelo cuatro

¿Cuál es el momento adecuado para hacer un trabajo de titulación? Lo deciden los estudiantes más que el tutor. Fue la lección que me dio esta estudiante. Cuando terminó el posgrado le propuse un plan de trabajo para rehacer el borrador con el que contaba. Realmente yo era la única interesada, por lo tanto, no la volví a ver hasta año y medio después. Ella me buscó y me dijo que estaba lista para trabajar. Había resuelto sus asuntos personales y ahora seguía en su lista de pendientes titularse. Y así fue, nos reunimos una vez por semana en mi casa para continuar su trabajo porque yo estaba en periodo sabático. Ella llevaba su avance, leíamos juntas, cada quien con una impresión del texto, como aprendí de mi tutora de maestría. A veces, poníamos la pantalla para ir viendo el documento a la par, renglón por renglón lo discutimos. Sesión por sesión las cuartillas fueron apareciendo. Ella lo decidió así.

Vuelo cinco

La dedicación y el trabajo arduo son indispensables para poder terminar un documento con fines de titulación. También se requiere la disposición para aceptar que los escritos son siempre perfectibles. Estas dos condiciones las tuvo claras esta estudiante armada con una gran disposición para corregir su texto, y una laboriosidad envidiable. Aunque era maestra de educación secundaria de la asignatura de Español y Literatura, aceptaba modestamente los cambios que le proponía a su documento de titulación, ella lo relata en sus tesis:

Tal vez porque inconscientemente sabía que después de ejercer como docente un poco más de 20 años, tenía vicios de redacción en la escritura que ni yo misma me daba cuenta y no solo en el proceso escrito, sino también como docente frente a grupo (Luna, 2018, p. 127).

Además de su disposición para mejorar su escritura, contaba con una incansable voluntad para el trabajo:

A veces cuando tenía un poco más de trabajo en la escuela donde laboro, no desperdiciaba los minutos de descanso que tenía para escribir mi borrador, pues siempre escribo un borrador previo antes de presentar el trabajo formal. Incluso escribía durante el recorrido que hacía en el transporte público que me llevaba de la casa al trabajo y viceversa (Luna, 2018, p. 127).

Y como recompensa a su dedicación, ella fue la primera de su generación en titularse. Y continúa su vuelo, ahora en otra experiencia de posgrado en el extranjero.

Vuelo seis

Hay que tomar en cuenta que la escritura, como señala Wolf (2008), es una herramienta artificial, inventada por los seres humanos. Por ello, el perfeccionamiento del proceso de composición escrita es largo y difícil. Quizá sea uno de los motivos por los que escribir un trabajo de titulación es un reto. Como tutora, es un desafío vencer la resistencia y desencuentro que los estudiantes puedan tener con la escritura, ya que esas experiencias pueden ser un impedimento real. Sin embargo, cuando la tarea se comparte con los académicos del programa, cuando cada quien desde su seminario fortalece la confianza de los estudiantes, el trabajo suele ser más sencillo. Es el caso de Moreno, quien da cuenta de sus dificultades para escribir, y de cómo los docentes del programa, sus compañeros de clase, y su comité tutorial trabajaron en equipo para acompañarla en la tarea:

Aún recuerdo las primeras redacciones de finales de cada trimestre de maestría, y de cómo sufría al hacerlo desde el inicio, pero fui apoyándome de los compañeros quienes me animaban. Recordaba en muchos momentos lo tortuoso que era para mí escribir desde la primaria, este sentimiento lo tengo marcado en mis recuerdos de la infancia, pero el maestro Jorge de maestría me impulsó a continuar, y siempre le pedía me diera más tiempo (Moreno, 2016, p. 124).

Señala Carlino (2003b, 2004) que es mucho más fácil avanzar con un colegio de profesores comprometido, y un fuerte comité tutorial, como la misma egresada puede dar cuenta: “El maestro Alma-guer sin duda fue un gran aliciente a continuar. Y desde entonces lo replico con mis alumnos, siempre les reviso sus ejercicios y les dejo alguna nota motivadora para mejorar” (Moreno, 2016, p. 125). La escritura es un proceso personal, pero también colectivo. A veces no basta con un solo académico para llegar a la meta, y es cuando un equipo comprometido de maestros puede hacer la diferencia.

Para finalizar

La escritura de este relato me ha confrontado con mi forma de llevar la tutoría, y de cómo viví este proceso como estudiante. La construcción de una mirada reflexiva es parte de un proceso recursivo y epistémico desde la composición de este relato. Escribir, hilvanar, me ha permitido situarme desde la autocrítica, aspecto indispensable en el trabajo docente.

Quiero aterrizar este vuelo confrontando las experiencias que acabo de narrar con el posicionamiento teórico de los especialistas en escritura académica.

El documento escrito que se requiere para titularse en el posgrado en que participo –como el de cualquier otro programa– tiene ciertas características específicas, únicas, Carlino (2003b, 2004) llama a esto la propia tradición disciplinar. Por ello, para escribir un documento de titulación hay que conocer modelos, leerlos con

atención para apropiarse del sistema de trabajo, pero ello impide que no se utilice la creatividad durante todo el proceso, momento que abarca tres fases simultáneas entre sí: planeación, textualización y revisión (Hayes y Flower, 1980).

Planificar el trabajo

Se empieza a hacer antes de poner la primera letra por escrito, porque en el pensamiento se organiza la tarea y, como si fuera un pizarrón mágico, se vislumbra un borrador mental. Después viene la planificación por escrito, la cual es muy probable que sufra modificaciones durante el desarrollo del proyecto (Castelló, 2007).

Escribir es un ejercicio de ida y vuelta, de autorregulación, cada quien construye su dinámica, escribe, reescribe, se lee, se corrige, retrocede, modifica, lo que implica una escritura recursiva: “porque dentro de la dinámica se gesta un constante movimiento en espiral que toma de lo ya dicho para ampliarlo, reelaborarlo y transformarlo en un discurso nuevo, que a su vez será la génesis de otros discursos” (Pérez, 2007, p. 107).

Reconocer que la revisión es necesaria, es un proceso de aprendizaje, a veces los tutorados consideran que, con la primera escritura, el documento está terminado, demostrarles la necesidad de la revisión es una tarea de los tutores (Castelló, 2007). Convencerlos de que con la reescritura de los borradores los documentos pueden quedar más claros, mejor escritos y documentados es un reto. Como señala en su tesis de maestría Rivera: “Leer, escribir, borrar y reescribir fueron parte del proceso que llevé a cabo desde su inicio hasta la versión que aquí leyeron, no tengo duda que si lo vuelvo a leer podía seguir borrando y agregando líneas...” (2016, p. 251).

De acuerdo con Carlino (2003a, 2004), trabajar de manera colegiada formando parte de un equipo de investigación favorece la tarea, ya que participar con compañeros o maestros con más experiencia en la escritura es una ventaja que no hay que desperdiciar, lo cual permite aprender de forma más rápida los estilos de escritura que se requieran.

Ayudar a comprender a los tutorados que la tarea de escribir requiere de tiempo suficiente (Carlino, 2003b, 2004), no resulta sencillo, pero sí necesario. El tiempo que se necesita dedicar es diferente en cada caso, no hay reglas ni estándares.

Es recomendable compartir con nuestros pares las dificultades que enfrentamos en el trabajo de la tutoría, y poder crear redes donde crezcamos juntos en la difícil, pero satisfactoria tarea de acompañar a alguien en la composición de su documento de titulación.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2013a). *Escritura e invención en la escuela*. México: FCE.
- Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Carlino, P. (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educaré, Investigación*, 6 (20). Venezuela.
- Carlino, P. (2004a). ¿Por qué no se completan las tesis de posgrado? Obstáculos percibidos por maestros en curso y magisterio exitosos. Actas de la X Jornadas de Investigación, Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología-UBA.
- Carlino, P. (2004b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educare*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Castelló, M. (comp.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó.
- Dueñas, M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Los procesos de lectura y escritura. *Revista Lectura y vida*, 1 (2). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://isfd87-bue.infid.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf

- Levinson, B., Sandoval, E. y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 825-840.
- Luna, G. (2018). *El libro álbum en la educación secundaria: un camino creativo*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Moreno, R. (2016). *La lectura y escritura que tocó corazones*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Pérez, M. (2007). *Lectura y escritura: procesos dialógicos y recursivos*. Recuperado de www.redalyc.org
- Rivera, R. (2016). *Había una vez... el cuento de nunca acabar. Libros rústicos escritos por los niños/as*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

UNA MIRADA AUTOCRÍTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Para empezar

La siguiente reflexión trata sobre la recuperación de experiencias pedagógicas personales vividas en la docencia a nivel licenciatura y maestría en la UPN, específicamente sobre los procesos de escritura impulsados con estudiantes-maestros de educación básica que atraviesan por un proceso de formación profesional, y también de los que están escribiendo su documento con fines de titulación.

Algunos de los estudiantes de los que aquí hablo han sido mis tutorados, otros mis estudiantes tanto en licenciatura como en posgrado.

Empiezo este análisis de lo que ha sido mi experiencia con el uso de algunas estrategias de trabajo derivadas de la tarea docente; incluyo los aprendizajes enfrentados específicamente desde la enseñanza en el área de metodología de la investigación; reflexiono algunos de los aciertos y errores cometidos como alumna y como docente. Contrasto dicho proceso desde dos aspectos: las herramientas pedagógicas y la teoría de los procesos de escritura que hoy estoy aprendiendo en el grupo de investigación que participa en este libro. Finalmente planteo algunas sugerencias para la escritura que en otros escritos no había tomado en cuenta y hoy integro en mis tareas de investigación y en lo solicitado a las alumnas y tutoradas.

El objetivo es establecer un diálogo entre colegas y con el alumnado sobre dichos procesos y reflexionar sobre las estrategias que hemos elegido para desarrollar este proceso, bajo ciertas exigencias académicas e institucionales, atravesando nuevas experiencias en

este arduo trabajo que es la escritura como parte importante de la formación profesional.

La experiencia

Durante los 30 años que llevo como docente –21 impartiendo clase en licenciatura y nueve en maestría– en la UPN, me ha interesado trabajar en los cursos de metodología de la investigación y los que tienen relación con el análisis de la práctica docente; ambas áreas primordiales en los procesos formativos de maestras de nivel de educación básica.

En el desarrollo de estas experiencias, en una primera etapa, mi trabajo se centró en la docencia, mis expectativas profesionales no visualizaban a corto plazo el trabajo de la investigación en el que de manera central está la tarea de la escritura. Debido a que el área de conocimiento que me interesó enseñar fue la metodología de la investigación, y a causa de mis tropiezos en esta área en mi etapa de estudiante, me di a la tarea de indagar y luego poner en práctica estrategias didácticas diversificadas; algunas de ellas relacionadas con procesos formales estrictos y algunas con dinámicas lúdicas o vivenciales, estas últimas aplicadas sobre todo para la autorreflexión y autoconocimiento del significado de ser profesor.

El desarrollo de estrategias para que las estudiantes-maestras produjeran textos relacionados con la reflexión de su práctica y en sus proyectos de intervención, parten sobre todo de la consideración de que son estudiantes con muchos conocimientos prácticos, nada desdeñables, aunque con aspectos todavía a consolidar para su fundamentación; me di cuenta de que, en menor medida, desarrollan reflexiones teóricas que son necesarias en su práctica docente; sin embargo, las estudiantes prefieren centrarse en aspectos de la docencia más prácticos. Con respecto a este proceso, puedo afirmar que es todo un reto captar su interés, ya que sus inquietudes giran principalmente acerca de la necesidad de aprender cómo hacer

(sentido práctico de la enseñanza) antes que la reflexión teórica de la misma o la escritura y sistematización de lo que realizan.

Algunas de las actividades que he implementado con un grupo en ocasiones las he repetido con otros y me han resultado efectivas. Sin embargo, siempre busco formas distintas de enseñar este proceso, considerando el tipo de grupo con el que trabajo, sobre todo, en casos muy complicados del desarrollo de la escritura que me recuerdan mi propia experiencia. Cuando planeo las actividades pienso en una asesoría didáctica tal como me hubiera gustado trabajar a mí en un curso. Trato en lo posible de articular siempre la teoría con la práctica, porque así el alumnado entiende los conceptos ligados a sus experiencias.

Uso de estrategias

Conforme pasaron varios años y aprendí enfoques pedagógicos y posturas de investigación, como el constructivismo, he implementado como tarea de cada sesión el uso de mapas mentales para la identificación de factores involucrados alrededor de una problemática educativa. Posteriormente, con base en el desarrollo de diversos esquemas mentales, el estudiante identifica que esos aspectos o elementos intervinientes en el fenómeno los puede utilizar como subtemas para la problematización del mismo trabajo. Considero que desde ahí empieza la gran tarea del asesor, la ayuda o guía al estudiantado en el proceso de planificación de sus escritos y cómo ordenar sus ideas.

Actualmente les recomiendo avanzar el escrito analizando aspectos por niveles sistémicos interrelacionados, ordenándolos de lo macro a lo micro y considerando interrelaciones mutuas y en diferentes ámbitos de análisis: la sociedad, la institución, el grupo, el individuo, solo como una posible forma para organizar sus ideas.

Dicho proceso implica categorizar y ordenar con subtemas los aspectos que se considerarán como parte de la caracterización del marco en el que se desarrollan las prácticas educativas.

El análisis que se promueve es sistémico, es decir, en una interdependencia de contextos desde lo micro hasta lo macro. La influencia cultural en el desarrollo y aprendizaje del alumnado es muy importante, de otra manera terminan haciendo solo monografías de las delegaciones. La idea de analizar los contextos de los cuales proviene el alumnado radica en la trascendencia que ese marco tiene en su forma de ser, pensar, aprender y actuar con sus pares. Implica considerar de manera flexible y abierta la diversidad cultural al pensarla como riqueza de tradiciones, costumbres, lenguaje, formas de expresar sus ideas. Comprender que son reflejo de una cultura. Se trata también de relacionar y comparar una red de categorías con las cuales deben construir argumentaciones, articularlas con los textos leídos e iniciar la reflexión crítica para la escritura de la influencia recíproca entre la escuela y la comunidad.

Otro enfoque que me ha resultado útil es la narrativa biográfica de las experiencias de las profesoras de educación básica; a partir de ahí, casi siempre les sugiero identificar las dificultades encontradas y los aprendizajes que han logrado a lo largo de su trayectoria docente.

Muchas veces me doy cuenta de que la capacidad de crítica en las estudiantes está escasamente desarrollada, ya que repiten formatos o procedimientos didácticos como lo hacen sus pares o por mandato de sus directivos, de tal forma que tienen muy interiorizado el deber ser institucional que les mandata su centro de trabajo y la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), en detrimento de sus capacidades creadoras y transformadoras en la enseñanza y la generación de nuevos conocimientos. Es difícil lograr que las estudiantes alcancen por lo menos un diálogo con los autores, pues regularmente toman las ideas de un texto como verdades absolutas; ante ello sugiero desarrollar los siguientes puntos: a) ¿qué le preguntarías al autor?, b) ¿qué aspectos consideras que no contempló?, c) ¿te interesa saber o contrastar esas ideas con tu propia práctica?, d) ¿qué criticarías sobre sus planteamientos?

Otro aspecto que es complejo de explicar, comprender y desarrollar en cualquier investigación es el posicionamiento epistemológico

que servirá de base para la construcción de todo el objeto y el proceso metodológico a seguir; tal vez sea la parte más complicada de enseñar en metodología de la investigación. En particular, sigo algunas estrategias y cuestionamientos básicos que parten de ciertas preguntas base, en especial para el caso de docentes de educación básica que viven permanentes fluctuaciones en su situación laboral y que se ubican en contextos cambiantes a partir de las reformas educativas de 2013 y el lugar que ocupan en dichas propuestas.

En estos últimos años de trabajo docente, me he percatado de que existe una buena cantidad de estudiantes que han avanzado en su proyecto de titulación siguiendo prácticamente recomendaciones por correo, haciendo sugerencias de textos, tal vez cuestionando algunas ideas fijas, sugiriendo algunos enfoques alternativos de análisis. Lo que he observado es que existen preguntas clave en el proceso metodológico que les ayudan para tener un cimiento, un andamio del cual partir como base segura. Les recomiendo entonces dichas preguntas ya conocidas en investigación, que son: ¿qué características tiene?, ¿dónde sucede?, ¿cómo se presenta en tu contexto cultural?, ¿qué piensan distintos sujetos involucrados con el problema?, ¿qué contradicciones existen en el posicionamiento de cada uno alrededor del problema en cuestión? Igualmente les sugiero aspectos básicos para desarrollar un escrito que tenga secuencia lógica. Al respecto, me ha dado gusto ver que sí logran un documento acabado, congruente, sencillo, pero bien hilado en sus ideas, con tan solo mensajes de retroalimentación de ida y vuelta entre ambos.

Otro medio muy útil ha sido la videograbación de su práctica docente. En este proceso les pido que analicen sus estilos de enseñanza, de acuerdo con enfoques pedagógicos; las formas de relación y comunicación con el alumnado y la forma de trabajar en clase, es una estrategia basada en la práctica reflexiva que propone Schön (1992). En este sentido, yo misma he intentado, en el momento de la asesoría, cuestionarme si lo que les voy señalando es suficientemente claro para que lo plasmen en sus escritos y lo contrasten con su realidad educativa.

Una tarea que hemos discutido mis compañeros y yo en los cursos de metodología, es la posibilidad de escribir nosotros mismos la reflexión de nuestra práctica como docentes, es a partir de este proyecto de escritura que me doy la oportunidad de hacerlo con gran emoción, pues es un trabajo de introspección que creo que me sirve para indagar sobre mis propios errores y aciertos en el trabajo docente.

Respecto a los errores cometidos, no sé si sea pertinente medirlos en términos de los alumnos que se han titulado conmigo como asesora, más bien eso es un problema que nos compete a todo el personal docente, a los programas de formación que oferta la Universidad, por supuesto, al compromiso del estudiantado y hasta a la infraestructura con la que cuenta la institución para la investigación, ya que es un problema educativo complejo; sin embargo, es necesario recuperar las estrategias implementadas, valorar esas experiencias en otros contextos de forma que las estudiantes logren una comprensión nítida de lo que van a escribir.

Lo cierto es que al terminar un trabajo –como en toda tesis– observo que siempre le falta algo –todas son perfectibles– y hasta se van algunos errores de ortografía. La poca claridad en lo que deben construir me hace pensar y preguntarme: “¿en qué me equivoqué?, ¿si me decían que entendían todo!”. Al respecto, sucede muy seguido que revisas el producto una y otra vez y no falta una alumna que al final imprime una versión en borrador que todavía presenta errores ortográficos; me sorprende cuando veo eso y me digo: “bueno, no es la versión final”; sin embargo, es necesario estar atento al proceso con más rigurosidad.

He identificado algunos artículos que considero que son estratégicos para una mejor comprensión del problema por parte del alumnado que empieza a elaborar su proyecto de investigación; uno es el que yo misma revisé en la maestría: Didáctica de la problematización, de Sánchez Puente (1993). En este artículo se enfatiza el trabajo del investigador como una tarea que se aprende como un oficio, al lado del maestro que es el experto. Nosotros,

como asesores dedicados exclusivamente a la docencia, no éramos ni somos expertos en el área, más bien aprendices. Observo que esta tarea está centrada en los requerimientos formales de la investigación.

En el proceso de escritura desarrollado por las estudiantes no se contemplan, por parte de los tutores revisores, desde el inicio de la asesoría, las experiencias y pensamientos del alumnado, así como un plan de escritura basado en previos análisis documentales, y, sobre todo, lo relacionado con sus expectativas, miedos, intereses, imposiciones, deseos de mostrar que sí pueden y van a culminar su trabajo final recepcional. Dichos aspectos giran alrededor del proceso de quien desarrolla las investigaciones y la fase de divulgación de los resultados; yo misma no los elaboré cuando fui tesista en diferentes etapas de formación, y sí tuve fuertes tropiezos en el proceso de investigación.

En este momento de mi experiencia docente, empiezo a identificar textos (Cohen, 2010) que pueden ayudar al alumnado y a mí misma a observar con detalle la escritura a partir de algunas herramientas; sin embargo, todavía no se presentan muchos resultados. Lo cierto es que es imprescindible no considerar los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos adyacentes (tan solo influyentes) en la composición de un texto, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación (Castelló Badia, 2009, p. 49).

Recuerdo que en la licenciatura desarrollé mi propio proyecto de investigación con muchos esfuerzos, con una idea bastante vaga de lo que implicaba el proceso, el planteamiento del problema y, sobre todo, eso que llamaban metodología. Al respecto tampoco mis asesores me lo explicaron de forma muy clara.

Trato siempre de ser empática con las estudiantes que se encuentran como yo en mis tiempos de tesista, pues, considerando mi propia experiencia, es un paso donde prevalece la tensión y trato de buscar medios que sirvan para una mejor comprensión de la tarea. Reconozco que siempre busco el lado más formal (los libros de

metodología y epistemología que ayuden en ese camino tortuoso); de igual manera, promuevo la búsqueda y el análisis de tesis, artículos y el trabajo básico de indagación. Y quizá me ha faltado un acercamiento más personal con mis tesisas.

Estoy de acuerdo con Castelló Badia (2009) respecto a que las hipótesis que los estudiantes elaboran sobre sus tareas académicas de escritura determinan los objetivos y las estrategias que utilizan.

Para algunos alumnos, escribir es una tarea muy complicada, muy difícil de lograr, y para otros es más fácil, en la medida que lo han hecho en otras experiencias. Para aquellos a quienes se les dificulta, resalta el hecho de que tienen la creencia de que no podrán. En ese sentido, aunque se han impulsado orientaciones para la escritura por parte de algunos profesores, ha faltado que sean suficientemente desglosadas o explicadas con gran meticulosidad para que contribuyan a enfrentar los obstáculos propios de la tarea. La mayoría de los docentes que revisamos esos trabajos no especificamos en qué consisten los errores, mucho menos se hacen sugerencias para erradicar lo que quedó mal escrito.

En particular, comprender ese proceso de investigación y, luego, lograr expresarlo de manera clara, congruente e hilada, me ha tomado mis tres procesos formativos, y hasta puedo decir, sin pena, que me seguí tropezando hasta en el doctorado, esperando siempre estructurar cada vez un mejor producto, no sin antes pasar por grandes frustraciones; todavía sigo empeñada en que uno de esos textos construidos me va a salir impecable, aunque en ocasiones pienso que es tarea de mucha práctica, de elaboración de varios borradores, los que no se ven en los textos finales. Aún así, sigo insistiendo en los grupos que atiendo en que la tarea de escritura “no son enchiladas” y es un trabajo que no sale a la primera.

Hoy en día, tal vez un poco tarde, me doy cuenta, al leer algunos trabajos de alumnos de maestría, que han logrado tesis muy sencillas y muy bien articuladas, con un vocabulario claro, concreto en relación con su posicionamiento como docentes en diferentes contextos socioculturales, así como un sentido altamente crítico de

sus entornos educativos y con suficientes aportaciones teóricas. Es un proceso largo para llegar a ser ágil al escribir un texto. Considero que se trata de una escritura producto de un “proceso flexible y dinámico” y que no hay un solo modo de construir un escrito, depende de los diversos contextos y situaciones desde las que se escribe. Estar presionado (como lo está uno como tesista) con algunos profesores e instituciones, es determinante para que salga bien un producto y, en conjunto, puede limitar la producción del mismo.

Hoy quiero hacer un recuento de esas experiencias, recapitulando las más significativas. Creo que una de las grandes enseñanzas en la docencia reflexiva se da cuando trabajas con alumnos/as a quienes les explicas una y otra vez cómo estructurar, por ejemplo, un problema, cómo justificarlo, redactarlo, y cuando crees que ya todo quedó muy claro y te muestran el producto, resulta que no le entienden ni ellas/ellos ni yo. Es cuando te empiezas a preguntar: ¿entonces en realidad no me entendieron?, aunque me dijeron que les había quedado claro. En esos momentos me viene a la mente que una cosa es hablar acerca del problema y otra muy distinta, para algunos, es escribir sobre él y lograr expresarse claramente.

En una de esas experiencias, una vez me enfrenté con uno de mis tutorados que deseaba desarrollar el tema de los problemas de lenguaje en niños preescolares. Él mismo había estado cerca de los trabajos de terapia de lenguaje para niños/as de ese nivel. Cuando me explicaba el problema era bastante comprensible, sin embargo, cuando lo plasmaba en un texto definitivamente no se entendía nada. Un día le propuse que repitiera verbalmente la explicación y se grabara y que ese producto lo escribiera para ver las diferencias y si podía explicarlo con otros referentes. La gran frustración es que ese tutorado no regresó para titularse, y yo me quedé con la gran duda acerca de qué habría pasado con ese estudiante y sin saber si esa sería una buena estrategia de escritura para ese tipo de alumnos.

Otra experiencia frustrante la tuve con una alumna que también era mi tutorada. Ella iba más atrasada que el resto del grupo, por lo que la había asesorado de manera individual en la misma

sesión; sin embargo, me quedé asombrada cuando le pregunté, por ejemplo, ¿de qué manera le explicas a un niño de preescolar la clasificación?, y tardaba mucho en contestarme, ahí mismo me dije: “con calma, debes darle tiempo a que piense”, pero su mirada estaba tan perdida que me hacía pensar en mis ideas sobre la diversidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes-profesores, así como en la importancia de su situación emocional. A veces no tengo tanta paciencia y en ese momento quería descubrir de inmediato qué pasaba por la mente de esa chica.

