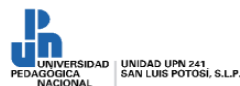




POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

**“AUTO-SOCIO FORMAR (SE) EN ESCRITURA ACADÉMICA EN
POSGRADO”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE
PROFESORES**

PRESENTA

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

JUNIO, 2023.

In memoriam

Carlos Arias González

Índice

	Página
Índice	3
Introducción	5
Capítulo I El problema: aconteceres, sentires, haceres e implicaciones	11
- El punto de inflexión: desde dónde escribí e investigué	11
- Contexto de la investigación.	25
- Sujetos en la investigación.	31
Las experiencias del alumnado de la Maestría en Educación Básica en la UPN: constructo de indagación.	31
- Justificación de la investigación	39
- Pregunta de investigación	40
- Propósito de investigación.	40
Capítulo II Marco teórico y conceptual.	41
- Revisión de la literatura en torno a la escritura académica	41
Una aproximación al ámbito de indagación sobre la escritura académica	43
El contexto anglosajón en el desarrollo de la literacidad académica	45
La escritura académica en posgrado a partir de la revisión de la literatura publicada en México	57
- La formación humana: compromiso educativo.	67
- La experiencia: clave en la formación humana.	75
- La escritura académica: arquitecta de oportunidades formativas. . .	78
Capítulo III La ruta e itinerario de la investigación.	82
- Ámbito de investigación: haceres y saberes	82
- La producción de datos.	97
Proceso para la concreción del método de la investigación.	106
- La estrategia auto-socio formativa. El Colectivo de Escritura Académica.	110
- El grupo de discusión: recapitulación del sentido-experiencia durante el Colectivo de Escritura Académica.	119
Capítulo IV La auto-socio formación: sentido, desarrollo y experiencia durante el Colectivo de Escritura Académica	124
- A nuestra manera: la auto-socio formación (significo, existo, pertenezco y soy).	126

- El significado de la escritura en la vida de los coproductores.	127
- Las experiencias compartidas en torno a la escritura académica. . .	129
- Los desafíos subjetivados al momento de escribir la tesis.	131
- La pregunta al inicio del cambio.	136
- Escribir desde la prosa del autor.	138
- El Marco Expansivo de Construcción de Textos Académicos.	140
- Los marcadores discursivos para la escritura de la tesis.	143
- El apoyo de los marcadores discursivos en la construcción retórica de la tesis.	147
- Atar cabos en la auto-socio formación.	148
Capítulo V Formar “sabroso”: los discursos de los coproductores. . .	153
- La escritura académica como eco del “vivir sabroso”.	153
- El sentido-experiencia de los coproductores desde la escritura académica.	157
- Prácticas excluyentes desde el pregrado.	165
- Condiciones institucionales durante su formación en la Maestría en Educación Básica.	166
- Acerca de las experiencias en escritura académica durante la formación en la MEB.	172
- El Colectivo de Escritura Académica como espacio formativo.	174
- Oportunidades de auto-socio formación en el CEA.	180
- Adónde fuimos, llegamos y vamos con el CEA.	182
Conclusiones	185
Fuentes consultadas.	200
Anexos.	211
Anexo 1.	211
Anexo 2.	214
Anexo 3.	216

Introducción

La escritura como fenómeno humano y social posee una aparición reciente con respecto a otros procesos sociales cruciales en el desarrollo cultural de la humanidad. “Los registros escritos más antiguos apenas superan los cinco mil años de antigüedad, es decir, unas 260 generaciones atrás, mucho menos que la historia de la humanidad” (Navarro, 2018, p. 14). La escritura como fenómeno cultural es fundamental para la construcción de conocimiento y la comunicación en sociedad.

Escribir (acción) un escrito (producto) mediante la escritura (habilidad o competencia) es un fenómeno lacerante para cualquier alumno en México, con más apremio en la educación superior. Con base en esta proposición, inicié la indagación sobre el objeto de estudio. Mi preocupación pedagógica y formativa fue convertir mis posibilidades de desarrollo educativo en oportunidades formativas para mis alumnos de posgrado.