A fin de que el alumnado lograra hacer su trabajo de investigación recurrí a otra estrategia, que consistía en dar a conocer al grupo cómo habían realizado el proceso otros investigadores. En ese periodo les mostré otro artículo muy bueno sobre cómo se llega a estructurar un problema y la discusión que se realiza en un grupo de investigación participativa; abordamos esta lectura en el quinto semestre de una de las licenciaturas en las que hemos trabajado. Ya que lo leyeron, les sugerí hacer exactamente el mismo ejercicio, la mayoría lo comprendió; sin embargo, delimitar un objeto es algo que realmente les resultó una tarea muy compleja, pues requiere una labor de construcción, de diálogo y de intertextualidad.

Definitivamente considero que los tres aspectos que menciona Castelló Badia implicados en el proceso de una composición escrita y la conciencia sobre ellos son determinantes: “la representación de la tarea, los conocimientos del escritor, y el propio texto u otros textos ya escritos” (2009, p. 51).

Dentro de las estrategias que planteo, sigo apegándome a procesos muy formales, por ejemplo, no falta nunca la revisión de tesis, tesinas, artículos y libros clásicos sobre un tema de investigación; sin embargo, nos enfrentamos a la repetición de textos sin reflexión ni cuestionamiento crítico. Al respecto, he sugerido que los libros no son verdades absolutas y que es posible formular preguntas o críticas a los autores revisados, así como solicitar que argumenten por qué tal o cual autor les es útil para repensar y comprender el proceso que van siguiendo en sus propias investigaciones. Les insisto en hacer

preguntas a los autores, entablar un diálogo con ellos, preguntarse si sus planteamientos son viables para desarrollarlos con los alumnos con los que trabajan, y así proseguir con más cuestionamientos para generar un sentido más crítico de lo que leen.

Una estrategia más es que en pares lean sus avances de escritura, que reconozcan lo que ha desarrollado su compañero y lo que les falta por escribir. Cada escrito debe ser distinto, ya que se recuperan sus diferentes contextos de trabajo. También insisto en que identifiquen el protocolo que en nuestra institución les recomendamos, aunque ahora me parece que el producto no es igual, siempre ya sabe uno lo que contiene, ya que es el mismo para todos. Esta forma ha traído como consecuencia muchos trabajos muy parecidos, ya muy “acartonados”, hasta iguales, incluso, no nos salvamos del plagio en textos por los que algunos estudiantes ingenuos pagan a alguien más para que se los hagan –tal vez tan ingenuos como nosotros los asesores que creemos que son de su autoría–. Hoy en día, hay que recurrir a cotejar en internet lo escrito por los estudiantes, revisar si no son copias, insistir en citar y reflexionar sobre las ideas de los autores y atreverse a criticarlas.

Hemos propiciado apoyos entre alumnas y tutoradas que tienen trabajos semejantes, es decir, la lectura de sus escritos en pares, de temáticas iguales o contextos escolares cercanos, así reflexionan acerca de las culturas de los alumnos y su influencia en el aprendizaje, para que se expongan unas a otras su trabajo y ambas recapitulen lo que les falta o lo que podrían agregar desde su sentido creativo.

He desarrollado estrategias de simulaciones de exámenes profesionales en las que las mismas compañeras fungen como sinodales y todas hacen preguntas sobre la exposición en turno. Es una experiencia que les provoca nerviosismo, igual que en la realidad, porque las escuchas fungen como verdaderos jurados, pero aprenden de la experiencia y se llevan muchas reflexiones para mejorar su trabajo. Yo voy cuestionando lo que responden y sus fundamentos y les sugiero nuevas ideas o textos.

Desde mi tradición disciplinar, es muy importante considerar el enfoque pedagógico que guía a las maestras al elaborar una reflexión sobre su práctica docente; esto se torna algo complejo, ya que está relacionado, como producto de investigación de tesis, con tradiciones epistemológicas, las cuales en algunos casos permiten escribir en primera persona, tal es el caso de tradiciones cualitativas de la narrativa biográfica, sin embargo, otros enfoques niegan esta posibilidad y hasta rechazan los escritos o solicitan que se haga de manera “más científica, más objetiva”. Ello nos ha traído conflictos entre asesores, ya que un apartado de estos trabajos consiste precisamente en hacer un escrito autorreflexivo de lo que ha sido su práctica docente, y es curioso mirar cómo algunas lo hacen en forma muy despersonalizada, utilizando la tercera persona.

Otra sugerencia contemplada por Carlino (2006), que hemos intentado en mi centro laboral, es el trabajo colegiado, un proceso sumamente complejo consistente en ser flexibles ante posturas diversas y tratar de discutir las propias sin aferrarse a hacerlo de una sola forma.

Para las primeras experiencias de escritura es igualmente importante la práctica previa, cuestión que solo se consigue con un apoyo. Algunos vivimos este proceso en soledad o, en otras ocasiones, en colectivo, lo cierto es que sí es una gran ayuda que el principiante cuente con un director, tutor o compañero experimentado; en este sentido, el reto es sobrepasar estilos individualistas de trabajo. Enseguida expongo una de las estrategias que he utilizado en diferentes cursos, a propósito de la construcción de los primeros escritos de las investigaciones de los alumnos.

La idea es lograr que construyan conceptos, que se apropien de la teoría que se revisa en clase y que articulen diferentes posturas teóricas en una síntesis crítica de lo leído, contrastando dichos elementos con su propia práctica docente. En ese sentido, se lleva a cabo el proceso de escribir, en el que, según Carlino (2006), el conocimiento viejo se elabora en forma diferente.

Este ejercicio suele ser muy dinámico, ya que se realiza en equipo y se promueve el intercambio de ideas entre los integrantes, desde sus

esquemas previos, los que deberán ponderar en discusión. Posteriormente, escriben el capítulo referido a un diagnóstico de su contexto de trabajo, lo que implica recurrir a informantes de la comunidad, las madres o padres de familia, algún vecino o comerciante de la zona, sobre todo, en el caso de que las profesoras sean ajenas a esos contextos de donde provienen los estudiantes con los que trabajan.

El rol que he asumido en este trabajo es de guía, observador, escucha de los testimonios de las estudiantes, ver qué comentan, quiénes participan, qué posiciones toman ante un problema, qué actitudes y lenguaje corporal adoptan cuando están explicando su problema, los roles que asumen al interior del grupo. Alrededor de todo esto giran una serie de sentimientos y valoraciones sobre su sentir ante las situaciones problemáticas, mismas que suelen no considerar en sus escritos, lo cual hace menos interesantes sus relatos. Es como si evitaran asumir posturas o decisiones acerca de sus contextos. La consigna que se les da para elaborar su escrito es “que se vea que te posicionas como sujeto ante tu realidad”.

Requerimientos básicos en cada sesión

En mi trabajo como docente, solicito que en cada sesión las estudiantes se comprometan a traer leída la lectura del programa en cuestión, en particular, he optado por dejar, de acuerdo con su elección, que elaboren esquemas mentales, mapas conceptuales o mentales, cuadros sinópticos o síntesis, notas que impliquen una construcción por parte de ellas, siempre identificando conceptos clave de las lecturas; con estas herramientas base, empiezan a participar en la discusión grupal. A veces, he observado que algunas estudiantes me graban cuando participo en las sesiones, las preguntas que hago y las intervenciones del grupo se van grabando; esta acción, por iniciativa de una alumna, la tomé como una estrategia más de aprendizaje. Como me di cuenta de esta práctica en otras asesorías, lo cual me llamó la atención, pensé en solicitarles esas grabaciones, luego les decía que me compartieran el material para

autoevaluarme, aunque al final no me lo compartían, por lo tanto, les propuse recuperar esa estrategia para que ellas mismas hicieran una recapitulación de sus discursos orales y los contrastaran con sus esquemas teóricos realizados previamente para una segunda elaboración escrita de sus trabajos finales.

De acuerdo con Carlino (2006), hay que reelaborar las ideas para lograr una apropiación. Esto me hizo pensar que la estrategia de la grabación descrita antes, se convertía en un proceso del paso del pensamiento ingenuo al abstracto, desde ciertos enfoques pedagógicos, que permite la contrastación entre sus experiencias vividas en el aula y lo dicho por los autores; es decir, vincular la teoría y la práctica, atravesada por sus propias formas de asimilar ambas partes de la realidad. Esta tarea implica un momento también importante, la identificación de inferencias en lo dicho por ellas mismas y su transpolación a ideas teóricas, sin soslayar sus ideas previas, ya que estas son la materia sobre la cual podrán crear algo distinto acerca de los fenómenos que viven a diario con el alumnado y no simples repeticiones del texto.

Con este proceso considero que se puede hablar de un trabajo distinto como asesor que sí atiende los puntos de vista del alumnado, que recupera sus nociones de sentido común como parte del aprendizaje. Y, como señala Carlino (2006), se ubica al alumno como protagonista que no solo escucha el discurso del maestro, sino que abre la posibilidad de identificar discursos disciplinares que aportan ideas para la comprensión de fenómenos educativos.

La reflexión en una clase sobre conflictos en aula

La alumna que participaba era una maestra de secundaria y hablaba de cómo se sentían los estudiantes de recién ingreso, sobre cómo debían comportarse en el aula y los rituales a los que se les obliga, por ejemplo, para ir al baño. Como ella suele ser distinta a los demás docentes, les decía que no tenían que pedir permiso, igualmente, describía cómo los adolescentes se preguntaban por qué sonaba

una chicharra cada cambio de materia. Yo le pregunté: “¿te has fijado en lo que has dicho sobre lo que te pasó en esta primera semana de inicio de clases con tus alumnos?”. Yo trataba de que englobara ese conjunto de ideas y las nombrara con un fundamento teórico, desde lo que había leído para la sesión.

Sobre todo este discurso, yo le preguntaba a la estudiante: “¿te das cuenta de lo que está cuestionando el alumno acerca de la escuela?”, ella y el resto del grupo se quedaban mirándome como si pensarán: “¿de qué me está hablando?”. Seguramente no fue la mejor pregunta para lograr que se diera cuenta del tema que el alumno estaba poniendo en cuestión. Desde mi visión, eran las normas escolares y los rituales de la institución para hacerlas respetar; posteriormente, les pregunté: “esa acción del estudiante, ¿qué significa?”. Al final con una pregunta les di la pista. ¿Tiene relación con las estrategias para la institucionalización del deber ser, de las normas en la escuela?; cuando un alumno cuestiona lo que pasa en la institución o las normas escolares ¿qué está haciendo? Para no hacer el cuento más largo, terminé explicando y recordando algunas de sus lecturas y cómo a partir de dos enfoques: uno etnográfico y otro desde la pedagogía institucional, podíamos comprender ese cuestionamiento que hacía el alumno desde su primer contacto con el entorno sagrado que es la escuela secundaria y toda su estructura de vigilancia y castigo, ya analizado por Foucault en su obra *Vigilar y castigar* (1975).

Posteriormente, indiqué a mi grupo que, con la grabación de la participación de la alumna hecha por otra compañera del grupo, podían volver a escucharla y realizar una reflexión de su discurso, comparándolo con su esquema teórico de la clase, y así elaborar un segundo escrito ya más argumentado y analítico como parte de su diagnóstico de grupo. En una segunda sesión, las alumnas me compartieron que fue un ejercicio que les permitió valorar las diferencias entre sus primeras ideas habladas y las que podían escribir después con el contraste de sus esquemas teóricos. Las estudiantes se sorprendieron en la clase por cómo podían utilizar de manera más puntual las grabaciones. Se dieron cuenta de la diferencia

entre el lenguaje hablado y lo que pueden construir a partir de ello en forma escrita. Esperamos que, en las sesiones colegiadas entre varios colegas, podamos visualizar si esta estrategia trae resultados positivos para el proceso de construcción de la escritura.

A partir de la situación anterior generada en la clase, creo que llegamos conjuntamente a utilizar nuevos instrumentos de análisis y una estrategia para la construcción de escritos necesarios para la transformación de su práctica y el desarrollo de habilidades para la escritura. Todo el proceso de escritura implica la tarea de asimilación y transformación del conocimiento (Carlino, 2006).

Considero que el lenguaje hablado puede ser el punto de partida del análisis de sus preconcepciones, más aún, un medio de experimentación para, en un momento dado, argumentar con sus compañeros y directivos sobre ciertas situaciones escolares como la imposición de normas al estudiantado y marcos punitivos, utilizando la discusión y los debates previstos de la clase.

En las clases, y a partir de lo revisado teóricamente en el grupo de investigación con los colegas, he cuestionado a las alumnas si empiezan con la planificación de sus escritos académicos; hemos comentado acerca de si se dan cuenta de los diferentes tipos de discursos, de acuerdo con cada enfoque y teórico que estudiamos. Regularmente no enfatizamos estos aspectos –es como el plus de la exposición–; sin embargo, creo que es un apartado al que debemos poner especial atención, al igual que al trabajo de escritura en clase.

Para finalizar

Las estrategias y reflexiones aquí desarrolladas han sido parte de mi experiencia como docente, tal vez las vuelva a poner en práctica o busque nuevos retos para promover cambios y mejoras en los escritos elaborados. Lo trascendente es cómo esta reflexión me permite identificar en qué medida puedo ir avanzando en la escritura conjuntamente con el alumnado a mi cargo. Que esto puede

ayudar a que las estudiantes reflexionen y tomen conciencia de sus procesos de escritura y las emociones y aspectos socioculturales que el proceso implica desde sus tradiciones profesionales, los grupos con los que intercambian información y todo lo que analizan en la discusión grupal, pero que luego no aparece en los escritos de la tesis. Por ello pienso que se puede recuperar mucho de esa reflexión crítica, ya que en clase se pueden expresar libremente, sin la vigilancia de un director u otra autoridad que les impida visualizar mejor su práctica docente.

A mí me permite autoevaluar mi forma de trabajo e interacción con la estudiante; las explicaciones que doy, los referentes que les sugiero, los ejemplos utilizados, ya que en el momento se me van presentando, sin embargo, valorar si son efectivos se realiza en parte en la evaluación, pero cabalmente lo podemos evaluar en las producciones de las estudiantes y lograr que desarrollen mejores escritos con argumentos más sólidos desde los autores analizados en la sesión. Espero que tengamos buenos resultados.

Hoy me doy cuenta de que ser tutora no es fácil, pues es necesario considerar una serie de aspectos como, por ejemplo, la situación personal, laboral y emocional por la que atraviesa el estudiante al momento de la escritura. Otro aspecto importante se refiere a sus habilidades para componer textos escritos, así como su experiencia profesional. Pero un elemento fundamental tiene que ver con estar cerca en el proceso de aciertos y errores de las estudiantes y de las tutoradas. Porque cuando el tutor está cerca les dedica tiempo, tiene paciencia, intercambia ideas y sugiere formas de escritura para que vayan viendo otras maneras de escribir, así mismo ofrece modelos, ya sea con una palabra, la estructura de una frase, la reorganización del texto, de modo que facilita el trabajo a los estudiantes. También es determinante la relación que se establece con el tutorado y la posibilidad de construir empatía y afecto; es decir, se trata de considerar sus emociones, no solo de recriminar, exigir y criticar, sino de ofrecer alternativas en la composición de los escritos.

Comprendo que el proceso de acompañamiento de la tutoría exige responsabilidad, compromiso y un saber especializado sobre la escritura. Escribir estas reflexiones me ofrece otra mirada acerca de la tutoría.

REFERENCIAS

- Castelló, M. (coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Revista Signo y Seña* (16), 1-17. Buenos Aires, Argentina: UBA. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeensenarescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf> el 14 noviembre.
- Sánchez Puente, R. (1993). Didáctica de la problematización. *Revista Perfiles Educativos*. México: ISSUE-UNAM.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza-aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

3. EL ACOMPAÑAMIENTO: ESCRIBIR CON EL OTRO

LOS HILOS DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD Y EL PAVORREAL

Teodora Olimpia González Basurto

*La escritura más sencilla
puede decir más que aquella adornada.*

Para empezar

“Cuando estoy contigo, en clase o en las tutorías todo me queda claro y sé qué tengo que escribir, pero luego llego a mi casa y no sé por dónde comenzar”, fue lo que cierta vez me dijo Miriam, una estudiante-docente de la maestría, y agregó: “¿me dejas grabarte?”¹

Esta es una expresión que corre como el agua y suena constantemente durante las orientaciones generales o el acompañamiento

¹ Nota extraída del Diario autobiográfico que realizamos en la línea de Enseñanza de la Lengua que es parte de la Maestría en Educación Básica. Su intención es que nos ofrezca datos para investigaciones como esta y otras futuras.

para guiar y aportar estrategias a los procesos de escritura que emprendieron los estudiantes que cursaron la Licenciatura en Educación Plan 1994, la Licenciatura en Educación Preescolar 2008 o la actual Maestría en Educación Básica (MEB), donde tengo las sesiones y tutorías, en la Unidad UPN 094 Centro, Ciudad de México.

Escribiendo a pesar de la adversidad

Pese a nuestras condiciones de trabajo y carencias de infraestructura, hacemos el acompañamiento en el proceso de escritura. A veces en salones fríos y con poca luz, otras en jardinerías, muchas veces aglomerados en el hacinamiento de nuestros cubículos, unas más en la empobrecida biblioteca de la Unidad y ahora, con el sismo, en casas propias o cafés céntricos, para no perder la característica que es parte de la identidad de este campus.

Nuestra Unidad está ubicada en el famoso Centro Histórico de la Ciudad de México, rodeada de la crema y nata de la clase política. Al frente tenemos las instalaciones de la Suprema Corte de Justicia, edificio que data de 1941 y donde se encargan de defender el orden establecido por nuestra Constitución Política: mantener el equilibrio entre poderes y solucionar de manera definitiva asuntos judiciales. Aunque muchas de las veces, como mexicanos comunes, nos hacen dudar de que ahí apliquen realmente la justicia. Fue notorio que dieron un trato diferente a los luchadores sociales de San Mateo Atenco, dejando que injustamente padecieran cárcel, mientras que liberaron a la secuestradora francesa, a quien muchos ciudadanos, con pruebas, acusaban. Estos acontecimientos chocan con uno de los 10 murales expresivos que se encuentran en ese edificio, el de Rafael Cauduro, que es el más nuevo, y que se terminó en 2010: La historia de la justicia en México o Siete crímenes más uno, donde representa lo que ejecuta la justicia en tres niveles con un fuerte y gran realismo que hace que todo el cuerpo se enchine. No puede uno evitar el escalofrío por el efecto que produce su perspectiva aunada a los nombres dados: “Tzompantli”, “Procesos viciados”;

“Violación”, “Homicidio”, “Tortura”, “Secuestro”, “Hacinamiento” y “Represión”. Nada más cercano a nuestra realidad.

Nuestro otro vecino es el Palacio Nacional, edificio construido con planos destinados a una prisión, pero lugar, al fin, con mucha historia. Sin profundizar en ella, baste decir que el sitio donde se levanta fue realmente la residencia del emperador azteca Moctezuma II, en el siglo XVI, después se convirtió en el palacio de Hernán Cortés, luego en el hogar de los virreyes de España y en el siglo XIX se convirtió en el Palacio Nacional, sede del gobierno federal.

Ante estos colosales edificios coloniales, el inmueble donde está la Unidad UPN 094 es humilde, vivimos de prestado. Tenemos, aún, tres pisos rentados de un edificio ubicado en Erasmo Castellanos Quinto 20. Sus espacios han cobijado las reescrituras de nuestros estudiantes. Todo tipo de recursos está restringido, hasta una simple y llana copia, y con el sismo del 19 de septiembre de 2017 y la etapa de elecciones en el país estos menguaron ostensiblemente. El sismo contribuyó a profundizar el recorte de presupuesto junto con la vida académica, los espacios para difusión han desaparecido prácticamente. De atender –cuando me integré a esta Universidad en 1998– una matrícula de 800 estudiantes, en 2018, se contó apenas con poco más de la cuarta parte.

De repente, hay estudiantes, profesores ajenos, que a esta Universidad le dan el rango de escuela patito, esto es, institución que da todas las facilidades para acreditar los estudios con un mínimo de trabajos y asistencias; el caso es evitar el rezago educativo, acreditar. Incluso esta opinión surge ante la falta de compromiso de los altos mandos de la Universidad, del Estado para potenciar su desarrollo, e incluso, contribuyen a ello los dichos de quienes han estudiado ahí o califican a una parte de los académicos como “barcos”, “injustos”, “indolentes”, “exagerados”, “prepotentes”, y a otra parte del personal docente, que busca que haya transformación, avances, como “maestros comprensivos” y hasta “exigentes” o “negreros”, por no

decir explotadores de su inteligencia.² Aunado a esto, el poco trabajo reutilizable de varios administrativos que priorizan la atención a sus prestaciones en horas laborales y no contribuyen a reforzar la docencia en los aspectos administrativos necesarios.

Estas unidades, para atender a los estudiantes docentes en activo, sobreviven con algunas aulas en esos edificios rentados, y el resto en escuelas prestadas. Hacemos esfuerzos para romper la abulia en la escritura, para promover la práctica de escribir. Aunque también están quienes son comprometidos, que tienen iniciativa, que son creativos e incluso sobrados en sus estudios; y entre todos ellos, lectores y no lectores, nada, poco o hábiles en la producción de textos.

El bagaje

Como docente, me he enfrentado y he adquirido experiencia en la revisión, orientación y acompañamiento de diversos tipos de producciones textuales: ensayos, reportes de prácticas, experiencias, diversos documentos recepcionales como los proyectos de innovación, tesis o tesinas, en el caso de las licenciaturas, y años después, en la MEB, de los variados escritos que surgen durante su desarrollo, así como del proyecto de intervención que, a la par que cursan este posgrado, va tomando forma de tesis.

No fue fácil emprender la atención con los estudiantes de licenciatura en la producción escrita; trabajar con ellos la producción, sobre todo de escritos informativos, reflexivos, cuadros de una entrada, de doble entrada, ensayos que se transformaban en insumos para sus proyectos de innovación. Pero como expresa Piaget, uno no llega a este nivel sin nada. Mi formación, como docente de primaria y de secundaria con especialidad en Español, me hacía escudriñar con una mirada de águila las revisiones de los escritos y, como araña, cuidaba que los hilos de la coherencia y la cohesión

² Opiniones extraídas del Diario autobiográfico sobre las evaluaciones que les he solicitado a los estudiantes de mis grupos cada semestre en licenciatura.

fueran acordes a la temática y a la estructura del tipo de texto que producían los docentes-estudiantes a mi cargo. Estaba acostumbrada a orientar y revisar los trabajos minuciosamente. Es una obsesión de maestra de educación básica.

Llevaba conmigo estrategias para enseñar a escribir textos académicos y literarios, un tanto sencillos, además de la práctica de hacer ensayos, en los que trabajé el análisis, la interpretación, la argumentación –procesos cognitivos que juegan un papel primordial–, y que realicé durante mis estudios profesionales y en la normal superior, pues era una petición constante. Esto aunado a mi limitada experiencia personal para producir textos de todo tipo y que se acotaba a escribir mi diario, notas, escritos informativos, planes de trabajo, lo que yo llamo poemas y cuentos. Eso me preocupaba.

Con estos conocimientos poco a poco fui desarrollando estrategias para ayudar a los estudiantes, entre estas, analizar junto con ellos cómo construir un ensayo, aportarles apoyos organizativos tanto de estructura como de ideas, de modo que recurrí al modelaje revisando otros textos. Uno más de los recursos que utilizaba era la revisión de los trabajos que me entregaban, pero eso me llenaba, y me llena, de trabajo agobiante, pues se los devolvía con abundantes notas y observaciones (lo cual es una deformación profesional mía que por más intentos que hago no desaparece), cosa que luego no les gusta, porque significa reescribir su trabajo.

A veces siento que no comprenden que la reescritura les da experiencia, que les hará superar esos errores, incrementará más ese código restringido del que habla Berstein (2001). “Esa lengua que no solo es gramática y una sintaxis, sino una infinita diversidad de ‘actos de habla’ que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación” (Lomas, 2014, pp. 9-10). Permanece más la molestia y la frustración que incomodan su ego o su convencimiento de que saben escribir, y con eso yo lo niego. Lo he percibido en sus miradas delatoras cuando al entregarles su trabajo lo revisan con cierto, o mucho, desencanto. La mayoría acaba aceptando las

fallas encontradas, las sugerencias, los aportes, sobre todo cuando los explico con ejemplos y apoyos didácticos referentes a sus trabajos, pero aún sus gestos no son de lo más alegre. Y se comprende, pedirles la reescritura ante la sobrecarga de trabajo que tienen en sus escuelas de educación básica es extenuante.

Aprendizaje mutuo

Revisar de 25 a 30 escritos de tres a 10 cuartillas cada uno es un mundo de trabajo que se viene encima, y es peor los fines de semestre. Había ocasiones en que me desesperaba, pues me parecía incomprendible que los estudiantes tuvieran tantos problemas para escribir, desde faltas de ortografía hasta errores de sintaxis, coherencia y cohesión que impactan el contenido de las ideas que se expresan. Sé que superar las limitaciones cognitivas, gnoseológicas o epistemológicas en la producción de textos es un camino un tanto tortuoso, difícil de construir por todo lo que involucra: dedicación, tiempo, paciencia, tolerancia.

En su mayoría, los trabajos escritos eran controles de lectura, cuadros de una o doble entrada, escritos expositivos, argumentativos y de descripción de prácticas, y luego el fuerte: los diagnósticos, los proyectos de intervención. Más rápido que despacio, fui aprendiendo a distinguir el copia y pega, la copia de ideas completas en cuadros sinópticos, en mapas conceptuales o mentales. Aprendí, junto y al lado de los estudiantes, a orientar procesos cognitivos de selección de ideas principales y secundarias, de elaboración de resúmenes y síntesis. Sus necesidades me hicieron proporcionarles organizadores de ideas, guiones y el uso constante de mapas mentales para trabajar los ensayos que se les solicitaban en algunas ocasiones. Es un continuum de aprendizaje mutuo, una realimentación recíproca. Las versiones de sus escritos hacían fila cada semana, cada quincena y cada trimestre o semestre. Lograr la palabra propia no es nada sencillo, hay que interactuar con las ideas que vayan surgiendo; aunque son mayores es difícil que se vean como escritores.