Decidí escribir este informe de investigación o tesis en primera persona para recuperar mi autoestima al momento de escribir; también, ante la posibilidad de comenzar con un proceso consciente de auto-socio formación con base en la recuperación de mis experiencias en el campo educativo. Recuperé la perspectiva de Hernández (2016) para redactar este informe en primera persona: “una de las principales experiencias que viven los alumnos en la educación superior mexicana es la anulación del yo en la escritura, es decir, la descalificación de ellos mismos como autores de sus ideas, o la prohibición de expresarse en su propia voz” (p. 33).

Esta anulación de mi individualidad en la escritura, la experimenté desde el pregrado. Reconocí mis experiencias en escritura académica como una discapacidad. Nadie ni nunca fue sensible a mis falencias e inermes posibilidades al escribir. Me sentí realmente una persona en situación de discapacidad y, ese mismo malestar lo percibí y documenté desde hace una

década en mis estudiantes en el contexto de educación superior. Las razones citadas fueron el acicate para recuperar mi voz al escribir.

Como oportunidad auto-socio formativa, recuperé la narrativa a capas (Rambo, 2019), modelo de comunicación y esquema de pensamiento práxico, una afrenta ante la indiferencia que provocan las estructuras rígidas de presentación de informes de investigación. Además, comuniqué párrafos y proposiciones textuales en este informe desde un estilo literario, subjetivo, no propiamente académico con el afán de re-apropiarme de otras voces confluyentes en mí, que, desde mi situación de ágrafo, acallé en otras ocasiones entre la intertextualidad formalizada desde las formas canónicas de escribir una tesis. Incluso, como una alternativa de resistencia para ver lo pensado y escrito desde perspectivas distintas (Olson, 1998).

Mi informe de investigación contextualiza y aproxima a la audiencia al reconocimiento de los procesos formativos en torno la escritura académica de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, S. L. P.; México.

El antecedente mediato de la anulación del yo en la escritura en mis estudiantes, fue darme cuenta de múltiples necesidades comunicativas del alumnado de posgrado para expresar de manera sofisticada, elocuente y concisa sus ideas a partir de la escritura; por otra parte, la oportunidad de implementar en comunión con alumnos y alumnas dolientes como yo, acciones para atender prácticas sociales y situadas a través del reconocimiento de las desigualdades limitantes de sus procesos de escritura académica y las fórmulas sociales empleadas para su resolución.

Factores externos como la pandemia 2020, la precarización social existente en nuestro país y la normalización de prácticas educativas en educación superior (Castañeda, 2009) acentuaron las desigualdades en torno a los procesos formativos en escritura académica. El síndrome del déficit (Molina, 2020) y la calidad de escritor experto (Carlino, 2004) fueron orientaciones instituidas por el

profesorado de la UPN en la atención de estudiantes de posgrado que limitaron sus posibilidades de desarrollo educativo y formación en prácticas de escritura académica.

El enfoque de mi investigación fue cualitativo. Fundamenté mi indagación con base en la teoría crítica (Guba y Lincoln, 2002) y el método de investigación cooperativa (Heron y Reason, 2008). Para la recuperación de la información implementé una estrategia auto-socio formativa, en este caso, el Colectivo de Escritura Académica (CEA) como un pre-texto oportuno para la recuperación de la voz del alumnado de posgrado. Posterior a este ejercicio, efectué un grupo de discusión con la finalidad de reconocer las experiencias desde la escritura académica de un grupo de cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica en entornos escolarizados, como son los estudios de posgrado.

El propósito del presente informe es compartir con la audiencia el análisis de las experiencias durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa en torno a las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB, durante el periodo de septiembre a diciembre de 2021. Asimismo, mi intención comunicativa es resaltar el tema como emergencia social desde el campo de la formación de profesores y el desarrollo educativo, gracias a la trascendencia de la educación letrada (Quesada y Hernández, 2020) en la vida cotidiana y profesional del alumnado de posgrado.

En mi informe de investigación, utilicé diversas apelaciones a grupos humanos. En el primer capítulo empleé alumnos de posgrado para distinguir a los estudiantes que cursaron un programa educativo de este nivel en la UPN, Unidad 241, específicamente en la MEB. También, expresé alumnado de la MEB para señalar a un grupo de alumnos con los que compartí durante tres módulos (cuarto, quinto y sexto módulo, correspondiente a la segunda especialización de la MEB) actividades docentes (Vid. Capítulo I y III). Finalmente, denominé coproductores a los estudiantes de la MEB partícipes en la estrategia auto-socio formativa implementada (Vid. Capítulos III y IV) y colaboradores en el grupo de discusión (Vid. Capítulos III y V).