Una estrategia constante: acompañar

Estoy convencida de que para que tenga sentido escribir, tanto a los estudiantes como a mí nos debe quedar claro que nos guía un propósito común en cada esfuerzo que hacemos para que el papel cobre vida con las palabras que le imprimimos. Dicho propósito es que ese conjunto de ideas vaya nutriendo el documento con el cual se titulen, que distingan que hay ideas que tienen más significado que otras, que unas encajan más en el tejido que elaboran que otras. También procuro que se den cuenta de que son necesarias las reescrituras, son la preparación para mejorar el siguiente texto o para incorporar ideas que surjan de nuevas lecturas que los documenten y les den fundamento a sus ideas.

Al pensar cómo orientar a los estudiantes, volaban como un remolino incesante en mi mente y en mis espacios de trabajo las ideas y los textos con los procesos de escritura, estrategias, ejercicios, de Lucero Lozano, Teresa Serafini, Humberto Ecco, Daniel Cassany, Carlos Lomas, Teresa Cólomer y otra de mis favoritas, Amparo Tusón, así como diversos textos de prácticas de escritura, de metodología sobre cómo hacer proyectos, tesis y tesinas, en fin todo aquel libro o folleto que me aportara ejemplos y propuestas. Ligado a esto, de forma intuitiva, lo que ponía en práctica constante era ser acompañante, mediadora, más que profesora, y esto lo afiné después con otras experiencias en algunos seminarios donde participé.

El ejercicio de acompañar parte de asumirse como un compañero, como una persona que comparte con otra varios espacios, tiempos, expectativas, intereses y propósitos.³

³ En 2008, en la relación de trabajo con profesores de la Unidad UPN Ajusco como Yolanda de la Garza, Yolanda Villaseñor, Roberto Pulido, Carmen Nakasone, Angélica Robles, entre otros, participé en la elaboración de la Guía del Instructor del diplomado nacional La enseñanza del español en la escuela primaria. El material del participante fue elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

Por tanto, ser un compañero o compañera con nuestros estudiantes es dialogar y discutir con ellos, disfrutar sus logros, enfrentar sus dificultades y hablarnos con confianza. Acompañar fue y es la estrategia que nos permite, bajo un fin claro y compartido, partir de intereses comunes para enriquecer saberes y fortalecer habilidades y competencias relacionadas con los procesos metodológicos y de escritura; recorrer de forma conjunta, solidaria, comprometida, un trayecto formativo que permita llegar a la construcción de los textos a producir.⁴

Esto no significa, de ninguna manera, estar siempre juntos, hacer siempre lo mismo y tener el mismo nivel de liderazgo. Cada uno debe tener claro su ámbito de acción, sus responsabilidades, sus tiempos y la participación que de todo ello se derive (González, 2007).

En el acompañamiento individual y en grupo, es relevante tener como principio establecer relaciones democráticas, horizontales, respetuosas, de confianza y directas, donde se posibilite la construcción colectiva del conocimiento, la participación, el diálogo constante sobre los avances y los problemas y lo que esté por venir, el acuerdo y la negociación de saberes, reconociendo capacidades, esfuerzos y logros del otro, reflexionando con respeto acerca de los errores cometidos y debilidades de uno y otro. Esto coincide con lo que Lomas expresa en el libro que compila: *¿Educar o segregar?*, y del cual recupero que “hay que ser felices mientras aprendemos” (2001, p. 45), y es que yo he aprendido con cada uno de mis estudiantes, los he disfrutado. Estos saberes y fortalezas que se han acrecentado con mis alumnos, dan lugar a la experiencia de enseñanza que se presenta.

⁴ Cuando participé en el Encuentro Educativo Interunidades del Distrito Federal (como antes se denominaba a la Ciudad de México), trabajaba únicamente yo esta manera de hacer el acompañamiento.

La experiencia

A flor de piel: las estrategias para la escritura

El reto de lograr lo que nos proponemos nos debe de mover, la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de los saberes (Lomas, 2001, p. 45). Por ello, las experiencias que he vivido con cada docente-estudiante respecto a la lectura transaccional y a los contenidos expresados en los textos consultados para producir escritos variados, las considero rescatables, al ubicar contextos socioculturales de los docentes-estudiantes, realizar guiones, dar orientaciones en los trabajos, hacer el modelaje conjunto, elaborar prácticas de mapas mentales y conceptuales, construir textos variados como resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, versos, poemas, limericks e incluso cuentos. Explico y ejemplifico algunos de ellos, otros se aportarán de manera general.

El contexto sociocultural como estrategia

Es importante no perder de vista los contextos socioculturales de los docentes-estudiantes. A veces uno exige lo que no pueden dar, demanda que escriban como uno, y eso no es posible, si bien hay que cuidar que el nivel cognitivo y epistemológico de escritura se eleve, también hay que respetar sus estilos de escritura y partir de los conocimientos que tienen, buscando que los acrecienten. Somos mundos diferentes, donde se van a dar coincidencias y discrepancias. La escritura es un proceso social en el que la cultura que cada uno tiene ejerce su influencia. La estrategia para elevar su código restringido, como lo llamaba Berstein (1989), partiendo de reconocer su nivel sociocultural, es hacer que trabajen la sinonimia ante la repetición constante de una palabra o de varias iguales en un párrafo, en una cuartilla. De igual forma, si se trataba de frases o ideas repetitivas, empleando el proceso de eliminación o de incorporar frases o ideas explicativas de alguna expresión. El siguiente ejemplo, de antes y después, lo extraigo del trabajo de una de las estudiantes de maestría:

Sin duda todos estos planteamientos *a nivel internacional* no responden a las necesidades de un país *donde* los estudiantes que no cubren el mismo perfil *a nivel internacional* y *sobre todo* no corresponden a nuestra realidad educativa en donde sin duda se cruza por una crisis inmensa, *donde* los factores negativos son innumerables. Además, considerando que la política educativa lleva a otro camino, y *sobre todo*, otros intereses en *donde* solo se cumple de manera mediocre dando resultados poco productivos y coherentes.

En el fragmento anterior, podemos observar que la alumna busca sinónimos, sustitutos léxicos, elimina o sustituye ideas respecto a las palabras subrayadas, de tal forma que solo quede una.

Posteriormente, el siguiente borrador quedó de esta manera:

Sin duda, todos estos planteamientos a nivel internacional no responden a las necesidades de un país donde los estudiantes que no cubren el perfil estandarizado exigido por este nivel, pero también hay que subrayar, que tampoco corresponden a nuestra realidad educativa que cruza por una fuerte crisis; los factores negativos que surgen ante la implantación de esta fuerte influencia económica, son innumerables. La política educativa neoliberal que mercantiliza al ser humano, y por ende a nuestros estudiantes, está llevando a resultados mediocres poco productivos y coherentes.

No niego que el avance de momento es lento, pero también noto que poco a poco se van apropiando del proceso, y ellos mismos notan sus constantes palabras, frases, ideas repetidas. Ellos o ellas mismas se van autocorrigiendo.

Orientaciones en los escritos

Otra estrategia que utilicé de forma constante en los trabajos solicitados, es hacerles anotaciones, tanto sobre el contenido como sobre la forma, en cuanto a lo que les falta por construir, lo que les corrijo, lo que les solicito que les falta o lo que les propongo.

Procuraba que mis notas fueran legibles en los primeros años, pero tanto orientar ha provocado la deformación de mi letra, además de que existe un cierto grado de dificultad para leerla porque escribo con cursiva. He escrito tantos kilómetros que mi letra ya no es mi letra, cosa que los estudiantes me cuestionan y reclaman continuamente. Eso ha hecho que ellos tomen notas con su propia letra sobre las orientaciones que vemos en el momento del acompañamiento, así que crean sus propios recursos para señalar orientaciones, correcciones, propuestas, de modo que sin quererlo hago que activen sus procesos cognitivos de selección, resumen y síntesis y hasta la memoria de corto plazo.

Estrategias en colectivo

Desde luego que esto no ha sido suficiente, así que emprendimos, de acuerdo con nuestros tiempos, espacios y necesidades de los grupos, cursos de escritura, minitalleres de redacción orientados hacia aspectos que requieren los trabajos de tesis: sobre la introducción, las conclusiones, los párrafos introductorios de capítulos, de subcapítulos, de apartados, acerca de la coherencia y la cohesión y sobre conectores.

En el posgrado, atendiendo la documentación biográfico-narrativa, en cuyo camino se abre el espacio de reflexión que se llama clínica de edición, donde con los docentes-estudiantes de este nivel se construye un relato pedagógico cuyo fin es mostrar una experiencia de su práctica docente relacionada con el objeto de estudio que delimitaron en el proyecto de intervención, este se les solicita durante el tiempo en que cursan la maestría, esto es, muestran la resignificación de su práctica a través del análisis y la interpretación expresada de una manera narrativa, y donde utilizan la descripción, la argumentación, así como el tono autobiográfico, para convertirlo en un relato publicable. Trabajar en comunidad ha ayudado mucho para afinar su escritura, pues entran al proceso de revisión de sus pares y escuchan lo que otros escriben para dar orientaciones, lo

que también los hace tener un rol más activo. Eso los llena de un fuerte potencial epistémico hacia la misma escritura.

De la lectura a la escritura

En varias ocasiones, hemos emprendido la implementación de estrategias de lectura para ofrecer a los estudiantes diversos modelos de escritura, estrategias de redacción con textos más libres como cuentos e historias aplicando distintas formas de manifestar su contenido, la elaboración de diarios de grupo, seminarios sobre recursos del relato que apoyen la construcción de su narración pedagógica que va en la tesis, la realización de trabajos de lectura y escritura en colectivo, de guiones en equipo, de escritos en grupo como ejercicio lúdico para trabajar la coherencia.

Algo que nos ha servido mucho son las estrategias que desarrollan otros compañeros en cuanto al fomento a la lectura y escritura o que son de creación propia. Se trabajan para motivar su interés y bajar su angustia, pues la tensión o frustración surge en los estudiantes-docentes ante los trabajos de lectura y escritura que les son complejos y densos en cada trimestre; realizar estas estrategias también fortalece sus capacidades.

Sócrates contigo o la elaboración de guiones

Primero que nada, conceptuamos lo que era un guión para partir de la misma idea. Considerando a este como un listado de ideas principales y secundarias que hay que desarrollar cuidando coherencia y cohesión.

Como segundo paso, proporciono en las sesiones iniciales ejemplos de guiones para el desarrollo de sus primeros escritos de orden reflexivo, hago ver las ideas principales y las ideas secundarias a desarrollar. Ha funcionado comenzar por pedir un subtema a la vez, como idea principal, y las características o variables del mismo como ideas secundarias.

Un tercer paso es aportar guiones de apoyo para desarrollar los trabajos solicitados. Hay que cuidar que sean expresiones lo más precisas posibles, para que desarrollen sus escritos. Eso, hasta la fecha, ha sido un valioso apoyo, pues hace que el trabajo se vaya acuerpando, que no se pierdan en sus ideas, pero se procura que no lo vean como rellenar cajones y cajones, como si fueran recetas.

Un ejemplo de estos guiones se muestra en este apartado. Está construido a base de preguntas. Se utilizan para generar el texto de evaluación de la intervención pedagógica realizada en el sexto trimestre del posgrado. Está dividido en varios apartados. Primero aborda en lo general y luego sus subsecuentes particularidades, que los llevan a construir párrafos argumentados. El primero de ellos los lleva hacia la reflexión de generalidades contextuales, donde observarán la situación sociocultural, los avances y limitaciones, el problema planteado. En esta primera ficha se incluye una explicación de lo que se espera:

Estimado estudiante-docente:

Sobre los puntos que se te han aportado para realizar la evaluación de la aplicación de la Intervención Pedagógica (IP), te ofrezco este guión, donde primero atenderás lo general y posteriormente lo particular.

Cuando escribas, aunque está organizado en esa forma general y particular, no hagas esa división.

Cuida que resulten párrafos argumentativos bien estructurados, no estoy pidiendo narración en esta parte. La narración bajo las orientaciones del artículo Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, de Daniel Suárez, con su análisis e interpretación respectiva, va en los relatos de las actividades, esta es la evaluación general de la intervención realizada, para que te ayude a hacer el Informe General en tu tesis.

En lo general:

¿En qué condiciones contextuales se encontraba la escuela, los niños, usted en lo cultural, lo político y lo económico en el momento de iniciar, desarrollar y finalizar la IP? Vayan desarrollando en ese orden, si así se les facilita para que no se pierdan.

¿Cómo se encontraba la situación institucional en el momento en que se aplicó la IP?

¿Condiciones de la escuela, su organización, relaciones entre los sujetos, en lo curricular, con respecto a la autoridad, con los padres de familia, con la comunidad, entre otros?

¿Cuál es la situación sociocultural de la comunidad de la escuela y la externa?
¿Tiene o no influencia en las acciones que emprende la escuela?

¿Las acciones planteadas fueron las adecuadas para el logro de los propósitos que pretendió en la IP?

¿Qué avances se lograron en la aplicación de la IP respecto al problema planteado?

¿Se superaron las situaciones objetivas o subjetivas que se pretendían?

¿Cuáles fueron las limitaciones o dificultades enfrentadas durante la aplicación?

¿Qué soluciones dio al problema observado en cuanto a: limitaciones, dificultades, discrepancias, que surgieron durante la intervención y que tuvo que enfrentar?

La segunda ficha y las siguientes apuntan hacia las particularidades, buscan que reflexionen sobre el diagnóstico específico, problema

planteado, propósitos, coincidencias y discrepancias con sus supuestos teóricos y la fundamentación teórica elegida.

En lo particular

Sobre el diagnóstico específico:

¿Fue apropiado el diagnóstico específico realizado?

¿El problema fue pertinente?

Realmente, ¿el propósito general guió la aplicación de la IP? o ¿predominó más alguno de los propósitos específicos?

¿Qué discrepancias o coincidencias se dieron en cuanto a la relación de los propósitos con el problema?

¿Qué discrepancias y coincidencias se observaron en cuanto al problema con las respuestas que se dan desde la teoría?

¿Qué puede decir con respecto a cómo observó que se construye el conocimiento escolar tanto en la teoría como en la práctica?

Explique cómo se llevó a cabo la lógica de construcción del objeto de conocimiento.

La tercera ficha busca que comparen y contrasten el diseño de intervención y que analicen e interpreten su práctica pedagógica bajo una visión holística, sin olvidar el contexto y la teoría que ellos eligieron.

Sobre el diseño de intervención pedagógica y su aplicación:

¿Las estrategias, las actividades que planeó para la IP funcionaron? ¿Por qué?

¿Fue acertada la forma en que organizó a los participantes?

¿La forma de trabajar (el rol que cubrió sea como directivo, docente, entre otros), el proceso emprendido en las actividades, fue acertado en todo momento?

¿Qué rol jugaron los niños/los padres de familia/los otros docentes/la o el directivo durante el desarrollo de las actividades?

¿Las acciones planteadas resultaron adecuadas a la realidad? Sí o no. ¿Por qué?

¿Fueron adecuadas las secuencias de actividades planteadas? Sí o no ¿Por qué?

¿Se llevó a cabo la sucesión ordenada de acciones a realizar?

¿Los procedimientos y tácticas desarrolladas fueron apropiadas durante el desarrollo de las actividades? ¿Hubo modificaciones? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Las adecuaciones fueron congruentes con el sustento teórico elegido?

¿Los principios teóricos elegidos que sustentaron cada uno de los aspectos de la IP fueron pertinentes, suficientes? ¿De qué manera? ¿Cuáles prevalecieron? ¿Por qué?

En el momento que se realizaron las actividades, ¿encontró explicación en el sustento teórico elegido? De al menos dos ejemplos.

Las acciones, formas de trabajo, secuencias de actividades, al ser modificadas, ¿fueron congruentes con los principios teóricos que explicitó en el capítulo III con respecto a Pedagogía por Proyectos?

Por último, la cuarta ficha incide en la pertinencia y suficiencia de la evaluación con los sujetos de intervención, su influencia en el contexto, los logros y obstáculos enfrentados al respecto.

Sobre evaluación, logros y obstáculos:

¿Fue pertinente y suficiente la forma de evaluar las actividades con y por los niños?

¿Los instrumentos que diseñó para seguir la IP fueron suficientes? ¿Estos instrumentos qué datos arrojaron con respecto a las condiciones previas, antes, durante y después de la aplicación de la intervención en relación con los propósitos, los principios teóricos, la situación inicial, durante la aplicación de las actividades? ¿Qué aportaron?

¿La IP trascendió el ámbito escolar? ¿De qué forma se enteró? ¿En qué nivel?

¿Cuál es la situación actual?

¿De qué manera se podrían superar las dificultades que no fueron resueltas?
¿Qué estrategia y qué actividades propondría?

¿Contó con la información necesaria para elaborar y aplicar la intervención? Sí o no ¿Por qué?

¿Puede aplicarse a otro grupo de estudiantes/docentes/padres de familia/empleados/ que no sea el mío? ¿Cómo?

¿Qué beneficios reportó a mi formación la construcción de la intervención?

¿Qué pasos sucesivos realicé para lograr la aplicación de esta intervención?

¿Qué falta por hacer?

He de aclarar que estas fichas no nacieron de la noche a la mañana, se han ido nutriendo bajo la experiencia de la que me voy apropiando y de la invaluable participación de cada uno de los estudiantes

que me ha permitido acompañarlos en los grupos y en lo individual, en sus procesos de formación. Mi arqueología está cimentada en múltiples aprendizajes, a través de estudio y de errores. Soy lo que soy, nutrida por ellos –los aprendizajes, los errores– y mis estudiantes. A veces me hacen comentarios halagadores, pero otras veces son agrios, cuestionadores, pero ambos están llenos de crítica, porque ha privado eso en el curso de mi vida profesional. ¿Me han molestado los segundos? Sí, pero llega la reflexión, y es cuando surgen en mí procesos de creación que nos ayudan a salvar un poco los problemas de escritura a los cuales nos enfrentamos.

Para finalizar

En conclusión, es de reconocer, como dice el dicho, que a toda capillita le llega su misita, pero siempre y cuando exista la disposición de los estudiantes. Lo que se ha emprendido les ayuda, si lo ponen en práctica en sus escritos, como lo reconocen ellos mismos. Se nos dificulta, por los tiempos, porque no se pueden dejar de lado sus realidades y su carga de actividades en su trabajo. No es posible aislarlos de su vida. Autocríticamente sentimos que nos falta tiempo y ejercitar más el proceso de producción de textos, y a mí que me falta ser más precisa en las orientaciones, generarles espacios donde hagan prácticas más puntuales. También ser más incisiva del contagio de una mayor perseverancia en la escritura de sus materiales, sobre todo de la tesis, de hacer que se apropien de diversas estrategias de revisión y recursamiento de sus escritos. Y algo que es para todos: aprender a escuchar lo que escriben, y saber orientar a sus pares en el proceso del texto.

Con los estudiantes, uno descubre las propias carencias, las propias miserias de escritura, entre ellas, la falta de vocabulario, el uso poco pertinente de signos de puntuación, por ejemplo. Pero también, uno descubre sus avances: hacer análisis con detalle, argumentar, saber partir de ideas principales y aterrizar con ideas secundarias y ejemplos, usar el sentido literario de la lengua.

Al hacer el acompañamiento de la producción textual e ir aplicando estas estrategias con los estudiantes-docentes, se queda uno absorto con los textos bien logrados por ellos. En estos escritos se ve la identidad de cada uno de los estudiantes. Su escritura los configura, los retrata, y entonces nos crecemos como pavorreales cuando extienden su cola por sus logros obtenidos, y porque vemos que es posible trabajar bajo normas académicas, pero sin dejar de considerar las miradas socioculturales de ellos y de nosotros.

REFERENCIAS

- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. México: Akal.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico* (4ª. ed.). Madrid, España: Morata.
- Garza, Y. de la (coord.) (2008). *Guía del Instructor del Diplomado La enseñanza del español en la escuela primaria*. México: UPN.
- González, B. T. O. (2007). Aventura metodológica: y ¿cómo le entramos al proyecto de innovación? Ponencia presentada en el Primer Encuentro Educativo Interunidades D. F. y el XVI Encuentro Educativo Investigación y educación: tendencias, experiencias y retos en las Unidades UPN del D. F., el 23 y 24 de noviembre de 2007, en el Distrito Federal.
- Lomas, C. (comp.). (2001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá, Colombia: Magisterio/Universidad Autónoma de Colombia.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Flacso/Octaedro.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Entre Maestros*, 6 (8), 73-87. México: UPN.

TEJER EN COMPAÑÍA: LA REVISIÓN DE LOS TEXTOS

Linda Vanessa Correa Nava

Para empezar

Escribir no es fácil, las palabras y los signos se cruzan en la cabeza y van haciendo una maraña tan enredada que es imposible deshacerla. A veces, son necesarios unos dedos que nos ayuden a desamarrar los hilos sin romperlos, estirarlos y volverlos a utilizar para acomodarlos nuevamente en un tejido armonioso e incluso bello.

Hablar de escritura es referirnos a muchas cosas: pensar en ortografía, en gramática, en temas y contenidos, reflexionar sobre conocimientos, habilidades, competencias, incluso acerca de sentimientos y de emociones. Escribir implica un cúmulo de saberes de diferente índole, que como hilos de colores al juntarse van formando un tejido que nos permite poner en orden el pensamiento y, cuando esté ordenado, dirigir por él a quien nos lee. Componer un texto es deshacer esos nudos que se forman en la cabeza y descubrir el hilo que será conductor de una historia, es una conversación de principio a fin.

Aun antes de ser profesora universitaria siempre he pensado que escribir es la herramienta, no solo sirve para recuperar apuntes o plasmar trabajos o documentos, sino para pensar y repensar nuestra propia vida.

Desde su invención, la escritura se ha considerado un instrumento necesario para el progreso y la modernización de las sociedades (Soler Castillo, 2013), pero así como puede ser una herramienta de inclusión, a veces, también excluye. En algunos casos, es un arma que deja fuera o que lastima, pero también puede ser la suma de palabras que acaricien el alma.

Las palabras colocadas de manera adecuada pueden decir mucho o no decir nada, ser bellas o ser nefastas y ser tan poderosas que cuando se despierten por medio de la lectura borren lo aprendido como una saeta de fuego.

Caer en cuenta de todos los usos que podemos darle a la escritura, es el primer paso para pensar que es una herramienta de suma importancia en nuestra vida. Sin embargo, aprender a escribir no es una tarea sencilla, se requiere de práctica y, sobre todo, tener en nuestro camino a alguien que nos tienda la mano para transitar por la vía de la composición. Contar con ese acompañamiento es recibir un gran regalo; algunos han tenido la fortuna de obtenerlo de sus padres o hermanos, quienes con su ejemplo les han mostrado cómo hacerlo (Bezerman, 2013).

Otros han coincidido con maestros que de alguna forma lograron despertar el interés o la necesidad por escribir, sin embargo, hay quienes han llegado a niveles superiores de educación sin recibir ninguna orientación acerca del inacabado proceso de componer un texto y, aún ahí, se enfrentan a las exigencias y el sufrimiento que causa escribir.

Los que estamos en espacios donde lo escrito es fundamental para nuestro trabajo, nos damos cuenta de que hay muchas formas de escribir, tantas que nos hemos vuelto insensibles a ellas, pasan desapercibidas para nuestra vida y entonces nos perdemos de la gran oportunidad de reflexionar y trabajar para mejorarlas.

De aquí la necesidad de detenernos en nuestro propio proceso, cuestionarnos sobre lo que pasa con la práctica de la escritura en los espacios y las formas de trabajo como docentes, en los espacios donde tenemos la fortuna de compartir con los alumnos.

Mi formación como pedagoga me lleva a pensar que todo se puede aprender, de lo contrario estaría en la profesión equivocada, esto se aplica a la escritura. Desde pequeña me gustaba escribir historias cortas, las enviaba a un periódico para niños y algunas se publicaron. Mi mamá me ayudaba a corregir ortografía y siempre dejaba que echara a andar todas mis ocurrencias.

En la escuela primaria fui buena estudiante, de esas a las que los maestros ponían a borrar el pizarrón y a anotar a los que se paraban cuando ellos no estaban. En mi familia se valoraba mucho obtener 10 de calificación y ser la mejor de la clase, consideraban que era la

muestra de que estaba aprendiendo. Asistir y sobresalir en ese espacio era algo importante, el centro de nuestra vida; a pesar de que mis abuelos, pilares de mi infancia, habían cursado escasamente el tercer año de primaria, tenían una gran estima por los estudios.

Al ser la más pequeña de 11 hermanos y varios primos, tuve la fortuna de contar con horas y horas de tareas compartidas, pues ellos mostraban sus actividades y yo siempre quería hacer lo mismo, así que las realizaba sin necesidad alguna de presionarme. Ya de adolescente, descubrí que escribir me permitía guardar secretos en los diarios y recuperarlos años después. Aunque dejé muchos años de ir a la escuela, nunca dejé de leer y escribir, siempre con un cuadernito y una pluma para plasmar lo que sucedía y sentía. Fueron años de compañía y desahogo por medio de la escritura, de ahí el interés que tengo por la palabra escrita.

La universidad me dio la oportunidad de observar cómo ser un escritor hábil abría o cerraba puertas. Recuerdo que los compañeros que pudieron entender un poco la lógica de construir un texto, se titularon rápidamente e incluso se colocaron en empleos en editoriales o cosas relacionadas con los textos. Aún hoy, algunos siguen sufriendo por no comprender el enigma de la composición escrita y quizá siguen pensando que es un don que no se les otorgó.

Ahora como docente, veo la angustia y la decepción pasar por los rostros de mis alumnos al enfrentarse a la hoja en blanco. Esa idea de que solo aquel que es visitado por las musas puede escribir los paraliza, de tal manera que sienten el fracaso deambulando por su espacio. La mayoría no entiende que escribir es cuestión de práctica y de, en el mejor de los casos, tomar la mano de alguien con mayor camino recorrido.

Esa idea tan arraigada hace que incluso en los primeros intentos de acompañamiento haya resistencia y a veces enojo. Algunos se niegan en un principio tajantemente a ser leídos, otros escriben de manera tan superficial porque al parecer están convencidos de que su texto nunca llegará a ser reconstruido por un lector, pues en su larga trayectoria como estudiantes han recibido escasas correcciones y siempre tan solo de ortografía.

Ni hablar de entender el proceso de escritura, medianamente se piensa que si ya se tiene la idea en la cabeza es suficiente para plasmarla en un papel. Y qué decir del enfrentamiento con nuevas formas de escribir en el nivel superior, los estudiantes, igual que muchos profesores, aún piensan que se aprende a escribir de una vez y para siempre y no se entiende, como Bryan Street (2002) afirma, que todo texto depende del contexto y está estrechamente relacionado con las estructuras de poder y las tradiciones culturales, de tal manera que el estudiante que tiene que escribir se topa con las exigencias de las instituciones en las que se encuentra inmerso y eso le genera angustia porque nadie le ha explicado que los espacios sociales en los que se producen los eventos de escritura, en particular aquellos que las instituciones promueven, tienen determinados patrones y formas, a fin de contextualizar usos y funciones.

En cuanto a los profesores universitarios, pareciera que algunos se pierden en los mitos y en la queja incesante de que los alumnos no saben escribir; otros, en sus primeros intentos por apoyar a los estudiantes

... muy pronto se dan cuenta de que, muy a su pesar, no pueden enseñar a sus alumnos a escribir bien en el plazo de un solo semestre o año. Los alumnos no pueden aprender todo lo que necesitan en un tiempo tan corto y bajo circunstancias tan limitadas (Bezerman, 2013, p. 2).

Todo este cúmulo de prejuicios hacen que el proceso de escribir sea más tortuoso, no permite darnos cuenta de que no solo es cuestión de conocimientos de diferente índole, sino de muchos ensayos y repeticiones para que el tejido quede cada vez más fino y más cercano a lo perfecto. Además, no se ha tenido la experiencia de que alguien más nos preste su mirada para desenmarañar ese hilo de tejido tan enredado que en ocasiones es nuestro escrito. Lo ideal es que alguien con más camino andado nos muestre nuevas puntadas y señale cuando no quedan perfectas o cuando ya están listas. Todo buen tejedor sabe que a la primera no se logra una buena trama, se

requiere mucha práctica para que poco a poco nos sumerjamos en la tarea, sin enojo, con paciencia.

Dar la mano en la construcción de un escrito no siempre es bien recibido, incluso existe enojo y desconcierto, pues no estamos acostumbrados a trabajar acompañados, esto sucede a menudo, en los primeros pasos al realizar la ardua actividad de compartir observaciones sobre los textos, pues como docente hay que tener cuidado de externar que todo texto es mejorable. Hay quienes, incluso, en los primeros momentos se enojan ante las propuestas de borrar o aumentar algo. Después, cuando han probado los beneficios de la revisión para mejorar los textos, exigen sugerencias y agradecen cualquier lectura.

Ante esta reflexión, quiero compartirles una estrategia que podría ayudar a desenredar la cabeza de los estudiantes y avanzar un poquito en el camino de la escritura. Palabras que surgen de la experiencia de acompañar a los estudiantes.

La experiencia

Invitar a los estudiantes a revisar sus textos es una guerra constante, la mayoría argumenta que entregan y dan por terminada su elaboración porque los tiempos así lo exigen, pero reconocen que realmente su texto nunca está terminado. Sin embargo, cuando algún maestro les sugiere que realicen esta actividad, lo miran con extrañeza, ya que es una práctica a la cual no están acostumbrados.

Es curioso que se piense eso y no se tenga conciencia de que todo texto se escribe y se reescribe, pues hemos construido en el imaginario colectivo que hay quien nace con esa habilidad, con el don de la palabra.

Por lo anterior, la estrategia que comparto tiene que ver precisamente con la realización de borradores, a decir de diversas aproximaciones al texto final y que, como toda producción escrita, requiere horas de borrado y rehechura.

Debemos recordar que para realizar el trabajo de revisión no siempre es suficiente la mirada del escritor en solitario, se requieren otros ojos que logren ver más allá de lo que el propio creador visualiza, para darse cuenta de que todo texto es inacabado y que siempre se puede mejorar.

En los espacios universitarios se cree que por ser adultos y haber recorrido un largo camino escolar se sabe escribir; sin embargo, nos damos cuenta de que la escritura es un hecho situado y que la composición de cada escrito amerita conocer el género discursivo y el propósito, entre otras tantas cosas, y que cada texto nace en un contexto que lo marca.

Así pues, la estrategia que comparto la he experimentado en la Maestría en Educación Básica (MEB), de la que formo parte como profesora, la cual se cursa en dos años y está compuesta por seis trimestres. En cada trimestre, los estudiantes tienen que cursar tres seminarios. Cada trimestre se solicita a los estudiantes un trabajo final, donde integren de manera escrita algunos elementos de lo abordado durante el periodo. Como en casi toda institución educativa, este texto sirve como elemento para evaluar, eso desde un principio genera tensión.

La estrategia que hemos elegido implica que en los tres trimestres del primer año, cada uno de los profesores que conformamos la planta docente de la maestría leemos el texto de los estudiantes previamente a la entrega final, es decir, asignamos a cada estudiante un lector-profesor, quien se da a la ardua tarea de revisar minuciosamente el escrito para que se pueda mejorar.

Así, se proponen dos fechas de entrega de trabajo, la primera implica entregar el trabajo final con la consigna de que sea un trabajo terminado y completo. La segunda fecha es la definitiva, cuando el estudiante habrá incorporado las sugerencias y observaciones al escrito con la finalidad de mejorarlo.

La importancia de entregar el trabajo antes radica en que el estudiante tendrá una mirada extra que le permita que alguien más

experimentado lo apoye con sus observaciones y guíe el trabajo de producción.

Es importante destacar que, antes de la entrega, se reitera que los textos no son acabados, se trata de hacer conscientes a los estudiantes de que todo texto es perfectible y que siempre se puede mejorar, pero sobre todo que las observaciones que se realizan son al texto y no a su persona.

Esta estrategia implica un trabajo doble y compartido: el estudiante realiza su trabajo y el profesor de forma comprometida dedica tiempo a realizar sugerencias lo más puntualmente posible a los textos de los alumnos, además de las ya tradicionales ortográficas.

Los y las estudiantes reciben así sus observaciones, que generalmente van marcadas en el escrito, pero también se les explica de forma oral, esto permite a los estudiantes la oportunidad de repensar su texto y de tomarlo como ejemplo para futuras construcciones.

Entre las observaciones que se hacen están las sugerencias directas, que tienen que ver con modificaciones, añadiduras o cambios; por ejemplo: “puedes cambiar una frase”, “puedes modificar el inicio”, “aquí te falta una referencia”.

También se realizan sugerencias indirectas, que van más por lo confuso, lo redundante o la justificación y referencia de las ideas, es decir, se indican cuestiones como: “esta idea no está completa”, “esta idea no está justificada”, “esta parte es confusa”.

En ocasiones también se señalan desacuerdos con ideas o puntos de vista, no con la finalidad de cambiar lo que el estudiante quiere transmitir, sino cuando se encuentran inconsistencias en el discurso o se sugieren posibilidades para argumentar más a profundidad.

Como bien podemos pensar, este tipo de sugerencias solo las puede hacer el profesor del área o disciplina, pues es quien podría conocer más sobre temas, ideas y formas discursivas que se requieren.

Además de lo anterior, también se realizan observaciones sobre títulos, apartados o subtítulos, que hagan al estudiante centrar la mirada en aspectos que él creía claros y al señalárselos se da cuenta de que quizá pueden ser modificados.

Los estudiantes poco a poco se van percatando de que una mirada extra es de mucha utilidad, pues siempre hay cuestiones de las cuales el escritor, sobre todo el principiante, no es consciente, pues como conoce bien sus propias ideas cree que el otro las va a entender como él mismo, esto sucede por la arraigada idea de que es suficiente con tenerlo claro en la cabeza y solo se debe escribir, que va de acuerdo con la concepción de que la escritura es tan solo una traducción.

En este proceso de revisión, es muy común que en un primer momento el estudiante se sienta desanimado, pues muchas veces no ha tenido la experiencia de compartir su texto. Al platicar con los alumnos al paso del tiempo, reconocen que se sienten desilusionados con sus capacidades, e incluso, si el maestro no es atinado en la forma de explicar las observaciones se sienten decepcionados de sí mismos.

También me he dado cuenta de que algunos estudiantes, sobre todo los que en su experiencia de vida fueron catalogados como buenos escritores, se irritan o molestan porque pensaban que sus escritos eran terminados y completos. Lo que muestra que dar el salto y recibir ayuda que sea significativamente útil, no implica tan solo mostrar los errores en el escrito, sino todo un trabajo de toma de conciencia por parte de ellos.

Es por eso que se les invita a leer otros textos similares, que les sirvan como ejemplo para construir el propio; muchos profesores creen que esto es peligroso, pues temen que se apeguen tanto a él que caigan en la repetición o la copia. En la experiencia, se ha observado que en un primer momento el estudiante repite quizá la estructura o ciertas cuestiones, pero más adelante se da cuenta de que cada texto atiende demandas distintas y también que cada uno tiene un estilo propio que surge de experiencias de vida y de escritura.

Para finalizar

Como hemos compartido en este escrito, la revisión entre pares implica un arduo trabajo para los docentes, trabajo posible cuando no tenemos un mar de estudiantes, pero también requiere compromiso, por parte de nosotros como maestros, para acompañar y proporcionar las ayudas, y por parte del alumno para estar dispuesto a repensar su texto y mejorarlo.

Para el profesor universitario que se disponga a asumir este compromiso, recupero los siguientes puntos esenciales respecto a la estrategia.

Tendremos que iniciar entendiendo que la idea de que escribir es un don de pocos es solo un mito, pues aunque la escritura es un proceso complejo que requiere de hacerse de múltiples, variadas y sofisticadas herramientas, se puede aprender a hacerlo.

Además, debemos tener claro que todo texto es perfectible, es resultado de múltiples aproximaciones y horas y horas de trabajo.

También es necesario saber que cada texto nace y se produce en un contexto determinado, bajo demandas particulares, lo que sugiere que el profesor, como miembro de una comunidad académica específica, es el que conoce los modos y formas de escritura, entonces es el indicado para proporcionar ayudas a los estudiantes.

Y por último, buscar formas para solicitar el trabajo final previamente a la entrega definitiva, para poder proporcionar observaciones y sugerencias al texto y dar oportunidad al estudiante de regresar a él y modificarlo.

Con estas sugerencias y un gran trabajo que implique un acompañamiento muy cercano por parte de los profesores, se puede desenredar esa maraña que el escritor inexperto tiene en la cabeza y ayudarlo a encontrar el hilo conductor que permita no solo construir el texto, sino mejorar sus escritos.

Considero que como profesores universitarios debemos entender que la gran mayoría de los estudiantes no ha tenido la fortuna de contar con experiencias que les permitan escribir desde niños, acercarse

a diferentes tipos de textos y mucho menos tomar la mano de alguien más experimentado que los guíe para construir la trama de los textos; sin embargo, en los espacios universitarios aún se pueden realizar muchas acciones para proporcionar ese acompañamiento tan necesario en la formación que permita tejer en compañía.

REFERENCIAS

- Bazerman, C. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 421-441. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2016/02/bazerman-2013-comprendiendo-un-viaje-que-dura-toda-la-vida-la-evolucion3b3n-de-la-escritura.pdf>
- Berstein, B. (1989). Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. México: Akal.
- Soler Castillo, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir*. Bogotá, Colombia: CEP.
- Street, B. (1993/2002). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de Ciencias Sociales.

4. EN BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA CREATIVA

A LA CONQUISTA DE UNA IDENTIDAD TEXTUAL

María Magdalena Dueñas Trejo

*Escribir es estar habitado por un revoltijo de fantasías,
a veces perezosas como las lentas ensoñaciones de una siesta
estival,
a veces agitadas y enfebrecidas como el delirio de un loco.*

Rosa Montero (2010)

Para iniciar

La lectura y la escritura son dos actividades que comulgan la una con la otra, dos entes en constante movimiento que se comparten, complementan, se dan y enriquecen de manera mutua. Ambas son parte de ese enorme engranaje llamado cultura escrita que nos permite conformar nuestra identidad. Leer y escribir, por lo tanto, son verbos activos que implican el entusiasmo de quien participa en ponerlos en marcha, pues leer es aprender del otro, es introducirse en un mundo en donde se puede transmigrar el número de veces

que sea necesario a lugares impensables de donde en ocasiones duele regresar; y escribir es aprender de sí mismo, es encontrarse en los surcos que fueron trazados por el pensamiento para radiografiarlo y así entenderlo.

Hablar de escritura en específico es hablar de ese todo que se conjunta, de ese cúmulo de saberes que salen del anonimato y se ponen en la mesa para que charlen al compás de las teclas del ordenador. Pareciera que es sencillo danzar sobre el lienzo de una hoja inerte, en ocasiones no es así, se requiere de un esfuerzo mental para plasmar los pensamientos y sentimientos y que, con ello, los otros logren descifrarnos. Y es que en ocasiones “el que escribe, busca construirse, ensaya formas de dominio sobre el universo de las palabras que ofrecen resistencia” (Montes, 1999, p. 83).

Menciona Rosa Montero (2017) que para escribir debemos partir de la vida propia, pero alejándola y enfriándola tanto que termine convirtiéndose en la vida de todos. Por ello considero que para llevar a cabo la proeza de plasmar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, es necesario partir de lo cercano, de esas sensaciones que nos atrapan en algún momento y que nos hacen vibrar, de esos aromas que nos cautivan, de los sabores que nos aprisionan y de los sonidos que nos transportan y nos reviven el alma. El enfoque biográfico narrativo nos concede esa oportunidad, la de concatenar el mundo vivido a través de las palabras.

Por lo anterior, en este relato pretendo compartir mi corta experiencia como escritora y acompañante de estudiantes en su proceso de alfabetización académica, misma que parte del estudio de su historia de vida y pretende empoderarlos para que se autoricen a escribir y con ello descubran su propia identidad textual.

La experiencia

A lo largo de mi trabajo como docente de educación primaria, me he percatado de las dificultades que presentan los alumnos para

poder plasmar sus ideas, sobre todo, porque en este nivel de educación básica nos dedicamos a enseñar reglas gramaticales, ortografía, uso de signos de puntuación, características de los textos, entre muchas otras cuestiones; sin embargo, en la mayoría de los casos no permitimos que los niños se expresen de manera libre y espontánea y coartamos la oportunidad de fomentar en ellos la habilidad de escritura que les permitiría adquirir fortalezas para enfrentar grados educativos posteriores.

Esta situación la veo reflejada de manera directa desde hace aproximadamente tres años, tiempo en el que comparto mi trabajo en la Unidad UPN 095 con alumnos de licenciatura y posgrado. En este espacio, he observado con tristeza que los estudiantes, en la mayoría de los casos, no lograron adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse de manera escrita y por consiguiente no han trascendido.

Pero ¿quién nos enseña a escribir?, ¿quién se detiene un momento para explicarnos, cual noble alfarero, cómo se crea una pieza de arte?, ¿en qué momento nos hacemos conscientes del proceso que la escritura implica?, ¿de qué manera se escogen las palabras adecuadas para conformar una idea, para realizar una producción escrita?

Durante el acompañamiento con alumnos de educación superior, me he percatado en las reuniones colegiadas de que uno como docente espera que los universitarios cuenten con las habilidades necesarias para formar sus escritos, para compartir sus ideas y descubrir su pensamiento. Pareciera fácil imaginarlo porque han sido pasajeros de la lengua durante por lo menos un par de décadas, con asombro he descubierto que esto necesariamente no es así; he mirado su cara desencajada al afrontar el reto de cumplir con un trabajo académico, buscando ejemplos de textos que les den luz para cumplir con algún reporte, ensayo, artículo, comentario argumentado, informe, entre otros. Y evoco la imagen de aquella estudiante que tantas veces hizo lo mismo y que en otras cuantas también ha sido víctima de la ansiedad e incertidumbre, al creerse perdida en el vacío de la abstracción,

con las ideas hechas trizas, con la mente desocupada y las palabras nulas, con las manos torpes y el cerebro hendido.

Después de haber experimentado tres procesos de titulación en los cuales fue necesario defender una tesis, me di cuenta de que el último, escrito bajo el enfoque biográfico narrativo, me dio el poder de confiar en mi propia capacidad como escritora, porque después de surcar el cosmos del ensayo y el error para probar, tantear, atreverse, ir y regresar e invocar a las musas caprichosas para que acudieran a mi auxilio, encontré mi propia identidad textual, una identidad textual desenmarañada a la luz de mi propia historia de vida.

Cambiar los esquemas para escribir desde una mirada autocrítica, en donde nosotros mismos nos convertimos en el objeto de estudio, no fue una encomienda sencilla; hubo la necesidad de traer a la memoria episodios que marcaron mi historia para entenderlos, recrearlos y modificarlos. Con el único afán de no volver a repetirlos y romper con mi escritura acartonada, fría e inerte, fruto de una educación escolástica donde jamás me apropié de mis escritos, donde una mullida voz deseaba gritar y salir del anonimato, tal y como nos recuerda Camps:

Hacer una tesis, aprender a investigar sobre un campo determinado del saber no consistirá en elaborar contenidos y ajustarlos a las características de un tipo de texto previamente establecidas por la comunidad científica, sino que consistirá en aprender a participar en los intercambios propios de esta comunidad apropiándose de los géneros discursivos que le son propios y, al mismo tiempo, aprendiendo a tener voz en este campo de tensiones que se juegan en los complejos procesos del aprendizaje (Camps, 2007, en Castelló, 2009, p. 11).

Al vivir tan de cerca la problemática a la que se enfrentan los escritores novatos como yo, reflexiono sobre la importancia de involucrar a los alumnos en actividades en donde escriban a partir de lo cotidiano, de su entorno, de sus historias de vida, de esos episodios autobiográficos que encierran aprendizajes que nos fueron heredados y que son parte de nuestra cultura escrita, porque partir de

la vida propia es partir de ese análisis profundo, así como sugieren Suárez, Ochoa y Dávila (2004), “toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida” (p. 11).

No podemos hablar de escritura académica y su enseñanza si no partimos de la esencia del ser, si, por el contrario, nos quedamos solamente con el lado formal y conceptual de la escritura que limita por su rigidez la riqueza de la autenticidad. Esto nos permite reflexionar acerca de las acciones que deben ponerse en marcha para acercar a los estudiantes a la elaboración de esquemas más complejos, pues de acuerdo con las investigaciones que se han realizado en los últimos años, es el maestro quien debe enseñar a los estudiantes a escribir en la academia atendiendo las especificaciones del área de estudio compaginando la parte humana del ser, de tal modo que:

Las emociones, las reacciones afectivas (motivación, interés, etc.) que a menudo se conciben como algo ajeno al trabajo científico, son, por el contrario, inherentes a cualquier actividad humana intelectual, estableciendo una nueva tensión que podríamos situar entre la significación y el sentido de la actividad (Camps, 2007, en Castelló, 2009, p. 11).

Los estudiantes de posgrado empiezan a descubrir su identidad textual a partir de textos simples, en donde van adquiriendo la confianza necesaria para compartir sus historias de vida dentro de los seminarios. Estos textos son el resultado de haber trabajado con las emociones, con los sentimientos, con todo aquello que nos hace ser primero seres humanos y luego docentes. Tal es el caso del siguiente escrito (figura 4.1), realizado a partir de las reflexiones emanadas del libro: *El árbol rojo*¹ del escritor Shaun Tan (2005), cuya intención fue

¹ El árbol rojo es una historia sin una narrativa definida. Es una serie de mundos imaginarios distintos en forma de imágenes autónomas que invitan a los lectores a extraer su propio significado en ausencia de cualquier tipo de explicación escrita. Favorece un impulso para describir sentimientos mediante metáforas.

poner al descubierto situaciones cotidianas que nos embargan y por las que atravesamos día con día, así como se observa en el siguiente texto de una estudiante del primer trimestre de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL).

Figura 4.1. Texto escrito a partir de las emociones y vivencias cotidianas

UNA SEMANA PARA OLVIDAR

Esta semana, es de esas que en lugar de escribir y conservar en la memoria quisieras mejor borrar [...] El único consuelo que ahora tengo son las tres horas en las que puedo escapar, mis clases de maestría, que así con maestría parece que alas me dan, esta semana no fue nada fácil, pero estar en las clases me llena de calma, con mis compañeros platicar, me encanta oírlos hablar de esas cosas que nada tienen que ver con la casa, los problemas, el trabajo o enfermedad.

Agradezco a la vida esta oportunidad de aprender cosas nuevas, de personas interesantes y este lenguaje nuevo, así lo veo ahora todo me da una nueva oportunidad y ya para terminar por hoy les contaré que así cansada, molida, y un poco triste como me siento, quiero festejar, hoy es mi cumpleaños y decidí que nada me detendrá.

Frida Sepúlveda Hernández

Profesora de Educación Primaria

Estudiante del 1er. trimestre de la Maestría en Educación Básica

Después de haberlos acercado a experiencias propias a partir de textos auténticos e inéditos, partimos entonces a la conquista de una escritura más garigoleada acorde al nivel superior, una escritura que se convierte en un objeto de estudio puesto que se pone en juego la crítica, el análisis y la reflexión, tal es el caso del siguiente ejemplo (figura 4.2).

Figura 4.2. Texto escrito como resultado del análisis y la reflexión a partir del estudio de la vida misma

En la escritura también encontré respuestas, descubrí pensamientos y anhelos en cada idea que surgía al escribir. En realidad, no sabía cómo expresar o comunicar lo que me pasaba y en esta interacción con un cuaderno en blanco, fui narrando lo vivido durante el día, en ocasiones textos largos y otras tantas muy cortos. Encontré que en lo interno había mucho qué decir, conocimientos y sueños para conformar una identidad fortalecida en autonomía y confianza. La producción de mis propios textos fue necesaria, así lo menciona Lerner (2006) porque estaba incursionando hacia una comunidad de escritores, para dar a conocer lo que estaba pasando a mi alrededor, como símbolo de protesta o reclamo.

Leer textos de mi autoría permitió aceptar una personalidad que entraña sentimientos y pueden ser expresados sin ocultarlos. Lo importante es el autoconocimiento de un ser imperfecto que se conforma de aciertos y desaciertos. En esas reuniones en los seminarios, sentí libertad de leer, escribir y hablar sobre lo que me pasaba, siguiendo a Smith (1986) formé parte de un grupo de personas que leían y escribían, expertos que se mezclaban con principiantes. Que al final tienen las mismas oportunidades para participar en todas las actividades.

Gisela Bautista

Profesora de Educación Especial

Estudiante del 6º. semestre de la Maestría en Educación Básica

Como podemos ver, los estudiantes se atreven a escribir con la intención de seguir algunos modelos hasta que encuentran el estilo propio, para ello leemos novelas, poemas, cuentos; géneros literarios que ponen los sentidos a flor de piel y destapan los poros de la apatía, así se les invita a crear historias como las que se encuentran encerradas detrás de aquellas líneas. Y luego se “interrogan” (Jolibert, 2003) para descubrir esas pistas, indicios, apoyos; andamios sobre los cuales construyan su propio estilo, una identidad textual vista desde la concepción de la persona sobre sí misma, desde la

introspección, desde esa especie de unidad que reúne la individualidad y a su vez la totalidad misma en donde el contexto sociocultural en el que se encuentra inserto es imprescindible y concluyente en la configuración del propio sujeto.

Después de que los estudiantes se han animado a realizar su producción escrita, ha sido fundamental promover espacios de enriquecimiento propio creados a partir de la necesidad de hacerse escuchar a través de esa “arquitectura abierta” (Wolf, 2008), de ese intercambio con el otro en donde las neuronas crean nuevas conexiones a partir de la escritura de borradores, mismos que les permiten entrar en un vaivén discursivo, con la intención de identificar si las ideas expresadas realmente fotografían la esencia de su pensamiento.

Para conversar con los escritos y dejar al descubierto los pensamientos, es preponderante abrir ese espacio afable de comunicación sensible, donde la confianza permita despojarse de las producciones de manera generosa y así puedan compartirlas para colaborar entre sí, tal y como nos recuerda Lomas:

Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir (al hacer cosas con las palabras) intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a conocer el entorno físico y social, a poner en juego, en fin, las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo (Lomas, 2017, p. 48).

Después, la recompensa de ese gesto de humildad son las palabras de ánimo e inspiración que fortalecen al aprendiz en su trayecto de exploración, por ello escribo frases alentadoras que los animen a seguir sin temor, pues la escritura es un proceso recursivo que requiere la mirada de los otros para que se enriquezca la propia. Así lo considera Castelló (2009) cuando nos recuerda que cuatro ojos

ven mejor que dos o dos mentes revisan mejor que una sola, de ahí la importancia de mantenerse abierto y sereno ante las sugerencias y comentarios del destinatario.

Así que cuando se toma conciencia del hecho de que se es participante activo en la conformación de una escritura académica en movimiento, en donde se escribe fuera del anonimato y se adquiere la entereza suficiente para que la obra perfectible se torne más sólida, más firme, más segura, se ha avanzado ya en la conformación de una escritura propia.