Decidí nombrar coproductores a los cinco alumnos de la MEB partícipes en el desarrollo de la estrategia auto-socio formativa por la horizontalidad construida mediante el diálogo y el sentido formativo de esta estrategia. El concepto de coproductor, surgió desde el enfoque metodológico de esta investigación, denominado investigación cooperativa por Heron y Reason (2008), gracias a la posibilidad de tratar a los colaboradores de la investigación como elementos clave del trabajo indagatorio, en contraparte del hecho de adoptar un rol pasivo al ser únicamente participantes o informantes.

No se trató de ser sólo productor de textos, de componer textos para revisar en un ejercicio colectivo, sino colaborador con sus discursos en torno a su experiencia en esta aventura académica al cooperar horizontalmente en la estrategia de auto-socio formación. Para mí, los coproductores fueron colaboradores fraternos, desde la oportunidad brindada a un servidor para compartir sus experiencias durante tres meses de cercanía en el Colectivo de Escritura Académica (CEA), como al momento de discurrir su sentido-experiencia en el grupo de discusión (Vid. Capítulos III, IV y V).

Distinguí la auto-socio formación como aventura personal y profesional. Un recorrido posible mediante la estimulación en colectivo de los recursos escriturales propios y ajenos que el alumnado de la MEB proveyó a sí mismo (lo producido) y fue producido con base en el encuentro educativo con otros actores sociales. Retomé la noción de auto-socio formación de la posición teórica de Bernard (2004), que distinguió la capacidad de autoproducir como la elección de cada persona para delimitar “en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador” (Bernard, 2004, p. 62). La participación en la estrategia de auto-socio formación en mi investigación fue voluntaria. Las alumnas y alumno de la MEB colaboraron bajo la premisa de determinar su contexto situacional, las condiciones de colaboración, los fines y la mutua confluencia de apoyo por parte de los partícipes en el CEA. Los coproductores comprendieron sus procesos de auto-socio formación como afrenta para recuperar su ánimo e identidad como escritoras y escritor.

Dividí el documento en cinco capítulos. En el primer capítulo, insto a la audiencia a distinguir los aconteceres, sentires, haceres e implicaciones del problema construido. El constructo abarca datos y proposiciones tanto del ámbito contextual como situacional y particular. Incluí la justificación, pregunta orientadora y propósito de la investigación.

En el segundo capítulo, explicité la revisión de la literatura desde el diálogo con base en las propuestas de los autores fundacionales de la literacidad académica en el contexto anglosajón; la valoración de las aportaciones registradas en fuentes hemerográficas nacionales sobre artículos o ponencias asociadas a la escritura académica en posgrado y la exposición de la síntesis derivada de este ejercicio. También, manifesté los conceptos nodales de la investigación y su uso teórico para la comprensión del fenómeno de estudio.

En el tercer capítulo, describí la aproximación empírica al objeto de estudio. Revelé la ruta e itinerario de la investigación con base en la construcción metodológica a través de la teoría crítica y la investigación cooperativa. Construí una estrategia auto-socio formativa como pre-texto para reconocer el sentido-experiencia de un grupo de alumnos de la MEB. Propuse un grupo de discusión con el afán de descubrir los alcances de las experiencias en torno a los procesos formativos en escritura académica de los estudiantes.

El cuarto y quinto capítulo corresponden a los resultados del proceso indagatorio. En el contenido del cuarto capítulo, desglosé las acciones implementadas para comprender el sentido, desarrollo y experiencia durante el CEA como estrategia auto-socio formativa. En el quinto capítulo, revelé la tesis esencial de esta investigación: la auto-socio formación que refieren los coproductores en esta investigación como oportunidad de desarrollo educativo y personal.