Confieso que es difícil exponerse a esa mirada crítica que nos exigirá dar lo mejor de sí. No es sencillo dejarnos al descubierto ante el juicio público, en donde muchas veces el verdugo limita nuestro ímpetu por seguir escribiendo. De tal modo que es necesario siempre entrar en ese ejercicio de deconstrucción para esculpir la perfectible obra maestra y luego dejarle descansar después del trajín, después de esa ida y venida, después de la cirugía estética en donde se embelleció con los signos, en donde quedaron superados los endebles bosquejos y los parches de pensamientos que hemos zurcido.

Seguramente en el afán de modelar el texto, padecemos batallas internas al enfrentarnos a la tecla perversa de “retroceder” y quedamos exhaustos después de haberla convencido de que los esbozos, las ideas y los planteamientos asentados, se han ganado su lugar en el texto, y luchamos con entereza para mantener vivo todo aquello que consideramos pedazos de nuestro ser. Sin embargo, en un enfrentamiento de esta índole, no podemos evitar que los retazos de líneas inconclusas y párrafos incoherentes terminen olvidados y desechados en la papelera del computador.

Ahora que me encuentro en el papel de acompañante, cual fiel escudero asisto a las batallas de mis estudiantes en cada misión que se pone en mis manos. Procuero dirigirme con amor, honor, respeto y tolerancia, con el corazón de siervo y el talante entusiasta, con la certeza de que se alcanzará la conquista deseada; así que después de revisar los textos, comparto con mis estudiantes algunas percepciones de

manera asertiva, con la intención de que se fortalezcan y continúen escribiendo, así como se muestra en las siguientes imágenes recuperadas de algunos mensajes enviados a distancia (figuras 4.3 y 4.4).

Figura 4.3. Sugerencias enviadas a una alumna de la MEB en el tercer trimestre

Valeria:

Revisé tu texto y he realizado las observaciones pertinentes, podrás encontrar las mismas en comentarios al margen. Considero que es un texto hermoso que deberás seguir puliendo, es preciso que incluyas un poco más sobre la reflexión de tu experiencia al trabajar de manera diferente (con las estrategias creativas). Espero que las sugerencias sean claras, te recuerdo que debe estar presente algo de por lo menos los autores que realizaste este módulo. Sería excelente que incluyeras autores del módulo pasado para enriquecer tu proceso formativo.

Un abrazo y mucho éxito.

Mtra. María Magdalena Dueñas Trejo.

Figura 4.4. Sugerencias enviadas a un alumno de la MEB en el sexto trimestre

Iván:

Me da mucho gusto revisar tu documento, como ya te lo he mencionado varias veces, es un texto muy hermoso lleno de metáforas maravillosas que me permiten trasladarme a esos espacios que compartes. Te felicito por tu gran trabajo y dedicación, observo que atendiste los detalles propuestos durante cada clase. Me parece un documento muy bien organizado que da cuenta de tu objeto de estudio de principio a fin.

Considero que sería importante que revises la cuestión de las palabras repetidas que en ocasiones son bastantes, como por ejemplo “transformación”. Por ahí encuentro algunos renglones en donde describes lo que vas a contar más adelante, a mí no me gusta mucho porque siento que rompes con la belleza de tu discurso, si haces un ejercicio y los quitas, verás que se escucha mucho más fluido el texto.

De manera general considero que abordaste los elementos de las metodologías y sobre todo reflexionaste en torno a tu práctica docente, esto es un acierto puesto que, si partimos de un enfoque biográfico narrativo, tú eres el protagonista y el investigador participante, de tal modo que me parece adecuado cómo vas reflexionando alrededor de tu vida misma. Te sugiero nos regales algunas notas al pie de conceptos importantes si es que no caben en el texto por la narrativa y que le des crédito a los autores de los mismos. Como verás marqué detalles de ortografía y puntuación que puedes resolver sin mayor problema.

Agradezco mucho tu disposición para contribuir con el éxito de la clase, muchísimas felicitaciones, me siento muy orgullosa de tus logros Iván, recibe un abrazo.

Mtra. María Magdalena Dueñas Trejo.

Como se ha mencionado, después de retroalimentar de manera positiva el trabajo de cada estudiante, en el aula se lee y se conversa sobre las dudas que surgen en el camino, sobre lo que ha quedado en el papel, y no solo lo hacen los estudiantes, en repetidas ocasiones la docente comparte las producciones propias para que escuchen una mirada diferente a la suya, entonces su identidad textual queda también al desnudo y las tertulias se vuelven muy interesantes al compaginar ideas, aproximaciones, puntos de vista, posturas y, ¿por qué no?, sentimientos.

Al reflexionar al respecto, me doy cuenta de que adquirir el rol de guía en el sendero de la escritura, representa mucha responsabilidad, resulta ser una tarea titánica en la cual es necesario revestirse de paciencia y adoptar un papel de mediador entre el alumno y el texto a escribir.

Es así como surge la necesidad de que las prácticas académicas apunten a fortalecer esa identidad como escritores e investigadores, en donde los estudiantes descubran las habilidades y limitaciones que tienen en este terreno, para que logren conformar una cultura académica sólida que les permita mejorar el autoconcepto de quien

escribe y, de esta manera, superar la angustia de la publicación al no sentirse a la altura de los expertos, pues la incorporación al mundo académico implica, además:

La construcción de una nueva identidad –en la que uno pasa de consumidor a productor de conocimiento– que depende de la integración de diferentes variables (autoconcepto, roles posibles, expectativas) que será preciso explicitar, conocer y, progresivamente, ajustar a las necesidades de la situación comunicativa y a nuestros propios objetivos (Castelló, 2009, p. 140).

Por lo anterior, es urgente que se abran espacios de asesoramiento activo donde se de permiso a ser uno mismo, donde se aprenda a superar el temor a la hoja en blanco, donde se ensanche el horizonte y se encumbren posibilidades nuevas que permitan hacerse presente en los diferentes escenarios para que el ser humano se desenvuelva y pueda entonces “arriesgarse a tomar la palabra, arriesgarse a tomar la pluma como gestos propios de una ciudadanía activa” (Petit, 2013, p. 71).

Y es que quien se atreve a escribir pareciera estar fuera de los límites de la lucidez, quien se atreve a explorar nuevos horizontes mediante la tinta y la pluma y husmea en los terrenos de los símbolos perpetuos, va edificándose a sí mismo mediante un proceso recurrente que demanda esa capacidad de entender y cavilar las herramientas propias de la mente, para descubrir en ese ejercicio metacognitivo y metalingüístico la identidad textual propia, una identidad que permite de algún modo renacer en una tarea tan personal y a la vez tan colectiva con la que construimos el currículum de nuestra vida.

Los recientes hallazgos resaltan el hecho de que no solamente el profesor de lengua es el único responsable de enseñar a escribir, esta tarea debe ser fomentada por todos los profesores en todos los niveles educativos. Es el maestro quien debe acompañar, orientar y dirigir comunidades de diálogo, en donde se dote a los estudiantes de herramientas para poder comunicarse de manera funcional mediante prácticas, estrategias y experiencias reales; debe encauzar la

proeza de plasmar los pensamientos, puesto que siempre es mejor caminar de la mano del otro para sentirse afianzado.

Para finalizar

A lo largo de este escrito se ha compartido la mirada que se tiene sobre la escritura, también se han delineado las pautas a seguir cuando se acepta el reto de acompañar al otro en este proceso de empoderamiento, porque la escritura, esta “oralidad secundaria” (Meek, 2004), nos da el poder de entender, el poder de perpetuar el pensamiento para que no se escape, el poder de dejar huella y seguir de algún modo vivos. Todo lo anterior bajo el precepto de lograr que los estudiantes se lancen a la conquista de su identidad textual para que escriban con libertad y ejerciten el verso y la prosa como parteaguas de una escritura más compleja, una escritura académica en donde logren retratar ese yo textual que los distingue.

De tal modo que no hay una fórmula mágica que nos permita alcanzar la misma capacidad para escribir que el otro, en lo que debemos confiar es en el proceso propio que se enriquece, se pule, se aviva y se alimenta, de todas esas experiencias de vida que nos conforman como individuos, en donde el enfoque biográfico narrativo es protagonista. Solo basta con aceptar la invitación para emprender la travesía, mantenerse expectante de todos los insumos que se encontrarán en el sendero y mostrar un carácter dispuesto a trabajar en conjunto.

Vale la pena recordar que

... una lengua no es solo una gramática sino también, y sobretodo, una casi infinita diversidad de actos del habla entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación (Lomas, 2017, p. 56),

en los cuales se debe ser valiente, porque escribir es entrar en una órbita sinuosa, en un ambiente azaroso y a veces indomable en el

que se aprende a escribir escribiendo. Por ello se debe partir de algo cercano como la vida misma para luego zambullirse en los libros, conversar con los textos, resaltar ideas y traerlas a la cotidianidad, invitar a los autores a sentarse a tu lado para entender su ideología, atreverse a establecer un discurso dialógico con lo conocido y lo desconocido y mirar la escritura con extrañeza, como se le mira al recién nacido, como cuando se observa al primer insecto, como si fuera la única vez que se le tiene enfrente.

Pareciera que se escribe siempre en la oscuridad (Montero, 2017), estoy convencida de que estimular en los estudiantes su capacidad creativa contribuirá a que se destaquen los talentos de ese escritor oculto que aún escribe en las sombras.

REFERENCIAS

- Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Madrid, España: Graó.
- Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lomas, C. (20017). *El poder de las palabras: enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Montero, R. (2010). *La loca de la casa*. México: Punto de lectura.
- Montero, R. (2017). *El peso del corazón*. Madrid, España: Seix Barral.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01224328.1228> el 22 de julio de 2020.
- Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Madrid, España: Bárbara Fiore.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Madrid, España: Ediciones B.

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: UNA FORMA DE COMPRENDER EL MUNDO

Karla Liset Aguilar Islas

*Los libres son quienes crean, no quienes copian,
y libres son quienes piensan, no quienes obedecen.*

Enseñar, es enseñar a dudar.

Eduardo Galeano

Adentrarme en el mundo de la escritura me hace ver que casi toda mi vida he estado rodeada de docentes de educación básica. Uno de ellos, el más relevante, mi padre. No puedo evitar recordarlo luchando en defensa de la educación pública y los derechos laborales. Actividad que implica asistir a reuniones, realizar marchas, paros y, por supuesto, leer y escribir. En mi cabeza resuenan como tambores de guerra sus ideas: a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo. Aprendan a dudar. Pregunten siempre: ¿dónde está escrito? No se dejen intimidar. Indudablemente mi padre marcó mi vida, mi decisión de ser docente y mi trayecto profesional, sobre todo, en el sentido de tener una postura crítica ante la vida.

Para empezar

Ser docente de primaria y trabajar también en la Unidad UPN 094 de la Ciudad de México, donde se atiende mayoritariamente a estudiantes habilitados para dar clase o que son profesores, directivos en los diversos niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, que estudian unos la licenciatura y otros la maestría, me hace coincidir y comprender su labor y sus problemas. Sin embargo, se dificulta incidir en la toma de posiciones críticas ante la realidad que vivimos. Dicho por ellos mismos, se asumen como reproductores de lo que se les

mandata sin cuestionarlo... para evitar problemas. De ahí que guiar mi actuar docente desde las palabras de Friere (2009): enseñar exige reconocer que la educación es ideológica, para que no nos volvamos miopes ante la realidad.

Un reto: la escritura

Durante mi corta experiencia en nivel superior, me he encontrado con el gran problema de escribir, no solo de los estudiantes sino también como docente, y es que considero que este dilema implica, además de la responsabilidad del estudiante, el acompañamiento en el proceso.

En educación superior, los docentes partimos de la errónea idea de que los estudiantes comprenden y producen cualquier tipo de texto. Grave error.

En mis primeros acercamientos con los estudiantes de licenciatura y posgrado, les solicitaba entregar un ensayo como parte de la evaluación de un bloque, curso, seminario. ¡Sí, un ensayo! ¡Claro! ¿Quién no pide ensayos a nivel superior? La sorpresa era que al leer los trabajos los requisitos de un ensayo parecían esfumarse a medida que los leía, pues encontraba de todo, menos un ensayo.

Mi reto comenzaba: ¿cómo seguir solicitando una producción textual sin tener idea de qué escribir y mucho menos cómo escribirlo? Y yo, no tenía ni idea de por qué y para qué solicitaba los trabajos bajo este panorama.

Reconozco que no me tomé el tiempo para indagar sobre si las y los estudiantes sabían cómo elaborar un ensayo. No hay tiempo para detenerse en ello, se tiene que avanzar en los propósitos que marca el plan indicativo y, otra razón, para qué me entretenía en eso, si eso era “chamba” del bachillerato y la secundaria, tal y como lo menciona Carlino (2003), es común echar la responsabilidad a los otros, lo que incluye a los propios estudiantes, pues ellos deben investigar. En este sentido, ¿por qué entonces tenía que hacer un alto? ¿Acaso yo sabía hacer ensayos? ¿Tenía idea de lo que pedía o

solo lo hacía por mera tradición académica? Lo mismo ocurría con los reportes de lectura, y no se diga de la construcción de una tesis o de los proyectos de intervención de licenciatura. De alguna manera, las y los estudiantes y yo compartíamos el mismo sentimiento de incertidumbre y confusión, solo que desde trincheras diferentes.

Camino de reflexión

La vida, el tiempo, los aprendizajes puestos en marcha y los colegas con más experiencia, te van enseñando a comprender lo que es ser docente de este nivel. De esta manera, y poco a poco con el tiempo, he ido reconstruyendo el sentido pedagógico de mi práctica en este nivel.

A través del tiempo es como uno comienza a entrar en los caminos de la reflexión y de estos fui percibiendo que, en estas carencias, tanto de los estudiantes como las de nosotros, los docentes, el factor tiempo jugaba su papel.

Vivimos en un mundo tan acelerado que dedicar tiempo a escribir, con todo y la complejidad que implica, no suele ser relevante, productivo, necesario para el ser humano. Y lo más grave, que cuando se estudia, generalmente solo se cumple con lo que académicamente se solicita, sin ver si va de acuerdo con el formato que se escribe y para quién se escribe. Una pregunta constante ronda en esos momentos: ¿para qué escribir en un mundo tan efímero?

Pero además del factor expuesto está la forma de pensar y escribir de cada uno de los estudiantes, la cual refleja la falta de reflexión, de análisis, de interpretación. Sus escritos reproducen sin cuestionar, e incluso, sin conocer bien, el discurso institucional y lo asumen, denotan la falta de información por diferentes medios y formatos, sean libros, periódicos, noticieros, artículos relacionados con la educación. Acerca de lo que trata, norma y regula su situación laboral y pedagógica que tiene implicaciones en el quehacer docente ni se diga, saben muy poco. Eso acusa debilidad en la lectura. Desconocen las leyes, la normatividad y los lineamientos

que rigen sus derechos como trabajadores de la educación. ¿Cómo reflexionar sin una mirada crítica? ¿Qué soportes darles para organizar sus ideas rumbo a la escritura de documentos académicos donde tienen que saber argumentar y no solo describir, narrar? Esto lo veía tanto en las discusiones en clase como en sus escritos, donde no existía una postura crítica ni propia en relación con la mayoría de temas de carácter educativo. En papel aparecía el marco simplemente del discurso institucional, y con imprecisiones.

¿Qué estudiante o docente formamos?

Los escritos académicos que pasaron y pasan por mis manos, por así expresarlo, como los proyectos de intervención socioeducativa, en el caso de licenciatura, las tesis de maestría, necesariamente requieren retomar documentos institucionales como los planes y programas, las guías para los docentes, las leyes, entre otros, pero poco recuperan de otros documentos que hagan un análisis diferente a ellos y en relación con el tema pedagógico o educativo que tratan en sus discursos. Considero que esto es un aspecto que todo docente debe tener claro independientemente de la postura ideológica que decida tener. Esto me llevó a cuestionarme sobre el tipo de docente que se formaba.

La responsabilidad no solo es de estudiantes y docentes, también tiene que ver con la realidad socioeconómica y cultural que vivimos, con el sistema educativo que no ha generado sujetos críticos y autónomos, responsables de su propio aprendizaje, sino todo lo contrario, se ha favorecido una ideología sumisa ante lo que como estudiantes y docentes se enfrenta: los mandatos de la política educativa y, por lógica, de las autoridades.

Es muy común escuchar entre los estudiantes de estos niveles expresiones tales como: “¿cómo va a querer el trabajo?”, “ya lo puse como usted me indicó”, “usted así lo dijo”, entre otras. Sus manifestaciones me llevan a reflexionar acerca de que existe una cultura implantada desde el mismo tipo de sociedad que somos, desde la

educación tradicional donde como alumnos y no estudiantes se ha aprendido a complacer al otro, a hacer ley lo que el docente les dice, a aprender lo que se indica, que desde luego incluye que se asuma la complacencia de escritura mecánica sin chistar. Eso obstaculiza que nuestros estudiantes elijan caminos de aprendizaje autónomo y no creen iniciativas sobre sus propios canales de aprendizaje. Lo mismo pasa con los escritos, ¿cuántas veces los estudiantes escribirán pensando en si su texto le gustará al docente y no en expresar sus propias ideas, sus argumentos?

Sin buscar enjuiciar, sino comprender, es común encontrar estudiantes que a nivel de educación superior no llegan a ser escritores autónomos (Garrido, 2014).

Por lo general, son muy dependientes de lo que la maestra o maestro les indica: qué y cómo escribirlo. Incluso en algunos casos, muestran abulia, inexperiencia, impericia en cuanto a buscar sus propios referentes que permitan enriquecer su tema de estudio y, con ello, la toma de posición frente a lo que leen y, por lo mismo, fundamentos para sostener su posicionamiento, solo se llega a la exposición del tema de forma descriptiva. Producir un cierto tipo de texto, así sea un poema, requiere tomar una postura frente al mundo, frente a esa realidad, comprensión que va más allá de los conocimientos.

Las reflexiones en torno a la escritura me llevaron hacia los recuerdos de las prácticas que he realizado, así como a los rostros de las estudiantes de licenciatura cada vez que les solicitaba un ensayo. Yo, muy ufana, de manera general les daba orientaciones sobre el trabajo y concluía con una frase: “¿sencillo, verdad?”. “No se compliquen. Simplemente hay que retomar las lecturas que hemos discutido durante las sesiones”. Pero... ¡vaya que si las remataba! No quiero ni imaginar lo que pensaban o sentían al explicarles esto.

Cuando leía los “ensayos” no encontraba en ellos ideas ni argumentos propios donde se posicionaran respecto del tema que trataban. Abundaba el copiar y pegar de otros textos o de los textos leídos. Eso me generaba molestia y decepción, ya que sentía que los intercambios durante las sesiones no habían dado frutos en el

trabajo de las estudiantes. ¿Qué era lo difícil de comprender? ¿Cuál era mi falla? ¿Qué estaba dejando de hacer?

Creo que un docente siempre tiene un sexto sentido (se llama conciencia), que constantemente nos acompaña cuando algo de lo que estamos haciendo no tiene sentido. En esos momentos, me avisaba que era necesario hacer una pausa. En mi mente resonó un fragmento del poema *Pausa* de Benedetti (1963): “De vez en cuando hay que darse una pausa/ contemplarse a sí mismo... y no de llorarse las mentiras sino cantarse las verdades/”.

Mi pausa

En un primer paso, reconocí que como docentes carecemos de herramientas que nos permitan crear caminos más nobles hacia la escritura de nuestros estudiantes de cualquier nivel. Detenerse y comprender que el proceso de escritura comienza por uno mismo, es indispensable para la transformación de nuestra práctica.

Un aspecto que me ayudó a ampliar mi perspectiva al respecto, fue cuando comencé con tutorías para dirigir trabajos de tesis o proyectos de intervención a nivel licenciatura y, posteriormente, en posgrado. Este tipo de trabajo me permitió tener una relación más cercana con los estudiantes, conocer su historia de vida, sus miedos, sus deseos, entre otros. En estos espacios de tutoría se crea un encuentro y un re-conocimiento estudiante-tutor en un tiempo y un espacio determinados, pero que en el acto de caminar juntos se reconstruyen mutuamente. Espacios como estos hacen descubrir y surgir fortalezas y debilidades de cada uno, del estudiante y del maestro. Por ello, en las aulas es posible ir construyendo contextos comunicativos que favorezcan las formas democráticas de relación entre el profesorado y el alumnado y entre las alumnas y alumnos... (Jurado, Lomas y Tusón, 2017, p. 93).

Esto me lleva a recordar una confesión de una de mis tutoras de licenciatura, cuando expresó lo difícil que era para ella escribir, saber qué tenía que escribir y cómo hacerlo. Al preguntarle:

—¿Qué es lo que más trabajo te ha costado durante la construcción de tu documento?

—Tener un tiempo y un espacio para escribir. Es que en mi casa me juzgan y se enojan conmigo por pasar tanto tiempo pegada a la computadora. Preguntan qué tanto hago. Entonces, tengo que esperar a que todos se duerman para que pueda sentarme a escribir y que nadie me moleste o me juzgue. Por eso yo escribo por las noches, que son los momentos en que me puedo concentrar.

Esta revelación me sorprendió y me hizo recapacitar sobre esos espacios y circunstancias en los que escriben nuestras estudiantes, y lo mucho que influyen en su escritura. Y es que para escribir no solo se necesita tener ideas, conocimientos, léxico, coherencia y cohesión, aportar argumentos, cuidar la ortografía y más, también se necesita tiempo y un lugar adecuado para entrar en intimidad con las palabras, ¿cuántas de nuestras estudiantes gozarán de estos privilegios?

Por otro lado, en las sesiones de maestría se promueve que escriban en ese espacio y que lo compartan con los otros. Escuchar y enriquecer al otro es parte fundamental de este proceso. Reflexionar con los estudiantes acerca de que su palabra es valiosa, importante (como la de “los institucionalmente legitimados”) y digna de ser escuchada, es decir, empoderar a los docentes-estudiantes no solo de su propia práctica, sino también de su palabra en acción. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, “interpretado”, “escrito” y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio más posibilidades de aprendizaje democrático se abrirán para la escuela (Freire, 2009, p. 94).

La experiencia

Una de las principales carencias en el nivel superior es la falta de análisis de textos de un tema, limitándose a los intercambios de ideas y

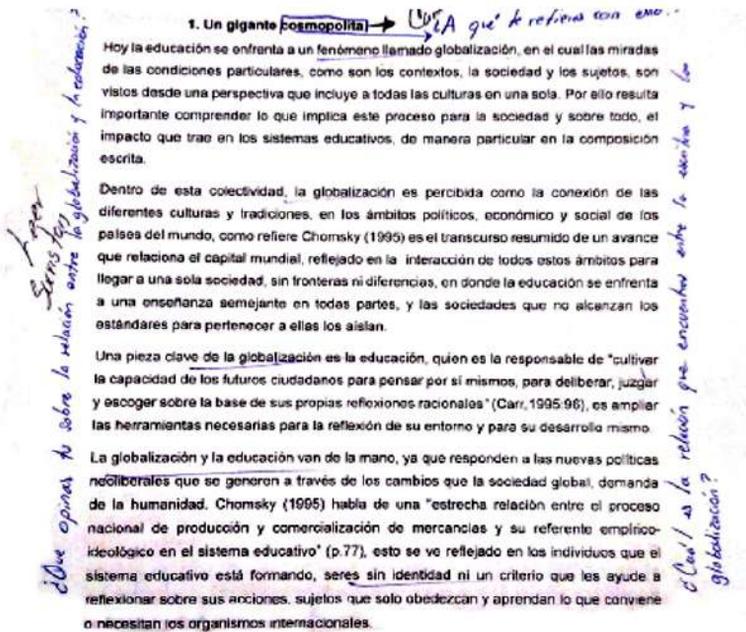
experiencias, y sobrevalorando el monólogo como única vía de interacción en clase. Esta situación limita a los estudiantes porque impide que tengan puntos de comparación y contraste, para construir una postura propia al respecto. Uno de los formatos que favorece construir un pensamiento crítico y que se olvida en un rincón del aula, no solo de las escuelas de nivel superior, sino de todas las escuelas, es la discusión, entendida como un intercambio de opiniones, creencias e ideas sobre un mismo tema; incluso trasciende el contexto áulico y dota a los estudiantes de una voz propia.

Durante los seminarios del posgrado que me ha correspondido atender, he optado por aplicar esta dinámica de discusión. El debate es una técnica altamente formativa: estimula el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, la comprensión, la tolerancia, el trabajo colectivo; su función es contrastar elementos y puntos de vista distintos para el conocimiento de una cuestión (Lozano, 1997, p. 72).

El tema central versa sobre las políticas educativas y su influencia en la prácticas docentes, por razones del bloque de estudio 1, del módulo I, que atiende la conceptualización de la realidad política educativa internacional y nacional que dio lugar al enfoque por competencias y a las reformas educativas implementadas en el mundo, incluido México, y que desde luego tenía relación con la realidad de los docentes de educación básica, quienes en carne propia vivían su aplicación y consecuencias en ese momento y que las siguen viviendo. Es un tema que está en boca de todos los docentes, pero no en la reflexión de todos. Resulta interesante observar cómo en la formación y profesionalización del magisterio la educación política sale sobrando, como si esta no fuera un eslabón primordial en la labor educativa.

Esto se reflejaba de manera más contundente en los ensayos que se les solicitaban como incorporación a los apartados de lo que formaría parte de su capítulo 1 sobre el contexto problematizador, en dichos ensayos era común encontrar escritos descriptivos y sin identidad y postura crítica. Entonces ¿qué opinaban los docentes-estudiantes de las políticas educativas?