Los coproductores informaron su sentido-experiencia (Larrosa, 2009) y comunicaron que las exigencias de literacidad académica en la UPN, Unidad 241 superan sus posibilidades de desarrollo educativo. Los procesos formativos experimentados en la Institución bajo el rol de escritores contribuyen a su fracaso para el disfrute y movilización eficiente de sus prácticas letradas situadas en la

Universidad. El alumnado de la MEB experimentó falencias en sus posibilidades de escritura académica a partir de las prácticas escriturales instituidas de carácter opresivo y lacerante que violan la dignidad, el bienestar y en general, el derecho humano de los alumnos a disfrutar de sus procesos educativos y formativos con base en los derechos emanados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los coproductores notificaron acciones, procesos y experiencias posibles para revertir su sentimiento de negación e insuficiencia académica. Sobre todo, avalaron los procesos formativos mediante la auto-socio formación para confrontar las relaciones desiguales y asimétricas instituidas en la UPN y, aprender a disfrutar sus eventos letrados, transformar sus prácticas letradas y mejorar su rol como escritores académicos en contextos escolarizados universitarios.

Finalmente, invito a las lectoras y lectores a disfrutar de este documento. Texto descriptor de las condiciones, procesos, prácticas y recursos que experimenta un grupo de alumnos de la MEB, sus oportunidades de desarrollo personal y educativo viables de consolidación en una comunidad de encuentro y aprendizaje continuo mediante la auto-socio formación como estrategia de tensión en un territorio escolarizado de educación superior.

Capítulo I

El problema: aconteceres, sentires, haceres e implicaciones

Pensar en el porvenir, es tener memoria.

-Maffesoli, 2007.

En este primer capítulo, el lector distinguirá los aconteceres, sentires, haceres e implicaciones del problema construido. Realicé un recorrido sobre mis inquietudes pedagógicas e investigativas que orientaron mi trayecto formativo en el Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores, hacia un tema emergente en la agenda de la educación superior en México: la escritura académica.

Establecí en el contenido de este capítulo, la relación entre factores sociales y culturales incidentes en la formación del alumnado de la MEB en la promoción de sus procesos formativos de educación letrada (Quesada y Hernández, 2016). Incluí los conceptos clave para la comprensión del constructo problemático (Vid. Capítulo III). Finalmente, expuse la justificación, la pregunta orientativa y el propósito de investigación.

El punto de inflexión: desde dónde escribí e investigué

La educación como fenómeno y proceso coexiste a partir de un contexto determinado. El factor de lo territorial incide en cómo los actores sociales comprenden y atienden los fines educativos. La educación en sí misma resulta un proceso dable de indagación en el campo educativo.

En el campo educativo mexicano avizoré durante los seminarios iniciales cursados en el programa doctoral, múltiples posibilidades de indagación, sobre todo en los vínculos existentes y entrelazados entre educador y educando. A partir de mi experiencia como formador de formadores durante casi tres lustros en una institución formadora y actualizadora de docentes, percibí que los profesionales de la educación en servicio consideran la educación como un ejercicio de burocratización, hecho basado en la atención primordial a las

acciones pedagógicas mediadas por un sinfín de trámites de administración escolar; en contraposición de concentrar sus esfuerzos profesionales en transformar el hecho educativo en un acto pedagógico.

Esta condición burocrática en la educación es recurrente en los procesos y prácticas de escritura en la educación superior. La escritura en los entornos universitarios, propiamente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (en adelante UPN) percibí es concebida por los formadores y en general por la comunidad universitaria como una capacidad propia y natural al ser humano; como acción transversal al sujeto sin aparente consideración para su concepción y movilización del origen social, cultural, étnico, geográfico o económico.

Sin embargo, como propuso Olson (1998), al ser la escritura ubicua, provoca su manifestación en prácticamente todas las actividades humanas. La escritura es una condición cultural, un constructo social determinado por los seres humanos. Esta cualidad de “ubicuidad de la escritura” (Olson, 1998, p. 21) permite a los sujetos apropiarse de maneras con significancia propia y “construir conocimiento y comunicarse en sociedad” (Navarro, 2018, p. 14). La escritura es una constancia e impronta humana, cada acto humano y social se documenta a partir de la escritura; por ende, “la escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (Olson, 1998, p. 16).

La escritura como acto de expresión y comunicación faculta a los sujetos. Olson (1998) propuso a “la escritura como un instrumento de precisión y poder” (p. 24). Consideré que la adquisición de competencia o habilidad al escribir está atravesada por la imagen como perspectiva situacional de la sociedad contemporánea. La escritura acerca o aleja a las personas al momento de encontrarse, de convivir y compartir el sentido de lo que son, sienten, provocan y pertenecen.

Concuerdo con Maffesoli (2017) al concebir la vida social contemporánea inmersa en un mundo imaginal, un espacio mediado por la perspectiva de la imagen en donde todas las acciones humanas conforman “una manera de ser y

de pensar enteramente atravesada por la imagen, lo imaginario, lo simbólico, lo inmaterial” (Maffesoli, 2007, p. 16). Mundos imaginales orientados en comunidad por sociedades ocupadas en la búsqueda incesante de información; en la adquisición informativa exacerbada sin filtros ni mediaciones conscientes; por consiguiente, consumo en detrimento de la formación en una cultura escrita y pensamiento letrado sensible en valores, patrones y hábitos con un sentido humanista en menoscabo de la importancia asignada a otros procesos alejados de la formación en el ámbito de la educación letrada.

El planteamiento de Dussel y Quevedo (2010) con respecto al vivir actualmente en territorios inestables y difusos, lo comparto. Su enfoque supone habitar en sociedad desde un panorama de marginación social sistemática y constante negación de la existencia de los otros. Concuerdo con Bauman (2005) al señalar que la marginación provoca marginados; esto es, personas negadas por los sistemas políticos, económicos y sociales dominantes. Los marginados (llámense: pobres, inmigrantes, sin hogar, apátridas) transfieren su capital cultural a un tejido social complejo que niega su existencia (Bauman, 2005), su condición de vulnerabilidad evita ser escuchados, vistos o identificados como individuos en las comunidades (sociedades).

El 28 de marzo de 2023, observé con horror imágenes en la televisión acerca de cómo en un espacio cerrado dejaron atrapados a migrantes, bajo la cercanía de fuego, causal de muerte a casi cuarenta migrantes –mayormente provenientes de Centroamérica- en una estancia provisional de resguardo en el municipio de Ciudad Juárez, Chihuahua. En realidad, gracias a los testimonios de familiares de migrantes fallecidos, conocí la situación de cárcel y opresión de estas personas marginadas. Este tipo de acciones de negación, ejerce violencia sobre los marginados como herramienta de desigualdad y precarización de la vida humana y social. Ejercicio sistemático en espacios educativos, particularmente en los procesos escolarizados porque es en la institución escolar donde se tejen estas tramas de violencia y desigualdad social.

Originé la presente investigación, desde la consideración de la desigualdad social como elemento central en la escolarización, al evidenciar las vicisitudes

que los alumnos de posgrado, a su vez profesionales de la educación, manifiestan para expresarse y escribir académicamente en entornos cada vez más alejados de afables interacciones sociales, prácticas letradas y culturas académicas amistosas. Coincidí con Hernández (2016), acerca del tipo de acercamientos que experimentan los estudiantes universitarios:

Experiencias de fracaso anunciado y reforzado mediante calificaciones, notas, comentarios y juicios reprobatorios, ofensivos, degradantes y castrantes. Y esto es particularmente dañino en el aprendizaje del lenguaje hablado y escrito, pues, por su propia naturaleza, hablar y escribir son actos en los que la persona misma se exhibe, donde la intimidad o el ser de uno mismo queda al desnudo, expuesto para ser juzgado por los demás. Y cuando ese ser expuesto es objeto de juicios reprobatorios o incluso ofensivos (“así no se habla”, “así no se escribe”, “no sabes”, “estás reprobado”, “mejor no hables”, “escribes como hablas”, etc.), lo que la escuela hace es desalentar al aprendiz para volverse a arriesgar y, en muchos casos, herir severamente a ese ser, a ese yo, que apenas busca emerger... (p. 35).

Esta perspectiva de desigualdad social y educativa, socava las voces del alumnado de posgrado y sus múltiples oportunidades, habilidades, formas y procesos de escritura académica. En este sentido, consideré la desigualdad como “una realidad, pero no está dada de manera natural, sino como producto histórico coyunturalmente determinado” (Boivin, Rosato y Arribas, 2018, p. 18).