En la imagen se muestra uno de los primeros ensayos que entregaban. Como se observa en esta primera escritura, como la llama Jolibert (2009), el texto está cargado de citas y no se puede ver la postura de quien escribe.



Lectura y discusión de la realidad educativa

Una de las estrategias iniciales que consideré útil para adentrarnos en la lectura, la escritura y el intercambio de ideas, y para que los docentes que participaron construyeran una postura crítica, fue la lectura de diversos artículos de opinión y notas periodísticas en materia educativa, esto con la finalidad de que tuvieran elementos a desarrollar en el primer capítulo de su proyecto de intervención, que es el texto que a lo largo de dos años de la maestría van tratando de construir; pero también, con el fin de que nos permitiera establecer un espacio dentro de la sesión donde pudiéramos discutir respecto a ese artículo o nota periodística.

De esta manera, al iniciar la sesión, un docente-estudiante era el responsable de compartir el artículo que había salido durante la semana en los periódicos. Se exponía y, posteriormente, se daba inicio al intercambio de opiniones. Aunque parecía una actividad sencilla fue interesante observar cómo poco a poco los docentes-estudiantes ponían en juego sus habilidades investigativas, ya que pocos estaban acostumbrados a leer el periódico o a buscar artículos en materia educativa. Nos sorprendía la cantidad de artículos que salían durante la semana y lo poco que como docentes conocemos de las políticas educativas y lo mucho que estas influyen en nuestras prácticas.

“Fallará el nuevo modelo educativo sin el consenso de docentes expertos”, ese era el encabezado de una nota que publicó el periódico *La Jornada* el 27 de abril de 2017, el cual comentamos durante la sesión. Recuerdo que en aquel año, la SEP había presentado el Nuevo Modelo Educativo 2016 para educación básica, el cual provocó mucha polémica y fuertes críticas en varios sectores educativos del país. Comentábamos en sesión, docente-estudiante:

—A mí me resulta muy importante que como docentes debemos leer y analizar otros discursos que nos apoyen a tener una visión más amplia sobre los fenómenos educativos. A veces estamos tan inmersos en los discursos institucionales que hacemos propio un lenguaje que no tiene sentido para nosotros. Bien lo dice la nota, un modelo educativo que no tome en cuenta la experiencia de los docentes va a fracasar porque somos nosotros los que sabemos cuáles son las verdaderas necesidades de nuestros niños.

Otra de las estrategias que se incorporó fue la de integrar textos de análisis que realizan organizaciones como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en torno a las reformas educativas. Esto era importante porque en muchos espacios se anulan o poco se difunden textos que cuestionan el discurso institucional, entonces, desde mi punto de vista, para desarrollar un pensamiento crítico se requiere tener perspectivas de comparación. Textos como los que producía la CNTE nos posibilitaron los elementos y las herramientas para hacer otra lectura de las reformas educativas.

Durante las sesiones, algo que prevaleció en todo momento fue la generación de preguntas que detonaran la reflexión y la discusión colectiva, prevaleciendo en todo momento el respeto a las opiniones vertidas. Resultó interesante escuchar las posturas de los docentes-estudiantes, sin duda el acto de investigar y de explorar otros documentos les permitió generar una postura crítica, cuyo discurso se reflejaba en los argumentos respecto del tema.

Los grandes problemas que trae consigo la globalización están vinculados a las grandes demandas de los grupos identitarios. Un ejemplo meritorio es la posición que han tenido los pueblos indígenas en la cultura de la tierra, en la búsqueda de la armonía entre lo social y lo natural. Sobre todo en el hecho, no sólo de conservar el medio ambiente, sino de enriquecerlo. Productos orgánicos, baños medicinales, temascal, medicina tradicional, uso racional de los recursos naturales, la preservación de su lengua, entre otros.

Por lo tanto, el mundo no tiene una visión homogénea puesto que existen sectores sociales que han manifestado rechazo a este empoderamiento cultural, económico y social a través del arte, de movilizaciones, de la música, del cambio de hábitos de consumo, con el propósito de lograr la equidad, la justicia social, la igualdad, la democracia y el reconocimiento de la diferencia. Por ejemplo, la aparición de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) para contrarrestar las políticas educativas implementada por el Estado para cumplir con los estándares internacionales, dando propuestas que recuperaran la identidad de los pueblos sustentados en ideas como "educación primero al hijo del obrero", la defensa de la gratuidad de la educación, etc.

Y es aquí donde la lectura de la realidad deja de ser unívoca, para dar paso a una posibilidad de esa transformación tomando conciencia de los diversos factores que influyen en nuestra sociedad; aprendiendo a leer desde otra lógica este mundo. De acuerdo con Antonio Cándido: "la literatura no sólo como un instrumento poderoso de instrucción y educación, sino como factor de perturbación y de riesgo, un camino que ni corrompe ni edifica, sino que humaniza en sentido profundo, pues hace vivir" (citado en Andruetto, 2014: 34).

De una escritura descriptiva a una crítica

Una vez que se investigó, discutió y analizó el tema, realizamos la evaluación de este proceso y continuamos con la producción de un ensayo, el cual sería integrado al contexto problematizador correspondiente al capítulo 1. Era momento de que se apropiaran del discurso, tomaran una postura crítica y escribieran sobre las políticas educativas.

Fue así, a través de estos procesos de discusión y análisis, como en sus posteriores escritos denotaban otras características, de

manera que podía mirar cuestionamientos, los podía mirar a ellos, sí, a algunos más que a otros. Sin embargo, se comenzaban a reconocer dentro de su propio texto. La función de la lectura y la conversación en el desarrollo de la escritura crítica son aspectos ligados entre sí que se deben recuperar para formar docentes capaces de escribir sus propias realidades.

Con lo anterior no quiero decir que la escritura crítica se de en todos, pues también reconozco lo complejo que resulta para los docentes empoderarse de su propia escritura, pues nos hemos formado bajo la escuela tradicional y emanciparse requiere de muchos factores tanto internos como externos, de habilidades, capacidades, pero sobre todo de convicción e ideología. ¿Por qué, para quién escribimos?

Para finalizar

Comprender lo que implican los procesos de escritura ha sido una de las primeras tareas que he explorado, porque si uno como docente no internaliza y se apropia de estas herramientas difícilmente podrá ofrecer orientaciones más asertivas a los estudiantes.

Saber que no estás sola en los procesos educativos, es comprender que la educación es un acontecimiento ético y social. En este sentido, mucho de lo que ha enriquecido mi práctica como docente de nivel superior y también como docente de educación básica, se lo debo a mis maravillosas compañeras y amigas del colectivo de Lengua, Olimpia González y Anabel López, quienes, con sus acertados conocimientos y experiencias, me han guiado e invitado a aventurarme en estos mundos de la escritura, de la alfabetización académica. Aprendí que darle confianza al otro, enfrentarlo a desafíos y a la vez dar amor, reflejado en hacerme partícipe de un proyecto colectivo, estimula las actividades y contribuye a animar el proceso de la escritura. Hacer vida cooperativa en las diversas actividades académicas, incluida la escritura, promueve que se rompan candados, cielos oscuros que detienen los caminos de la escritura.

Este problema parte de la práctica docente, de las concepciones que se tienen del proceso que implica escribir, ya que, desde niveles de educación básica, el profesor de cualquier disciplina no cuenta con las herramientas teóricas, metodológicas, didácticas y éticas de la función tan importante de la lengua en la formación de los sujetos. Necesariamente los docentes de nivel superior tenemos que asumir una postura crítica para enseñar a escribir a los estudiantes. Una posición de alfabetización académica: seguir con prácticas de escritura de los diferentes textos.

Además, durante este acompañamiento en tutoría, he podido comprender lo difícil que resulta escribir, la angustia de que te lean y que comprendan tu discurso. Pero también como tutora se genera angustia, ya que debes tener el tacto pedagógico, las habilidades necesarias para poder acompañar en este proceso. ¡Vaya complejidad!

Cuando uno se permite escuchar más allá de la relación académica con los estudiantes, se abren puentes de comunicación, se tejen lazos de confianza y se crea una unión, entonces, solo entonces, sabes que no estás solo.

REFERENCIAS

- Benedetti, M. (1963). *Inventario Uno. Poesía completa 1950-1985*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educaré, Investigación*, 6 (20), 409-420.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lozano, L. (1997). *Técnicas, dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal* (4ª. ed.). México: Libris editores.

LA ESCRITURA SE COCINA A FUEGO LENTO

María Esther Torres Rivera

*La escritura es una larga introspección, es un
viaje hacia las cavernas más oscuras
de la conciencia...*

Isabel Allende (2017, p. 18)

Para empezar

La finalidad de compartir este documento es dar cuenta de algunas de las vivencias y retos que he enfrentado como docente, al trabajar con alumnos de posgrado de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco. También es un acercamiento al trabajo de escritura que se realiza en el aula de maestría, partiendo desde el enfoque biográfico narrativo.²

Gracias a la recuperación y documentación de las experiencias pedagógicas que cada uno de los docentes-alumnos posee, es posible construir a lo largo de cada módulo el documento recepcional para la obtención del grado, lo que implica hacer todos los preparativos para disponernos a cocinar un texto suculento, que haga salivar y satisfaga a los paladares más exigentes.

He decidido titular al presente texto *La escritura se cocina a fuego lento*, ya que, desde mi experiencia como docente, alumna y escritora, he descubierto que, al igual que la cocina, la escritura es un arte minucioso, que requiere de diversos ingredientes en porciones precisas; también es necesario ser paciente, meticulado,

² Bolívar, Domingo y Fernández (s.f., p. 20) mencionan que “Entendemos como narrativa una experiencia expresada como un relato [...] por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”.

constante y disfrutar al compartir con los demás nuestra obra de arte, el platillo principal.

Si pensamos por un momento que comer es una de las necesidades más importantes para los seres vivos, es posible que de esta forma podamos comprender que la escritura es un alimento que nutre la mente y engrandece nuestro espíritu.

La escritura, al igual que la comida, se presenta como un acto natural que el ser humano ha conseguido racionalizar, ya que no solo nos mantiene con vida, nos permite sentir placer, experimentar nuevas sensaciones, descubrir talentos ocultos, deleitar a nuestros sentidos. Tiene la bondad de disfrutarse solo o acompañado.

¿Qué sucede con la escritura en las escuelas?, ¿qué pasa con ella en el nivel superior y posgrado?, sin pensarlo mucho, seguramente cualquier persona diría que es una habilidad que todos los estudiantes deben poseer en un grado alto. Sin embargo, al recordar mis años estudiantiles, no puedo pasar de largo lo complicado que era poner por escrito mis ideas, en especial, diferenciar entre los diversos textos académicos (resumen, ensayo o síntesis).

Actualmente, al desempeñarme como maestra de posgrado en la Maestría de Educación Básica (MEB), con la especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua, he tenido la oportunidad de trabajar con los alumnos –que son también docentes de educación básica– el enfoque biográfico narrativo, esta forma de aproximación a la realidad es definida por la Association Internationale des Histories de Vie en Formation (ASIHVIF), como una práctica innovadora de investigación, intervención y formación centradas en un objetivo, cuya pretensión es compaginar el aspecto individual del narrador con la colectividad propia del ser humano (González, 2008/2009).

Estar a cargo de un seminario donde la misión es introducir a los estudiantes a este enfoque no ha sido una tarea sencilla. Me siento como un chef inexperto, con miedos e incertidumbre, tales como poder despertar en los docentes-alumnos el gusto por la escritura y que a su vez comprendan y se apropien de dicho enfoque; que sean

capaces de reconocer los beneficios y bondades de hurgar en la memoria, con la finalidad de mejorar su práctica docente.

Mientras tanto, los alumnos son comensales que, en su gran mayoría, fueron sesgados en el proceso de su formación académica, limitados a la reproducción, síntesis o transcripción mecanizada, sin permitirles ir más allá, sin motivarles a llegar a un verdadero proceso de análisis e introspección de sí mismos, de su ser, e indagar en la médula de su propia historia de vida.

Para lograr que los docentes-alumnos sean seducidos por el enfoque biográfico narrativo y terminen por apropiarse de este, es preciso que sean conscientes de que al narrar sus historias de vida realicen una investigación desde lo personal, que contribuirá a su formación profesional. Teniendo, por tanto, como objeto primordial la producción de conocimiento, bajo la premisa de contribuir a que los sujetos encuentren y den sentido a su propia vida, bajo el fin de contribuir a que las personas se impliquen en acciones sociales que permitan la transformación y mejora de su práctica docente por medio de la escritura.

Dicho encuadre no es nuevo, se remonta a las historias de vida que vieron su origen en el siglo XX, a partir de los estudios sociológicos de la Escuela de Chicago, aplicando el enfoque biográfico al ámbito de la Antropología (González, 2008/2009). Para los años setenta, Lewis trajo nuevamente a escena el interés por los métodos biográficos, ante un claro rechazo por la metodología cuantitativa (González, 2008/2009).

La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y, en general, de los enfoques experimentales y cuantitativos, ha favorecido el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo: investigación-acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología, hermenéutica [...] e historias de vida. Una nueva sensibilidad, más subjetiva, narrativa, dialógica e implicativa comenzó a permear la investigación social (González, 2008/2009, p. 212).

Los métodos de investigación cualitativa, en este caso bajo la narrativa autobiográfica, nos permiten conocer las vicisitudes sociales encaminadas a la labor docente. Sin duda, la formación de docentes, así como la educación de adultos, resulta ser complicada, debido a que se tiene que romper con esquemas y tradiciones académicas arraigadas en cada una de ellas. Implica partir desde la comprensión del enfoque biográfico narrativo y concientizarlos acerca de la relevancia de sus vivencias, de las experiencias y el cúmulo de insumos que cada uno de ellos posee, y que contribuirán a su formación y transformación profesional. Todos cuentan con una historia de vida construida en diversos contextos sociales y educativos, digna de ser escrita y contada.

¿Qué vamos a cocinar?, ¿para qué contar mi vida?, ¿de qué forma me va a servir en mi formación docente?, ¿es necesario que los compañeros y el docente conozcan aspectos íntimos que he mantenido en secreto y guardado con recelo? Son solo algunas de las preguntas que escucho con mayor frecuencia en los docentes-alumnos. Claramente esto se debe a ese principio de lo público y lo privado, mi vida es privada, es mía, y al contarla perderé ese escudo protector que me ha mantenido seguro.

Narrar nuestra vida es liberador, catártico, nos lleva a un fuerte ejercicio introspectivo y reflexivo sobre nuestro devenir personal y docente, haciéndonos conscientes de nuestras acciones para poder construir nuevos aprendizajes. Pampillo retoma un análisis de Ricoeur, donde afirma “que nosotros construimos nuestra identidad, [cuando] respondemos a la pregunta ¿quién soy? o ¿quién eres?, narrando las acciones de nuestra vida. [Por consiguiente] la identidad es una construcción narrativa (2005, p. 163)”.

Claramente, impartir una materia centrada en el enfoque biográfico narrativo requiere de mi parte un trabajo arduo, de investigación y selección de documentos, autores y estrategias que lleven a los docentes-alumnos a desarrollar y potencializar sus habilidades y competencias en el lenguaje escrito. Esto es de suma importancia, puesto que el producto que irán construyendo en cada módulo y

trimestre, abonará a su documento académico, es decir al trabajo recepcional que les hará acreedores a un posgrado.

Rememorar y evocar el pasado puede ser doloroso, angustiante, alegre o bochornoso; pero aderezando con sal y pimienta darán sabor a su platillo, que proporcionará ese toque delicado, ese sabor a hogar que lo vuelve succulento.

Es preciso aclarar que no se trata de exponer o evidenciar a los alumnos y dejarlos al desnudo, implica, como maestra, enseñarles a asir la pluma y dejarse llevar, como quien mueve parsimoniosamente el cucharón dentro de la olla, mirando cómo poco a poco, con paciencia y esmero, su platillo toma forma y se encuentra casi a punto de ebullición.

Por ello es imprescindible brindarles aquellos ingredientes y tips que les permitan ser conscientes de ese inmenso surtido de recuerdos, teniendo claro el proceso que seguirán hasta obtener el producto final, ese plato fuerte que compartirán al finalizar la maestría. El proceso de cocción no promete ser tranquilo, es posible que se presenten accidentes, cuidar que se cueza a fuego lento, sin presiones y premuras, tener los ingredientes adecuados, verificar constantemente el sabor y sazonar en caso de ser necesario. Así es la escritura, requiere de tiempo y perseverancia para escribir y reescribir. Habrá momentos de tempestad, pero como bien dicen los sabios abuelos: después de la tormenta viene la calma.

Así he procedido a la implementación de variadas estrategias que, aunadas al estudio de diversos textos y autores, han permitido a los docentes-alumnos comprender poco a poco el enfoque biográfico narrativo, llevándolos a soltar la mano y dejar que la pluma recorra libremente las temidas hojas en blanco que, paulatinamente, se van cubriendo de emotivas vivencias y experiencias de vida, que permiten al docente-alumno cobrar conciencia de su aquí y ahora. Como menciona Méndez:

Casi siempre los momentos iniciales de la composición de un texto son brumosos, quizá porque los pasos previos a la escritura transitan de un modo imprevisible

dos zonas que están íntima y recursivamente relacionadas: la del diseño de un problema, por un lado, y la de la búsqueda de material, por el otro. [...] está claro que queremos escribir sobre algo, pero ¿sobre qué? (Méndez, 2005, p. 189).

Para ayudar a los alumnos en la escritura de sus documentos académicos, es preciso echar mano de una gran variedad de estrategias que los llevarán primero a concebirse como seres socialmente históricos, como personas con una historia de vida que merece ser contada, no solo para ser conscientes de sí mismos y de sus alcances, sino, además, para ser una fuente creciente de inspiración y aprendizaje para sus compañeros e influir en la mejora de la práctica docente de su comunidad inmediata.

Cómo se aprende a cocinar si no es al calor de las hornillas, entre ollas, sartenes, cucharas, cucharones y una gran variedad de ingredientes. Con la escritura sucede lo mismo, se requiere de un ambiente agradable, de confianza y compañerismo; sin duda, la mejor forma de aprender a escribir es justamente escribiendo.

La experiencia

¿Cómo hacer que los alumnos escriban su autobiografía? Fue la primera pregunta que me planteé. Decidí hacer de la clase un espacio de aprendizaje activo, en el que los alumnos no solo adquirieran la parte teórica, sino que en cada sesión realizaran alguna actividad que favoreciera sus cualidades y habilidades para expresarse de manera escrita.

Partimos de actividades sencillas como una línea de tiempo personal, en la que los docentes-alumnos darían cuenta de su formación académica, adquisición y desarrollo del lenguaje (escritura, lectura y oralidad) y momentos relevantes de su vida personal y profesional. En ese momento, uno de los docentes-alumnos refería lo complicado que le había resultado hacer una retrospectiva de su vida, ya que nunca lo había intentado.

Retomando un suceso que sacudió la memoria, el corazón y el espíritu de los mexicanos, pedí a los alumnos que escribieran una narración sobre la forma en que habían vivido el sismo del 19 de septiembre de 2017. De acuerdo con los alumnos, la actividad permitió sacar todas aquellas emociones que tenían encerradas y la producción de sus textos les dio la oportunidad de externarlas libremente.

Posteriormente, a partir de la lectura del libro de Paul Fleischman, *El diario de las cajas de fósforo* –donde se narra la historia de un abuelo que de niño, al no saber escribir, confecciona un diario con cajetillas de cerillos, en las que depositaba objetos que le permitieran rememorar diversos momentos relevantes de su vida–, llegó la hora de que los alumnos pusieran manos a la obra, así que les solicité que llevaran tres cajitas de cerillos decoradas a su gusto y que en cada una guardaran un objeto que les recordara un momento significativo de su vida. Cada uno fue presentando sus cajitas poniendo en juego la oralidad. Posteriormente realizaron un breve escrito narrativo, en el que rescataron su sentir y la forma en que vivieron la actividad, así como la relación que podría tener con la materia.

La narrativa estaba comenzando a tener un poco de sentido para algunos de ellos. Ahora estaba segura de que, en mi función como maestra y guía del grupo, debía de fortalecer su conocimiento sobre el enfoque biográfico narrativo, por lo que me di a la tarea de buscar textos que les fueran introduciendo de una forma generosa a este nuevo conocimiento, algunos de los autores trabajados fueron: Bolívar, Domingo, Gil Cantero, Gladys Madriz, González Montea-gudo, Andrea Alliaud, Grangeiro, Daniel Suárez, entre otros, quienes abordan aspectos teóricos sobre el método biográfico narrativo y sobre todo de autobiografía.

Dichos autores forman parte de los ingredientes que darán sazón a los documentos recepcionales y nutrirán el sustento teórico con el que fundamentan el enfoque biográfico narrativo.

Otras de las actividades realizadas consistió en incorporar al trabajo libros como *Historia de una maestra*, de J. Aldecoa, y *Paula*, de I. Allende, ambos documentos comenzaron a abrir un panorama

diferente a los alumnos, pues ahora sabían que no solo los textos teóricos les serían de utilidad, la novela les serviría de ejemplo para romper con las narraciones parcas, planas, desprovistas de emociones, sensaciones, colores, olores y recovecos, que permiten al lector visualizarse dentro de la narración, asumiendo un rol y creando lazos afectivos (amor y odio) con los personajes.

Con la intención de brindarles más insumos a los alumnos, comenzamos a trabajar el libro *Escribe con Rosa Montero*, del cual extrajimos la pulpa de los recursos que posee un escritor. Montero nos llevó de la mano por las letras, ofreciéndonos ejercicios prácticos para mejorar las narraciones, permitió que los alumnos evocaran recuerdos, escribieran cuentos, ampliaran o redujeran sus escritos, jugaran con la fantasía, con los tiempos y con las diversas personas gramaticales, así como recibir algunos tips de la propia autora.

El Diario de escritura era una de las actividades propuestas por Montero, la cual terminamos nombrando Diario del escritor. Como su nombre lo indica, implicaba que durante 30 días los alumnos escribieran momentos, pensamientos o acontecimientos relevantes de su vida cotidiana. Las producciones fueron mejorando clase tras clase, de ser muy breves se fueron ampliando y cada vez eran más reflexivas, personales y emotivas. Sin duda fue un importante ejercicio para no soltar la pluma y dejar fluir la imaginación.

Los docentes-alumnos tuvieron un notorio crecimiento, ahora estaban escribiendo en todo momento y comenzaban a notar, como menciona Montero, que:

Los humanos somos, por encima de todo, novelistas, autores de una única novela cuya escritura nos lleva toda la existencia y en la que nos reservamos el papel de protagonista. Cualquier narrador [...] sabe que se escribe, sobre todo, dentro de la cabeza. Es un runrún creativo que te acompaña mientras conduces, cuando paseas al perro, mientras estás en la cama intentando dormir. Uno escribe todo el rato (Montero, 2011, p. 11).

Así mismo elaboraron un currículum vitae (CV), la consigna era no hacerlo de la forma tradicional, en la que se enlistan sus datos generales y formación académica, los docentes-alumnos tenían la difícil tarea de elaborar su CV de forma narrativa, resaltando sus cualidades para conseguir el mejor empleo.

Si bien los alumnos ya estaban escribiendo y gustaban de compartir sus escritos con el grupo, aún faltaban aquellos toques delicados de sabor que permitieron embellecer la narrativa y dotar de una chispa personal a cada uno de los escritos, así que decidimos investigar sobre figuras retóricas (también llamadas figuras literarias). Cada uno de los alumnos expuso una figura entre las que se encontraban: aliteración, onomatopeya, anáfora, sinestesia, prosopopeya, comparación, metáfora, antítesis, hipérbole, entre otros.

Las sesiones fueron fructíferas, ya que no solo se exponía el significado acompañado de ejemplos, también se hicieron ejercicios prácticos en los que hacían uso de cada figura retórica. Los docentes-alumnos se miraban atentos, contentos, emocionados y prestos para leer a sus compañeros los pequeños textos producidos; eran bocadillos llenos de sabor que al ser leídos explotaban en su paladar y endulzaban los oídos.

Estoy segura de que fue un aprendizaje significativo para ellos, ya que, pese a la dificultad que puede tener el uso correcto de dichos recursos literarios, todos hicieron el intento de integrar algunos de ellos en sus textos académicos de final de trimestre. En las siguientes líneas queda claro el procedimiento que estábamos siguiendo para la elaboración de narraciones autobiográficas; al respecto, González sugiere:

Desarrollar el auto-conocimiento personal, favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos [...], relacionar la biografía personal [con] el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global, y favorecer la implicación experiencial del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2008/2009, p. 97).

Finalmente realizamos una estrategia a la que se nombró Sopa de letras. Para su preparación es preciso tener una historia de vida por contar, un camino recorrido y disposición para sacar a la luz parte de sus vivencias. Los docentes-alumnos deberán de dibujar a lápiz en media cartulina su autorretrato, sin importar qué tan diestros son para las artes, lo verdaderamente importante es que se vean reflejados en él y se sientan representados claramente.

Con los dibujos hechos y empleando tinta escribirán sobre las líneas que trazaron para dar forma a su autorretrato ¿Qué escribirán?, claramente su autobiografía, una autobiografía no simple, no parca, no como aquellas que encontramos de personajes famosos e históricos en las papelerías. Esta autobiografía debe de dar cuenta de su formación docente, su acercamiento al lenguaje (escritura, lectura y oralidad); así mismo es preciso que sea de forma narrativa, emotiva, reflexiva, profunda. Como refieren Connely y Clandinin:

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos “experiencian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros (Connely y Clandinin, 1995, en Bolívar, s.f., p. 17).

Una vez concluidos sus escritos autobiográficos, deberán de identificar categorías en sus textos, ¿cómo lo harían? Para ello se designaron cinco ámbitos sobre los cuales hubieran escrito y a cada uno se asignó un color, quedando de la siguiente forma: contexto familiar–azul, trabajo–amarillo, entorno sociocultural (enfocado a lectura, escritura y oralidad)–naranja, emociones–rojo y retos o sueños–morado.

Para finalizar con la estrategia, los alumnos presentan su sopa de letras y dan lectura a algunos de los momentos que ellos prefieran rescatar de su autobiografía. La estrategia permite a los

docentes-alumnos comprender, como menciona Bruner, que “Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas (1997, p. 112, en Bolívar, s.f, p. 21)”.



En la imagen se observa a los alumnos de la octava generación de la MEB mostrando sus siluetas biográficas.

Para finalizar

Teniendo en consideración el presente relato, me resulta posible enfatizar que el desarrollo y uso del lenguaje (principalmente escrito) en alumnos de posgrado, no es una labor sencilla, requiere de titánicos esfuerzos, en los que se emplee la creatividad y el proceso activo de crear innovadoras formas que permitan construir nuevas convenciones del propio lenguaje (Camps, 2009, p. 10).

Resulta importante mencionar, como afirman Jolibert y Sraïki, que “Cada tipo de texto tiene una finalidad o un objetivo comunicativo auténtico [...] (2011, p. 207)”, determinado y específico, es justo ahí donde entra en juego la labor del docente para enseñar a los alumnos la importancia de escribir, de comunicar para satisfacer una necesidad o cumplir con una tarea encomendada. Hacer conscientes a los alumnos de las variedades y usos de la escritura.

Motivarles a soltar la mano, liberar la mente y dejar que las ideas fluyan.

Para reforzar esta última idea, Castelló afirma que:

... a veces resulta difícil saber cuál es la finalidad de la escritura [...] En algunas ocasiones, puede que escribamos para expresar lo que sentimos, como en la redacción de un diario personal; en otras porque es un medio para demostrar lo que sabemos –exámenes–. A veces lo hacemos para comunicarnos –mensajes, cartas–, pero en algunas situaciones escribimos porque no tenemos más remedio –realización de informes, trabajos–, sin que podamos atribuir ningún otro objetivo personal a la tarea en cuestión (Castelló, 2009, p. 142).

Finalmente, he llegado a la conclusión de que, al igual que se enseña a un párvulo a escribir y realizar sus primeras grafías de una forma dinámica, divertida y funcional, es importante que como maestros de posgrado no perdamos de vista que nuestros docentes-alumnos muy probablemente cuenten con experiencias desfavorables sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, es por ello fundamental que aprovechemos al máximo esta oportunidad y reivindicemos a aquellos profesores que por su experiencia, formación y tipo de pedagogía no lo lograron.

Ahora que lo veo así, y me da pie para reflexionar sobre el trabajo realizado en el aula, me permito comprender la gran responsabilidad que tengo al ser maestra de posgrado y hacer de mis alumnos asiduos escritores, hambrientos de producir sus propios textos y compartir con sus compañeros y todo aquel que lo desee sus historias de vida, bajo el firme objetivo de aprender, para mejorar.

Si bien la escritura de textos académicos es compleja, en nosotros está el hacerlo fácil y atractivo, “demostrando ser más conscientes de la utilidad y pertinencia de las estrategias utilizadas” (Castelló, 2009, p. 143), teniendo siempre en cuenta objetivos claros y el tipo de documento académico que se pretende escribir, así como no perder de vista los conocimientos previos y capacidades de los que dispone cada alumno.

Recordemos que la escritura se cocina a fuego lento, requiere de ingredientes específicos (que no podemos dejar de incluir), conlleva todo un procedimiento metodológico en el que interviene escribir, leer, reescribir, volver a leer, dejar que otros ojos lo saboreen y recibir atentos y con agrado las observaciones. Así y solamente así obtendremos un escrito rico, que deleite hasta el paladar más exigente.

REFERENCIAS

- Allende, I. (2017). *Paula*. México: Contemporánea.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (s.f.). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Camps, A. (2009). Prólogo. Comunicar en contextos científicos y académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 9-12). Barcelona, España: Graó.
- Castelló, M. (2009). Capítulo 5. Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 137-159). Barcelona, España: Graó.
- Fleischman, P. (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona, España: Editorial Juventud.
- González, J. (2008/2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: FCE.
- Méndez, A. (2005). Capítulo 9. Investigación. En *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura* (pp. 189-224). Buenos Aires, Argentina: Libros de la Araucaria (*Comunicación y estudios literarios*).
- Montero, R. (2011). *La loca de la casa*. México: Punto de lectura.
- Montero, R. (2017). *Escribir con Rosa* Montero. México: Alfaguara.
- Pampillo, G. (2005). Capítulo 7. La teoría narrativa de Paul Ricoeur. En *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura* (pp.143-166). Buenos Aires, Argentina: Libros de la Araucaria (*Comunicación y estudios*).

5. ESCRITURA COLABORATIVA Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS

DE LA HOJA EN BLANCO AL ACTO DE ESCRIBIR

Adriana Guadalupe Ramírez Camacho

Para empezar

Escribir es liberar. Y liberar es dejar fluir las ideas, articular las experiencias, vivencias, conocimientos, referentes, motivos, reflexiones y argumentos para plasmarlos en un texto dirigido a un lector. Al escribir nos enfrentamos con varios aspectos que pueden estimular o frustrar este escape, pues es nuestra propia experiencia frente al escrito, los recursos de escritura que poseemos, el contexto en el cual estamos, la motivación que tenemos, la claridad en el objetivo y la prioridad que le asignamos a la tarea, lo que facilitará, o no, el comenzar y permanecer orientados hasta consolidar el producto esperado.

Escribir en la universidad implica un proceso de alfabetización académica, se requiere que los docentes orientemos y motivemos constantemente a los estudiantes a escribir sus ideas, con sus propias palabras. Este proceso no es inmediato, conlleva varias fases o

etapas en donde debemos brindar diversas posibilidades tanto de lectura como de composición escrita.

En este sentido, los docentes de educación superior no podemos hacer invisible la importante carencia con la que ingresan la mayoría de los estudiantes a la universidad en el manejo del lenguaje oral, la lectura y la escritura, y tenemos la responsabilidad de diseñar estrategias integrales y con un enfoque más interdisciplinario para apoyarlos.

En este relato describo algunas experiencias mediadoras de escritura colectiva con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como un ejemplo de ese ir y venir que tenemos los docentes, intentando con distintas estrategias y buscando diversas maneras de abordar de forma paralela lo disciplinario con el desarrollo de habilidades discursivas. Estas vivencias, a su vez, son el preámbulo de una estrategia particular de alfabetización académica en donde se prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas para la construcción de una ponencia.

Esta experiencia la llevé a cabo al inicio del año 2018 con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008, en la Unidad UPN 095, y tiene como antecedente tres momentos diferentes en los que tuve interacción con este mismo grupo de estudiantes. La experiencia fue para mí, tanto en lo personal como en lo profesional, muy enriquecedora y me dejó un gran aprendizaje.

La experiencia

El 11 de abril de 2018, dentro de mi clase en la materia de Intervención Docente, abrí en la computadora una hoja de Word con la aplicación de Drive con la intención de que mis estudiantes de séptimo cuatrimestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008, escribieran de manera colectiva una ponencia.

Escribir una ponencia no era algo que mis estudiantes hicieran cotidianamente, y hacerlo implicaba un ejercicio de escritura más

allá de una tarea de clase, sin embargo, yo sabía que contaban con varios elementos para lograrlo. Algunos de ellos son que las estudiantes habían trabajado algunas estrategias previas para analizar la estructura de un artículo, reconocer un punto de vista, cuestionar, interpretar a un autor, hacer inferencias, construir definiciones propias, identificar los conceptos clave, plantearse preguntas, y habían estado en un contexto permanente de producción y textualización colectiva para diversos fines.

Además, tenían las bases disciplinares de otra materia previa que les había impartido (Intervención Comunitaria, para ser más precisa) y que les brindó herramientas para recabar información mediante datos, la observación participante, el diagnóstico participativo, la detección de necesidades y prioridades y la claridad para definir un plan de acción.

En ese momento y contexto, escribir una ponencia constituía una valiosa oportunidad para concretar ideas y estrategias en un texto académico referidas a un proyecto de intervención que veníamos trabajando desde meses previos y que deseábamos comunicar a los demás. Al escribir la ponencia, las estudiantes tuvieron que poner en práctica los conocimientos, procedimientos y recursos textuales que tenían en ese momento para consolidar el escrito. Por mi parte, tuve que diseñar una estrategia colaborativa, utilizando e integrando curricularmente los medios y recursos al alcance y recuperar experiencias que ya habíamos realizado en cuanto a la construcción y escritura colectiva con mediación de las TIC. A continuación, relato los tres momentos clave de esta experiencia.

Primer momento: acercamiento a la lectura y escritura colectiva, la experiencia con el uso del Drive y la edición en Wikipedia

Tenía ya varios cuatrimestres atrás que conocía al grupo, y desde el inicio me di cuenta de que era necesario trabajar con las estudiantes en diversos aspectos para mejorar su comprensión lectora y su escritura. Específicamente en el primer cuatrimestre (a finales

del año 2015 e inicio del 2016), les impartí la materia de Análisis y Diseño Curricular en Preescolar, en donde hicimos un ejercicio de trabajo colectivo utilizando Word y Excel de Drive.³ En esta estrategia, las profesoras (dado que son maestras en servicio del nivel preescolar), considerando ciertos aspectos, hacían un análisis crítico de las aportaciones de la teoría curricular. Recuerdo que, para apoyar en la comprensión de los textos, les solicitaba desarrollar estrategias como la siguiente:

Figura 5. 1. Ejemplo de estrategia para comprensión de lectura de un texto sobre currículum (Brena, R., 8 de octubre de 2015)

The screenshot shows a Google Drive document titled "Titulo de la lectura: Definición e historia del currículum" with the author "Nombre de la estudiante: Maria del Rocío Brena Gomez". The document contains a table with three columns: "Párrafo", "Palabras clave", and "Yo entiendo".

Párrafo:	Palabras clave (subraya las palabras clave del párrafo, solo palabras no fracciones)	Yo entiendo (escribe qué entiendes de cada párrafo)
¿Qué es el currículum? ¿Qué cosas de cosa es para que podamos tener teorías acerca de él? Los hitos del currículum suelen contestar preguntas como éstas mediante una definición del mismo. Normalmente comparan, revisando las definiciones que crean referentes para conseguir una clara comprensión del currículum mediante una definición.	Teoría Currículum Definiciones Definiciones Comprensión Definición	Para tener una definición precisa del currículum los investigadores recurren a las distintas definiciones que existen, para crear una clara comprensión del currículum y expresar una definición.

En este tipo de ejercicio, las estudiantes tenían que copiar cada párrafo de la lectura que estábamos analizando en ese momento y ubicarlo en la primera columna de la tabla; en la segunda columna, ellas ponían lo que consideraban las palabras clave; por último, en la tercera columna escribían con sus propias palabras lo que habían comprendido. Este ejercicio en particular les agradó, cuando nos vimos en clase mencionaron que les había sido muy útil para

³ Drive es una herramienta de Google que permite trabajar archivos compartidos con otras personas con las que se puede editar y escribir conjuntamente, optimizando el tiempo y facilitando la construcción colaborativa de ideas, hacer modificaciones en un solo texto y tener acceso solo con internet o trabajar sin conexión.

comprender la lectura y para “soltarse” a escribir lo que entendieron de la misma, por lo que me pidieron hacer otros ejercicios similares.

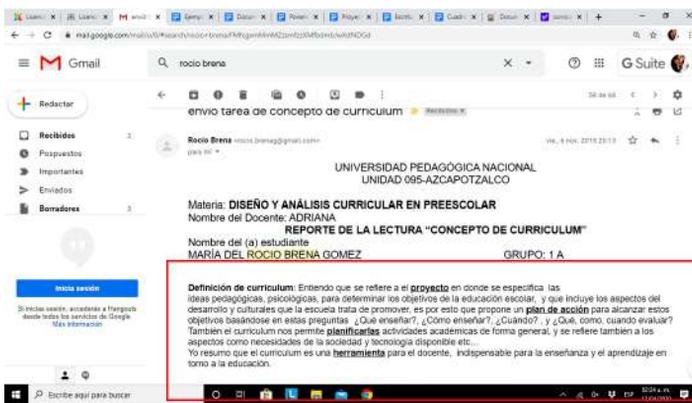
—¡Nunca habíamos hecho esto, maestra! ¡Nos ayudó mucho!
—Me dijeron las estudiantes.

En este sentido, considero que es muy importante la retroalimentación que como docentes hacemos de las tareas solicitadas, pues nuestro rol es el de animar a la lectura y a la escritura. Es decir, si nosotros les dejamos leer, debemos diseñar estrategias y proporcionarles herramientas para asegurarnos de que ellas comprendan los contenidos. Así mismo, es necesario motivarlas a escribir sus ideas, a interpretar lo que dicen otros autores con sus propias palabras, favorecer su pensamiento crítico y, por supuesto, debemos leer lo que ellas escriben y darles retroalimentación. Con esto, las estudiantes se dan cuenta de que uno muestra un interés genuino por leer sus producciones y que nos interesamos en su escritura. A su vez, ellas van descubriendo que con estas estrategias realmente mejoran su comprensión lectora y su escritura y, por lo tanto, les son más significativos los contenidos abordados en la materia.

Con el transcurso de los días, las estudiantes comenzaban a sentirse más confiadas con su escritura y con el uso de Drive, incluso comenzaban a editar y a compartir sus tareas con este recurso.

En esta misma materia, más adelante, usamos otras estrategias que implican el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades discursivas como una primera aproximación para definir qué es el currículum. Para ello, cada una hizo su propia definición del concepto y, utilizando las palabras clave que cada quien estableció, ubicamos en un segundo paso qué características son esenciales en el currículum. Finalmente, con este proceso elaboramos una definición entre todo el grupo que después contrastamos con la de los teóricos estudiados en clase.

Figura 5. 2. Ejemplo de tarea “Definición propia del concepto de currículum integrando palabras clave” (Brena, R., 6 de noviembre de 2015)



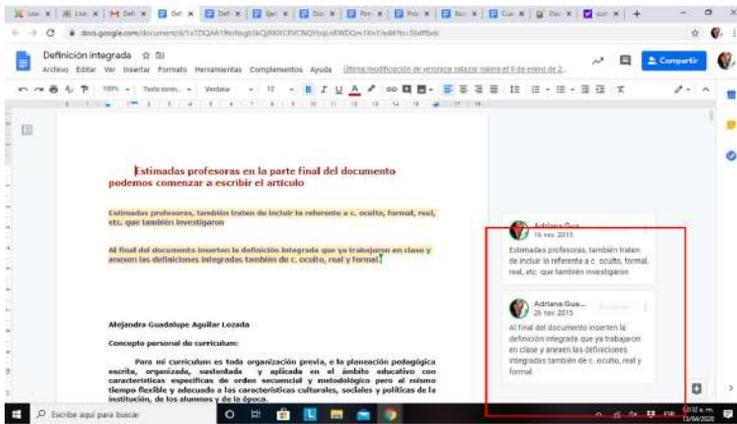
Llegar a un acuerdo fue sencillo, pues las palabras clave se repetían en sus ejercicios de definición del concepto y las características esenciales nos sirvieron para integrar las ideas. Fue un ejercicio recursivo de escritura con varias revisiones.

—¡Wow, nos quedó bien padre la definición, maestra! —Exclamaban las estudiantes mientras miraban gustosas el pizarrón donde habíamos plasmado la definición.

El uso de Drive se hacía ya con mucha regularidad y ellas abrían hojas de Word compartidas para las siguientes tareas. En este caso, lo que acordamos fue que en una hoja de Word se haría una recopilación de las definiciones de cada una para luego integrar las ideas en una sola definición de currículum, como lo hacíamos en las sesiones presenciales. Las estudiantes se ponían de acuerdo para hacer la edición y respetar las ideas y comentarios de las demás como parte de los acuerdos de la escritura colectiva.

Para orientar el trabajo colaborativo y revisar lo disciplinar y discursivo, me di a la tarea de revisar puntualmente lo que escribían las estudiantes y poner observaciones y comentarios que me parecían pertinentes (figura 5.3).

Figura 5.3. Ejemplo de comentarios realizados por la profesora (Ramírez, A., noviembre de 2015)



Así mismo, por esa fecha recién había asistido a un Editatón de Wikimedia México y me resultó interesante poder utilizar el recurso de Wikipedia para que las estudiantes abrieran o editaran una página de esta enciclopedia abierta con los contenidos que estábamos analizando en la materia, por lo que les hice la propuesta de abrir o editar una página con un artículo académico que abordara la teoría curricular y revisamos los requisitos para escribir en ese espacio.

Estaban muy motivadas porque hicimos contacto con personas de Wikimedia México, quienes acudieron con la representación de Mukira⁴ a las instalaciones de la Unidad UPN 095 para darles una capacitación en la edición de artículos de Wikipedia, y también nos ayudaron a reflexionar sobre la importancia de la escritura en las mujeres. Este espacio y momento fueron muy importantes para impulsar a las estudiantes a escribir porque de repente expresaban:

—¿En serio que lo que vamos a escribir lo va a leer todo el mundo, maestra Adriana? —¿Y si nos equivocamos?

⁴ Mukira es una organización sin fines de lucro y premiada internacionalmente que trabaja para mejorar la calidad de vida de jóvenes y mujeres, y su acceso a la justicia. Mukira nos ayudó a reflexionar en la importancia de la escritura y la edición en Wikipedia hecha por mujeres. Su página oficial es <http://mukira.org/>

¡No la vayamos a regar! ¡Mejor solo escribimos para nosotras en la clase! —decían las estudiantes.

Les expliqué la importancia de la escritura, que escribir es comunicar y ese escrito tendría una audiencia, les hablé de la relevancia de publicar y saber recibir retroalimentación a lo que escribimos y les insistía que estábamos preparadas para hacerlo. Unos días después, entre el viernes 11 y el domingo 13 de diciembre de 2015, participamos en un Editatón en el Museo Soumaya, al sur de la Ciudad de México, en donde las estudiantes aprendieron a editar y escribieron en diversas páginas de Wikipedia sobre temáticas de Arte y Mujeres orientadas por las expertas de Mukira y Editatón México.

Para dar sustento a lo que escribirían en la página de Wikipedia, trabajamos de manera colectiva en un Excel de Drive. Se abrió una matriz en donde las estudiantes compilaron la información acordada de la teoría curricular. En esas sesiones, también revisamos aspectos importantes de búsqueda de información confiable en internet porque las estudiantes estaban teniendo dificultades en ese aspecto al momento de editar la página de Wikipedia y se hizo un análisis de diversas fuentes de información bibliográfica y electrónica sobre los teóricos del currículum con recursos más especializados. Cabe mencionar que la edición se hizo por recomendación de las expertas en una página ya abierta de Wikipedia con el título de “Currículo (Educación)”, pues esta ya abordaba el contenido que estábamos analizando en clase. La mediación que tuve como docente fue la de motivar a la participación y promover la retroalimentación entre las estudiantes en sus indagaciones y ediciones. Cuidar las citas, las referencias confiables y animar a lograr el propósito (figura 5. 4).

5. 4. Ejemplo de matriz de teóricos del currículum elaborada por las estudiantes (noviembre de 2015 a enero de 2016)

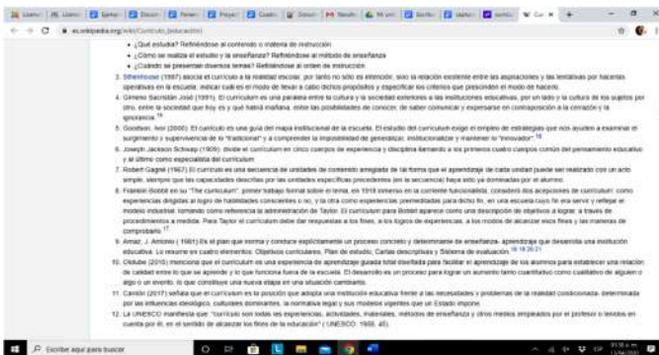
	A	B	C	
1	Miguel Ángel Zabata Barza	Angel Diaz Berrio Casella nace en coahuila profesor y pedagogo maestro, doctor e investigador en la UNAM. Fria Diaz Berrio nacio en mexico el 14 de 10 de septiembre 1926. Lc. en psicología muestra en psicología infantil, doctora en pedagogía hizo por parte de la UNAM actualmente es profesora de la facultad de psicología en la UNAM	El currículum como un proceso y el arte	Historial de versiones Mostrar solo las versiones con nombre
2	Alicia y colaboradores Díaz y Santiago	Alicia de Alba Ceballos (Torreón, Coahuila, 8 de abril de 1951) es investigadora maestra del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha estado dedicada al estudio del campo de la educación abordando importantes espacios de investigación desde la Teoría Pedagógica, el Contexto Cultural, la Educación ambiental, el Currículum y la Filosofía Política.	El currículum como una síntesis	11 de enero de 2016, 19:57 Verónica Arístiz Alejandra Trogger Adriana Gif
3	Alicia de Alba	Nació en 1902 adicto a la enseñanza, fue profesor, después acreedor a los maestros, acerca de establecer objetivos que favorecen la mejor enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas.	Toda persona que diseña un currículo	10 de enero de 2016, 19:28 Ana Dimes
4	Roberto Tobar			8 de enero de 2016, 14:45 Alicia Luisa López Claudia Mónica Rodríguez
				7 de enero de 2016, 19:03 Alejandra Aguirre
				6 de enero de 2016, 19:21 Andrés Martínez
				1 de enero de 2016, 13:36 Adriana Gif

La edición por parte de las estudiantes continuó con entusiasmo y la mayoría de sus aportaciones ha permanecido en la página actual de Wikipedia, tal como se muestra en las figuras 5. 5 y 5. 6. Por lo que su escrito es visible, ha trascendido en el tiempo y es una aportación al público en general.

Figura 5. 5. Ejemplo de edición de la página de Wikipedia por una de las estudiantes (Toga, G., 12 de enero de 2016)



Figura 5. 6. Página vigente en 2020 de Wikipedia “Currículo (Educación)” en donde se conserva la aportación realizada por la estudiante



Es importante destacar que este acercamiento a la experiencia del Editatón, y luego a la edición en Wikipedia, cambió mi percepción que como docente tenía de la misma, pues generalmente como académicos criticamos su baja calidad, pero no hacemos conciencia de la necesidad de mejorar sus artículos y esto se puede lograr al editar. Se requiere de la colaboración de muchas personas para hacer de esta enciclopedia, Wikipedia, una fuente con mayor validez en sus contenidos. Si la miramos como recurso de enseñanza, Wikipedia se convierte en un espacio virtual de aprendizaje que “genera comunidad y pertenencia” y que favorece la escritura; una enciclopedia “socialmente construida” en donde la interacción con recursos abiertos es un ejemplo excepcional del movimiento de cultura libre y abierta.

Segundo momento: la escritura colectiva, una experiencia de Intervención Comunitaria con el Árbol Buzón

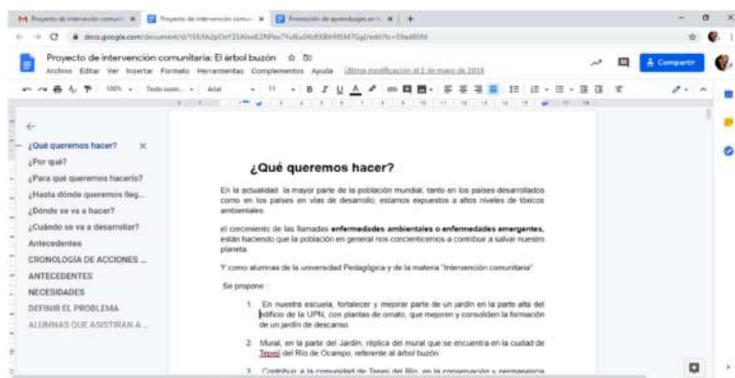
En septiembre de 2017, me encontré de nuevo con el grupo de estudiantes al impartir la materia de Intervención Comunitaria en su sexto cuatrimestre de la licenciatura. En ese curso teníamos que poner en práctica una metodología de intervención. Les propuse diseñar y realizar un proyecto en la Unidad UPN 095 con la instalación

de un huerto escolar en la azotea del edificio, y de manera paralela hacer otro proyecto en una comunidad del estado de Hidalgo, poniendo en práctica la investigación-acción.

En un cuatrimestre previo, con otro grupo de profesoras de la misma licenciatura, habíamos instalado un huerto escolar en una escuela de Tepeji del Río, Hidalgo, sin embargo, era necesario darle continuidad al proyecto del huerto. Por lo que me puse en contacto de nuevo con las autoridades de la escuela y, gracias a la gestión que había realizado uno de los estudiantes de ese primer grupo, también hice el enlace con la maestra María Guadalupe Huicochea Enríquez, historiadora originaria de Tepeji del Río, quien lleva más de 20 años como activista defendiendo la conservación y preservación del Árbol Buzón, el cual está ubicado en una de las colonias de Tepeji.

Las estudiantes respondieron motivadas a realizar este proyecto y nos dimos a la tarea de trabajar en el mismo, para ello abrimos una hoja de Word en Drive y contestamos las siguientes preguntas: ¿qué queremos hacer?, ¿por qué?, ¿para qué queremos hacerlo?, ¿hasta dónde queremos llegar?, ¿dónde se va a hacer?, ¿cuándo se va a desarrollar? También agregamos algunos apartados como la cronología de acciones, antecedentes, necesidades, entre otros (figura 5. 7).