Con base en mi experiencia como docente en la UPN, distinguí relaciones desiguales y asimétricas en el alumnado de posgrado entre su nivel de formación en escritura académica y las expectativas de sus formadores. La situación descrita condiciona su identidad personal, trayecto curricular y sentido formativo. Reconocí esta proposición con base en discursos emitidos por los formadores en conversaciones informales; por ejemplo: “El alumno de maestría ya debe saber escribir”; “nosotros no estamos obligados a enseñar a escribir a nuestros estudiantes”; “no me detengo a enseñar a mostrar cómo se escribe y mucho menos cómo se lee”. Discursos reprobatorios y lacerantes para la profusión de posibilidades formativas en educación letrada, acorde con lo expuesto por Hernández (2016) en acápites anteriores.

Con base en estos discursos, los formadores del alumnado de posgrado transfieren su posición de dominación. Concuerdo con Foucault (2007) al

determinar que toda persona en posición de superioridad promueve relaciones de dominación que hombres, grupos o sociedades ejercen sobre otros hombres, grupos o sociedades. “Esa relación tiene una estructura común, pero no hay degradación, si no de transformación: cada forma distinta es una transformación de esa estructura” (Boivin, Rosato y Arribas, 2018, p. 125).

Para mí, resultó evidente esta posición de dominación (Foucault, 2007; Boivin, Rosato y Arribas, 2018), mediante el denominado síndrome del déficit (Molina, 2020), visible en los procesos de movilización de prácticas, procesos, recursos y habilidades en la escritura académica. Según Molina (2020), este síndrome refiere al énfasis por parte de los formadores en las dificultades en escritura académica, en lugar de su atención, revisión, valoración y seguimiento del contenido propuesto por el alumnado. Consideré como el principal efecto de formar mediante el síndrome del déficit en escritura académica a las condiciones de vulnerabilidad experimentadas por los alumnos de posgrado para compartir, dialogar, ser, pensar y convivir en entornos universitarios cada vez más deshumanizantes.

Desde mi perspectiva, los espacios de formación universitaria son reducto de territorios escolarizados que buscan y aceptan únicamente a alumnos considerados expertos en sus prácticas y habilidades de escritura académica. Hernández (2016), expuso esta situación desigual, señaló: “la educación superior debe pedir a la educación superior revisar su legado colonial, elitista, racista y autoritario, que de una y mil maneras acalla, lastima y castra la libre expresión de los estudiantes” (p. 36).

La realidad documentada por mí, mediante entrevistas de admisión y asesorías de tesis al alumnado de posgrado, fue evidenciar la posesión de limitantes escriturales del alumnado al ingresar al programa de la MEB; sobre todo, recursos escriturales pertinentes para posicionar y defender con voz propia la perspectiva y enfoque lingüístico desde donde escribe académicamente el alumnado. Necesidad para recuperar el lenguaje en la Universidad, situar al lenguaje como “un espacio de emergencia del yo, y un medio para entrar como sujeto en el mundo social” (Hernández, 2016, p. 28).

A partir de mi experiencia docente, el alumnado de posgrado carece de experiencias formativas en cultura escrita previas a su participación en un programa de maestría. Esta condición coloca en desventaja al alumnado con respecto a las creencias del profesorado partícipe en su formación. Asiento con la posición al respecto del investigador mexicano Gregorio Hernández, en 2018 expuso: “como investigador encuentro que sí hay prácticas fuertemente autoritarias e impositivas, sobre todo en instituciones conservadoras y burocratizadas, que intimidan a los alumnos y les hacen perder seguridad expresiva o incluso los enmudecen y paralizan” (pp. 41-42). Resulta complejo favorecer la voz propia del alumnado de posgrado, máxime cuando las condiciones institucionales evaden la formación en escritura académica, enmudecen sus ganas de expresión y colocan en una situación de desventaja su producción escrita y letrada.

La premisa constante en mis experiencias con estudiantes de posgrado, particularmente con el alumnado de la Maestría en Educación Básica (MEB), resulta de la afirmación: un estudiante de posgrado debe saber escribir. Inferencia recurrente en comentarios del alumnado: la desigualdad sentida al momento de reconocer sus falencias escriturales y el nulo o poco apoyo por parte de sus formadores o de la misma UPN mediante mecanismos o dispositivos de tutoría y atención en este campo formativo. Hernández (2018), afirmó: “en la universidad también operan los *hombres grises* que se esfuerzan inútilmente en entubar el agua, dictando normas y reglas que anulan el pensamiento creativo y la voz expresiva de los alumnos” (pp. 40-41).

Considero la experiencia del alumnado de MEB en escritura académica un viacrucis difícil de resolver y sortear, muy a la manera descrita por Hernández (2018). Las posibilidades de propagación de prácticas exitosas y afables del alumnado con su nivel de dominio del discurso académico son complejas por su dependencia con las prácticas discursivas oficiales e institucionalizadas bajo el yugo de la indiferencia o el síndrome del déficit (Molina, 2020). La pregunta latente ante este universo precarizado, provocó cuestionarme: ¿Los programas de posgrado, específicamente el de la MEB, a través de sus actores, recursos y prácticas propician procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la

otredad en el desarrollo de la escritura académica? La respuesta fue sujeta a las implicaciones y hallazgos de la investigación (Vid. Capítulos IV y V).

La asimilación de cultura escrita de una sociedad aporta valor y dignidad humana (Olson, 1998). Confiere un derecho ciudadano por ser un proceso educativo. Como derecho humano en México, propuso el Estado: “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 5). Dignidad al servicio de la procuración de una voz en el mundo, un existir en (Freire, 1990); un derecho al acceso como persona y usuario de la cultura escrita “a utilizar la tecnología de nuestro tiempo, y decidir qué provecho tiene la lectura y la lectura en nuestra propia época” (Meek, 2018, p. 12).

La escritura es “una práctica situada” (Barton y Hamilton, 1998, p. 13). Tanto la lectura como la escritura “son prácticas sociales y modos de interacción social” (Bolívar y Beke, 2014, p. 17). La literacidad académica contempla un marco situacional específico, donde las interacciones sociales son determinantes en el pronunciamiento del sujeto de sus necesidades e intereses. Este pronunciamiento:

conlleva un marco contextual específico, desde lo social, político y cultural; la contemplación de determinada situación de comunicación para lograr ciertas metas o fines; desde una audiencia delimitada bajo las condiciones de emisión precisas; sobre ciertas concepciones y contenidos (mensajes); mediante diversos patrones y géneros discursivos (Navarro, 2018, p. 17).

A partir de esta cita, concuerdo con Navarro (2014) al afirmar que los géneros discursivos de formación poseen una dirección u orientación hacia fines pedagógicos. Sin embargo, este conocimiento especializado y disciplinar no se enseña en el programa de la MEB. No existe curso, taller, seminario o espacio académico específico para tratar asuntos en formación de escritura académica, menos en el reconocimiento de géneros discursivos como acciones de enseñanza y de aprendizaje.

Al escribir como integrantes de una cultura escrita, conviene preguntarse: “¿Qué es lo que sabemos y entendemos de forma que también podamos contar en los

registros propios de nuestra sociedad?” (Meek, 2008, p. 56). Máxime cuando la “escritura se ha tornado un bien muypreciado” (Brandt, 2005; citado por Navarro 2018, p. 30) porque permite la participación ciudadana en la construcción de la esfera política y social.

Con base en mi experiencia como profesor de la MEB, confirmé las falencias del alumnado de posgrado para encontrar en la escritura la posibilidad de participación social e impronta política; menoscabo a sus posibilidades formativas (alumnos con habilidades de escritura académica impecable en oposición a la posibilidad de aprender en el trayecto formativo); imposiciones de hábitos académicos antagónicos a sus posiciones y perspectivas vitales y profesionales (por ejemplo: escribir un texto académico sin ningún referente teórico, metodológico y empírico para su construcción; reseñar una tesis de investigación sin la formación *ex profeso* para ello; comentar un artículo de investigación, entre otras). En general, consideré la recurrencia en la UPN en propagar prácticas de escritura académica desde características deshumanizantes a las oportunidades de desarrollo educativo del alumnado de posgrado, en detrimento de relaciones pedagógicas de igualdad y no discriminación.

Limitar oportunidades de desarrollo educativo contraviene su potencial plataforma de apoyo para el alumnado de posgrado; el desarrollo educativo es un derecho humano y social adquirido como parte de las garantías individuales mexicanas constituidas bajo principios sociales establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente desde el artículo 3º: “toda persona tiene derecho a la educación” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 5). Ahora, que la escuela propicie una voz en constante formación resulta imprescindible para cumplir como institución social a las necesidades personales adquiridas como derecho individual. Meirieu (2020) estableció esta situación educativa como una inversión necesaria para construir escuela desde la perspectiva de la pedagogía del deber de resistir.