Figura 5. 7. Drive para escribir de manera colectiva sobre el proyecto de intervención comunitaria: el Árbol Buzón (septiembre de 2017)

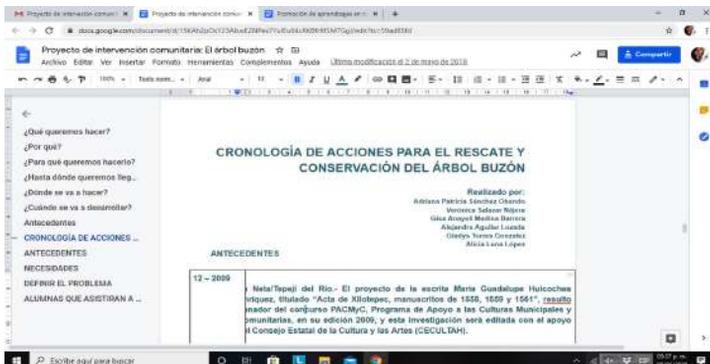


Las estudiantes escribieron párrafos como el siguiente:

Este proyecto es una continuidad de una gran historiadora que con su perseverancia y preocupación de proteger el medio ambiente y la cultura, se ha propuesto salvar y cuidar al Árbol Buzón que se encuentra en la ciudad de Tepeji del Río, y en el cual tenemos una intervención en común con la Maestra, para participar en la protección y cuidado del Árbol, para que así sea considerado un patrimonio cultural de la humanidad.

En ese documento de Word también se definió el plan de trabajo con las distintas fases de la investigación-acción para llevar a cabo la intervención y en donde se destacaba la necesidad de dar a conocer la situación del Árbol Buzón. Además, teníamos que ir a conocer el árbol, entrevistar a personas de la comunidad, saber más sobre su historia y pensar la manera en cómo podíamos hacer una difusión adecuada para su mejor conservación y preservación. Pensamos en diversas opciones como los folletos, los trípticos, una conferencia y una exposición en la Unidad y también en crear una página del Árbol Buzón en Wikipedia para su difusión. Para ello, integradas en equipos, las estudiantes escribían en Drive atendiendo cada uno de los apartados y estaban motivadas en la consecución de la tarea (figura 5. 8).

Figura 5. 8. Drive para escribir de manera colectiva sobre el proyecto de intervención comunitaria: el Árbol Buzón (octubre de 2017)

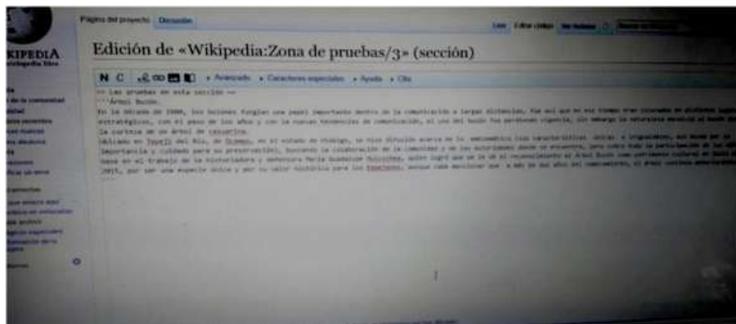


De manera similar a las estrategias previas de escritura colectiva con el grupo de estudiantes, estuve al pendiente de sus avances y dando una retroalimentación de lo que iban escribiendo y argumentando sin descuidar lo disciplinar.

El 4 de noviembre de 2017 realizamos la salida a Tepeji del Río. En la visita, las estudiantes entrevistaron a distintas personas de la comunidad, se detectó que no todas las personas conocían la situación del Árbol Buzón. Después de hacer la visita, las estudiantes escribieron estos hallazgos, recopilaron lo que aprendieron de los especialistas y la información de la comunidad y crearon una página de Wikipedia tratando de recuperar la información histórica y confiable respecto al tema. Lo anterior para apoyar los esfuerzos de difusión y acción del grupo “Los amigos del Árbol Buzón”, creado por la maestra Huicochea, y promover las múltiples gestiones y acciones que la historiadora ha realizado para contribuir a su preservación y cuidado.

Al término del cuatrimestre, el escrito estaba casi listo para publicarse, pero tuvimos un inconveniente con la página de Wikipedia. Sucedió que, para editar la misma, se requiere que la información que se aporta evita la copia de contenido, por lo que es importante citar y referenciar. En este sentido, no tuvimos problema porque revisamos los lineamientos de citación y referencias de APA. El problema es que en Wikipedia se deben aportar referencias y advierte que “la información que se ponga en cada página debe haberse publicado previamente en otro lugar confiable y autorizado, ya que Wikipedia no es una fuente primaria”. De esta manera, al no contar con suficiente bibliografía previamente publicada sobre el tema, no se permitió la apertura de la página. El cuatrimestre finalizó y nos quedamos sin poder hacer la publicación (figura 5. 9).

Figura 5.9. Apertura de la página del Árbol Buzón en Wikipedia (noviembre de 2017)



Tercer momento: la construcción y escritura de una ponencia sobre el proyecto del Árbol Buzón

En febrero de 2018 tuve la fortuna de poder impartir nuevamente clase al grupo de estudiantes, ahora en el séptimo cuatrimestre. Era una excelente oportunidad para poder concretar el proyecto. Lo primero que hicimos al iniciar el curso fue redactar un correo a la representante de Wikimedia México para solicitar apoyo, pues la página fue eliminada en varias ocasiones mientras las estudiantes editaban y nos percatamos de que, por su alto estándar de confiabilidad, no reconoce como válida la información que habíamos recopilado de distintas fuentes (el libro editado por la historiadora denominado El Árbol-Buzón de Tepeji del Río, una página de internet del estado de Hidalgo, revistas electrónicas, videos y entrevistas a la historiadora en YouTube, así como entrevistas que hicimos directamente a los pobladores de la comunidad).

Desafortunadamente no tuvimos respuesta y nos quedamos con la intención de consolidar la página. Sin embargo, fuimos persistentes en el propósito de publicar nuestro escrito y promover la importancia de la preservación y conservación del árbol. Así fue que, conversando con un académico colega y coordinador de la Maestría en Educación Ambiental de la Unidad, recibimos la invitación para

participar presentando una ponencia en el Coloquio de Educación Ambiental que se celebraría a finales del mes de mayo de 2020 en la Reserva de la Biósfera El Cielo en Tamaulipas.

Teníamos muy poco tiempo para escribir la ponencia y postular al coloquio, pero sabíamos que de esta forma estaríamos haciendo la difusión del proyecto con el grupo más numeroso de expertos y educadores ambientales de nuestro país. ¡Era una gran oportunidad para hacer difusión!

El Comité Organizador del sexto coloquio envió los requisitos para la elaboración del resumen y las características del envío. Este documento lo redactamos en la clase en una hoja de Word compartida en Drive y nos pusimos a trabajar en la planeación del escrito. El resumen de la ponencia fue enviado en tiempo y forma, y el viernes 16 de marzo de 2018 recibimos en un comunicado la aceptación para presentar la ponencia.

Ahora teníamos que enfocar nuestros esfuerzos en la escritura de un documento más extenso, hacer la planificación del orden de las ideas, la escritura y la revisión antes del envío final. Mi principal preocupación era el tiempo y elegir la metodología más adecuada para lograr que las estudiantes terminaran la redacción en tiempo y forma y desarrollaran sus habilidades discursivas y argumentativas.

Una de las primeras acciones que hice fue enviarles ejemplos de ponencias para que las estudiantes revisaran el formato y su estructura (introducción, desarrollo, cierre). Además, eran ponencias que abordaban contenidos similares al propósito de la nuestra y referidas también a la educación ambiental.

Busqué varios artículos referidos a cómo acompañar el proceso de composición escrita de una ponencia y entre ellos encontré el de Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López (2010) denominado *Competencias argumentativas en la alfabetización académica*. En el mismo, las autoras exponen su metodología para transitar de la argumentación cotidiana a la argumentación académica y focalizan en la dimensión argumentativa de los textos destinando tiempo para la elaboración gradual de una ponencia.

Para las autoras, la elaboración de ponencias es un proceso gradual con tres grandes etapas:

- Primera etapa: proceso de investigación.
- Segunda etapa: elaboración gradual de las ponencias.
- Tercera etapa: puesta en escena de las ponencias en las jornadas abiertas.

Con respecto a la primera etapa (proceso de investigación), ya teníamos un trabajo previo con las estudiantes en la materia de Intervención Comunitaria, pues se había abordado con ellas las herramientas básicas de metodología de la investigación, como los enfoques cuantitativo y cualitativo, las técnicas de recolección de datos, lo que les permitió ir tomando decisiones con respecto al trabajo de campo con la definición de la población de estudio, elegir la entrevista, la redacción de las preguntas, el análisis de las respuestas, entre otros.

Hicieron sus interpretaciones y sus inferencias, en función de los datos y hechos observados en la comunidad, y las contrastaron con respecto a las fases de la investigación- acción.

Para la segunda etapa (elaboración gradual de la ponencia), las estudiantes tenían que construir argumentos de acuerdo con lo que habían investigado, así como plantear su hipótesis y escribir al respecto. Considero que esto fue lo que favoreció no perder “el hilo” del escrito, porque regresaban a estas ideas principales. Se trataba de construir un argumento basado en los hechos que ellas observaron directamente en su visita a la comunidad y sustentarlo.

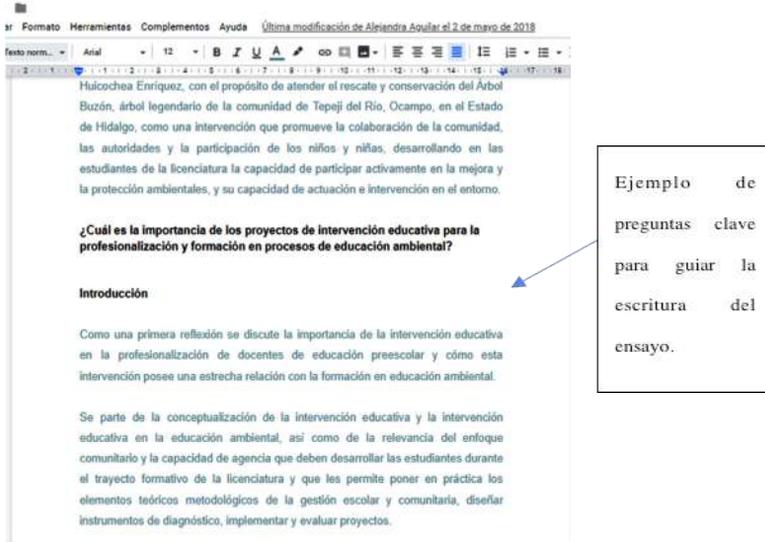
La ponencia, como producto de un proceso de investigación teórica y/o empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías (Padilla, Douglas y López, 2010, p. 5).

La producción del texto académico mediante la escritura colectiva como estrategia mediadora, permitió involucrar a las estudiantes en escenarios reales, hacer intervención, desplegar procesos y reflexionar sobre la acción educativa con una aproximación metodológica adecuada. En este sentido, las estudiantes estaban sensibilizadas y orientadas a la tarea de escribir la ponencia para dar a conocer un proyecto de educación ambiental que veníamos desarrollando desde cuatrimestres anteriores y en donde el objetivo era participar activamente y contribuir en la difusión de la preservación y conservación del Árbol Buzón, ubicado en la comunidad de Tepeji del Río, en el estado de Hidalgo.

Para orientar el trabajo hacia la concreción de la tarea, decidimos escribir en un espacio colaborativo de Word de Drive los distintos apartados de la ponencia. Nos detuvimos en analizar qué deseábamos comunicar respecto a la problemática del Árbol Buzón, de Tepeji del Río, cómo organizar el escrito, plantear las preguntas clave que dieran orden y coherencia a las ideas, recuperar elementos de la citación y referenciación, tener presente la intertextualidad, así como compartir las mejores prácticas de algunas de las integrantes del grupo en sus procesos de escritura para utilizarlas como modelo al momento de escribir.

En el espacio de Word del Drive colaborativo, distinguimos sus apartados: introducción, desarrollo, conclusiones, notas y referencias. En cada uno de estos incluí indicaciones precisas y preguntas clave que acompañaran y guiaran la escritura y, conforme las estudiantes escribían en colectivo, revisamos juntas si el “hilo conductor” del escrito tenía coherencia y sentido (figura 5. 10).

Figura 5. 10. Ejemplo de preguntas clave en el espacio colaborativo de Drive



Repasamos que el propósito de comunicar la necesidad de atender esa problemática ambiental en específico se cubriera en el escrito mediante la recuperación, la organización y la reorganización de la información que habíamos investigado, estructurando un mensaje que fuera claro y preciso. No solo era escribir un resumen de la problemática o copiar lo que decían los textos sobre la preservación y conservación ambiental, sino lograr una reflexión más profunda sobre la problemática, plantear cómo se podría resolver el problema y proponer alternativas.

Asumir, entonces, la escritura de un texto académico como proceso implica abordar con los estudiantes un proceso dinámico, complejo, exigente, pero motivador por lo que significa saber seleccionar un tema, construir un índice, escribir la introducción, escribir borradores con la estructura, introducción, desarrollo, conclusión y luego revisar éstos por lo menos dos veces, tanto en forma individual como colectiva. En el caso de la revisión colectiva, nos parece que este tipo de actividad constituye una herramienta poderosa para evaluar distintos aspectos del proceso de producción de un artículo académico, porque

ayuda a objetivar la mirada del escritor sobre el producto, sin desconocer las etapas que se tuvieron que pasar hasta llegar a una versión final o definitiva. Al mismo tiempo, este tipo de tarea se puede convertir en un fructífero diálogo entre profesores y estudiantes sobre el aprender a escribir, sobre los logros, retos y dificultades que genera la escritura, así como una fuente de goce para quienes participan de ella (Vargas, 2005, p. 103).

La argumentación fue de gran importancia porque por momentos se perdía el propósito de lo que queríamos comunicar, por lo que fue necesario trabajar de manera cercana con cada grupo de estudiantes y apoyarnos en el uso de conectores textuales argumentativos para dar coherencia a la integración de ideas y nuevos párrafos hasta lograr la consecución de la tarea.

Fue mediante los procesos argumentativos que las estudiantes afirmaron las hipótesis que se habían planteado con anterioridad respecto a las circunstancias específicas de la problemática ambiental y la preservación del Árbol Buzón en la comunidad de Tepeji del Río. Así mismo, lograron consolidar la escritura de la ponencia como un tipo de texto argumentativo donde “dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión” (Domínguez, 2007, p. 21).

Otro aspecto importante que tuvimos que reforzar fue lo referente a la ortografía y a la puntuación de manera muy precisa, pues se hicieron varias correcciones.

Sin duda, la elaboración de ponencias implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, consideramos que son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas, epistémicas y argumentativas (Padilla, Douglas y López, 2010, p. 5).

La estrategia de organización en pequeños grupos y el uso de Drive “como otros medios de relación más” (Cabero, Bartolomé, Cebrián,

Duarte, Martínez y Salinas, 1999, p. 124), facilitó la escritura y revisión de los borradores, y otorga a este recurso de las TIC un valor potencial como posibilidad didáctica dentro del proceso de aprendizaje colaborativo.

La ponencia, tal como la trabajamos, como producto de una actividad grupal que involucra de dos a cuatro estudiantes los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo, hasta la toma de conciencia de la importancia del compromiso asumido con respecto al rol adjudicado. Asimismo, el trabajo en grupo pequeño es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento –cuando es bien aprovechada, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos (Padilla, Douglas y López, 2010, p. 5).

La estrategia colectiva permitió que las estudiantes percibieran el proceso de escritura no como un ejercicio mecánico, sino como un momento y espacio de organización de las ideas en su pensamiento, dando pauta a una nueva experiencia de apropiarse de las prácticas de escritura en donde “el aprendizaje, por lo tanto, no solo es resultado de una actividad autoestructurante, propia del sujeto, sino que es determinado por las interacciones sociales” (Galarza, Landau y Schneider, en Palamidessi, 2006, p. 52). Además, el contexto y entorno digital, así como el proceso de producción, hizo posible la consolidación de la tarea y el producto final: la ponencia en extenso.

Para finalizar

Enseñar a escribir y construir significados con contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, son elementos que abordé en el diseño de la experiencia mediadora de redactar una ponencia de manera colectiva.

En la experiencia, se promovió que las estudiantes hicieran conciencia de sus procesos de escritura reconociendo sus limitaciones

y sus áreas de fortaleza destacando las potencialidades cognitivas de los entornos digitales de enseñanza y aprendizaje.

Lo que se pretende es transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas de lectura y escritura que practican los alumnos cobren sentido dentro de la comunidad en donde se insertan, y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas. Se asume que los alumnos después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el buen ejercicio cognitivo, metacognitivo y reflexivo de las actividades de escritura) para que basadas en ellas, puedan crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realicen actividades comunicativas en contextos de uso académico y profesional (Díaz, Rigo y Hernández, 2015, pp. 235-236).

Por lo que se abrió un espacio propicio para que la escritura tuviera un sentido, con el propósito de planificar, redactar y socializar una ponencia de manera colectiva abordando contenidos temáticos de la asignatura y en donde las estudiantes lograron reconocer los procesos que se involucran al escribir, pero, sobre todo, reconocieron su potencialidad como mujeres escritoras y su capacidad para incidir como agentes interventoras en cualquier contexto (figura 5. 11).

Figura 5. 11. Estudiantes en la Conferencia de Mukira en la Unidad UPN 095, “Mujeres editando, mujeres construyendo” (noviembre de 2015)



Recuerdo que algunas de las estudiantes expresaron:

—¡Nuestro escrito tiene un sentido!

—Ahora que me han enseñado a escribir, me gusta. Me di cuenta de que era capaz de hacerlo, de dar un mensaje a otros por medio de mi escrito y les invito compañeras a que lo hagan sin miedo.

—Nos quedó muy bien la ponencia, maestra, ¿ahora la vamos a publicar en algún otro lado para que se conozca nuestro proyecto?

La estrategia de escribir colectivamente y de

... instalar en el aula la práctica de la lectura y la escritura de géneros especializados conduce a la alfabetización disciplinar, pues posibilita el acceso del estudiante a la comunidad discursiva, a la vez que permite la comprensión de esos contenidos que están siendo impartidos, pues el aula es el espacio propicio para ello (Fuster, 2016, p. 9).

Para cerrar, quiero expresar que la comunicación oral y escrita son procesos de gran trascendencia en la vida de cualquier persona, y debo enfatizar que como docentes de educación superior debemos asumir con mayor compromiso el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan el uso mediado de las tecnologías y propicien nuevos entornos para la construcción y escritura colectiva de las estudiantes, en el que encuentren un sentido a la escritura y un espacio para comunicar sus ideas. Un sentido que les permita transitar de la hoja en blanco al acto de escribir y, al hacerlo, estaremos contribuyendo a que las mujeres en ese acto encuentren ese espacio de libertad y de expresión.

Agradezco a las estudiantes que participaron en esta experiencia de alfabetización académica de construcción y escritura colectiva: María del Rocío Brena Gómez, Blanca Patricia Arellano Juárez, Dulce Brena Gómez, Nancy Elizabeth Coronado Estrada, Concepción Escobar Espinosa, Yazmín García Castro, Ana Laura Ávila Reyes, María Teresa Sierra Mondragón, Verónica Salazar Nájera, Gisa Anayeli Medina Barrera, Alejandra Guadalupe Aguilar Lozada, Gladys Torres González, Alicia Luna López, Claudia Monroy

Rodríguez, Yadira Edith Gómez Herrera, Ana Belén Mata Anaya y Adriana Patricia Sánchez.

También agradezco a las representantes de Mukira y Wikimedia México por su tiempo y esmero en orientar y motivar a las estudiantes en la edición y en la escritura y, por supuesto, a la maestra María Guadalupe Huicochea Enríquez, visionaria y luchadora, todas ellas mujeres que con su activismo y fuerza de voluntad nos impulsaron a trascender con estas líneas.

REFERENCIAS

- Cabero, J. (ed.), Bartolomé, A., Cebrián, M., Duarte, A., Martínez, F. y Salinas, J. (1999). *Tecnología Educativa*. Editorial Síntesis.
- Díaz, F., Rigo, M. y Hernández, G. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos*. México: UNAM-Editorial Newton.
- Domínguez, M. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid, España: Arco/Libros-La Muralla.
- Fuster, Y. (2016). *El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria*. *Palabra Clave*, 5 (2), 007. Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7366/pr.7366.pdf
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *TIC. Revista de Innovación Educativa*, 4, 2-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236896>
- Palamidessi, M. (comp). (2006). *La escuela en la sociedad de Redes. Una introducción a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación*. México: FCE.
- Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1209-escribir-en-la-universidad-reflexiones-sobre-el-proceso-de-composicion-escrita-de-textos-academicospdf-4KJ7j-articulo.pdf>

ACERCA DE LOS AUTORES

Angélica Jiménez Robles

Animadora sociocultural de la lengua, aficionada a escribir cuentos, profesora de educación primaria, licenciada en Literatura Hispanoamericana por la UAM, maestra en Letras y doctora en Pedagogía, ambas por la UNAM. Miembro del SNI y perfil Prodep. Docente de la Unidad UPN 095. Sus líneas de investigación son la cultura escrita, la alfabetización académica e inicial y la literatura infantil. Recibió el Premio Nacional de Cuento Tinta Nueva 2018.

Anabel López López

Licenciada en Educación Primaria (2006) BENM, Maestra en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (ELyRL) por la Unidad UPN 094 CDMX Centro (2011). Es autora de diversas ponencias relacionadas con la lectura y producción de textos informativos y de lectura, participante en diversos encuentros, talleres y congresos relacionados con lengua y jurado de exámenes profesionales tanto de maestría como de licenciatura. Ha impartido clases a nivel primaria, licenciatura y maestría.

Epifanio Espinosa Tavera

Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIEE). Perfil Prodep y miembro del SNI. Académico de la Unidad UPN 122 Acapulco, Guerrero. Docente del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa y de la Maestría en Educación Básica. Líneas de investigación: Formación de docentes, Prácticas y saberes docentes en la alfabetización inicial y Sistematización de experiencias. Autor de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas.

Adriana Guadalupe Ramírez Camacho

Profesora y licenciada de educación preescolar y maestra en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), sus líneas de trabajo son: Comunicación y educación mediada por tecnología, Pensamiento matemático en el nivel preescolar, Currículo. Se ha desempeñado como coordinadora de licenciatura y posgrado. Es responsable de diversos proyectos de investigación referidos a cultura digital y género.

Karla Liset Aguilar Islas

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), maestra en Desarrollo Educativo (MED) con Especialidad en Educación Artística por la UPN Ajusco (2010). Participó en el diplomado la Danza como integradora del arte, en la BENM. Docente frente a grupo en primaria desde 2005. Profesora en los siguientes programas educativos de la Unidad UPN 094 CDMX: Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP 08) y Maestría en Educación Básica (MEB) en la línea de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

Linda Vanessa Correa Nava

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Coordinadora de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica de la Unidad UPN 095.

Trabaja las líneas de investigación en Alfabetización académica, Cultura escrita y Literatura infantil. Ha participado en investigaciones en la UNAM y la UPN. Es autora de artículos sobre escritura.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Profesor de Educación, pasante de Filosofía, licenciado y maestrante en Pedagogía. Ha laborado como docente de educación primaria y académico en la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, de la Unidad UPN 153 Ecatepec y la Unidad UPN 096 CDMX Norte de la UPN. Ha participado como docente invitado en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Promotor cultural, cofundador del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Pedagogía Freinet) y conductor del programa “Ser maestro, historias de la identidad profesional” de la UPN.

María Esther Torres Rivera

Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la ENS. Maestra en Educación Básica por la UPN. Académica de la Unidad UPN 095 en licenciatura y posgrado. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Colaboradora del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) en el proceso de elaboración y validación de reactivos. Evaluadora certificada por el Programa de Formación para Evaluadores del Desempeño Docente, por parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

María Magdalena Dueñas Trejo

Magíster en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua por la UPN. Actualmente es académica en esta casa de estudios en la Maestría en Educación Básica. Licenciada en Educación Primaria y especialista en Enseñanza del Español en la Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional

de Maestros (BENM). Profesora frente a grupo con 16 años de experiencia en educación primaria. Miembro activo del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM).

María de Lourdes Sánchez

Velázquez. Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialista en desarrollo humano y terapia Gestalt. Académica de la Unidad UPN 097 CDMX, desde 1991. Miembro del SNI Nivel 1. Profesora con Perfil deseable Prodep. Imparte cursos en licenciatura, diplomado y maestría. Las líneas de investigación en las que participa son: manejo de conflictos en el aula, convivencia y disciplina y formación docente. Autora de libros, capítulos y artículos.

Teodora Olimpia González Basurto

Ha incursionado en el servicio educativo desde hace 48 años. Comenzó por ser profesora de educación primaria desde 1979 al ser egresada del Colegio de la Paz (Vizcaínas); obtuvo la licenciatura de educación primaria, Plan 1975, por la UPN. Estudió en la Escuela Normal Superior de México la Especialidad en Lengua y Literatura Españolas (1982). También la Especialidad en Literatura Mexicana del Siglo XX en la Universidad Autónoma Metropolitana (2003), la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Didáctica de la Lengua, con mención honorífica (2004) en la UPN; y el Doctorado en Educación, en Atlantic International University, Honolulu, Hawai (2012), bajo la Convención de La Haya, en 2012. Perfil Promep y profesora-investigadora en la UPN 094 en líneas de aspectos de enseñanza de la lengua, escritura de oyentes y sordos, formación de docentes. Miembro activo de la Comisión de Educación CNTE Secc. 10.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinación Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
Rita Yolanda Sánchez Saldaña *Formación*
Jorge Núñez Silva *Diseño de portada*
Armando Ruiz Contreras *Edición y corrección de estilo*

Esta primera edición de *Escribir en la universidad: un bordado fino*, estuvo a cargo del área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 1 de septiembre de 2022.