La hiperdigitalización de la vida humana, provocó la implementación social de sistemas de vigilancia y, en general, dispositivos teledirigidos facultan y facilitan

la intromisión a las posibilidades de creación, solidaridad, compañerismo e intimidad, generan nuevas formas de exclusión, marginación y precarización de la cotidianidad (Morel, 2000; citado por Virilio, 2000, p. 243). El enfoque nodal de las proposiciones de esta investigación partió del ejercicio pleno del derecho primigenio de todo individuo; esto es “un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común” (Bárcena, 2000, p. 20).

De esta proposición, explicité como fin la comprensión de la realidad educativa a investigar, desde la educación como estrategia histórica de disputa constante por el campo educativo (Freire, 1990), como acicate de la propagación de la cultura justa y humana para el ejercicio pleno de la libertad.

Por ende, consideré a la UPN, con ubicación geográfica en la ciudad de San Luis Potosí, México, como un lugar político, espacio dable y oportuno para la dignificación de las posibilidades de desarrollo humano y educativo del alumnado de posgrado. Lugar idóneo donde el alumnado exprese su identidad, basado en un encuentro universal y plural de visiones, posiciones, sentidos, argumentos, acontecimientos. La UPN como espacio posibilitador de “lo que puede ser un pensamiento fundador, pensar lo que es y no lo que debería de ser o lo que uno quisiera que fuese” (Maffesoli, 2007, p. 27).

Esta condición educativa, surgió al establecer desde la escuela procesos de vida cotidiana. Como señaló Calvo (2010) “al educarnos somos y estamos; al escolarizarnos sólo estamos” (p. 15). Esta es una realidad del sistema educativo actual en el que predomina lo gestivo y la tecnoburocratización estructural en los procesos escolarizados como premisa en detrimento de lo formativo.

Administrar como bastión pedagógico genera complejidades y manifestaciones pertinentes de atención. Por ejemplo, es difícil sensibilizar y fortalecer el ánimo de los estudiantes, sembrar la esperanza del hacer las cosas mejor sin pensar en perder el tiempo; precisamente, favorecer la lectura de la realidad común a través de la recuperación del aprendizaje de la escritura académica como

práctica de libertad (Freire, 1974), necesaria su promoción desde espacios escolarizados; sobre todo, desde la universidad.

Otro aspecto relevante del contexto, refiere al papel de la salud de las personas como eje detonante de desarrollo educativo mediante la incidencia de la trayectoria formativa. Una transformación más amistosa donde los proyectos educativos sean considerados desde la otredad, desde la mirada polivalente de la escucha de muchas voces (polifonía) ligadas por medio de la identidad de un sujeto sensible a lo comunitario. La universidad como espacio vital para superar la idea de vivir atado a la vulnerabilidad manifiesta en torno a procesos de precarización sistemática y estructural.

Foucault (1992) cuestionó las prácticas privilegiadas por los grandes sistemas de conocimiento y las soberbias erudiciones canonizadas a través de la “insurrección de los saberes sometidos [contenidos históricos enmascarados en sistemas formales y saberes calificados como incompetentes, ingenuos o inferiores desde la cientificidad]” (Foucault, 1992, p. 130).

En sintonía, encontré consenso en la pedagogía de la autonomía (Freire, 2017), para advertir la posibilidad de reconocer la polifonía, el canto a muchas voces de los estudiantes de posgrado que desde la escritura académica experimentan desigualdades. Permitir la recuperación de sus voces, incluso en condiciones de extrema ausencia o limitación total de sus posibilidades de desarrollo educativo desde la escritura. Su voz como oportunidad formativa para reclamar esas desigualdades experimentadas.

Desde la UPN alentar el surgimiento de procesos y prácticas humanas de existencia activa, no pasiva. Procurar establecer en la Universidad acciones académicas para evitar existencias humanas mudas, silenciosas o nutridas de falsas palabras, de vocablos con imposibilidad de ser leídos y escuchados, alentados por develar la palabra. Consecuentemente, promover existir humanamente, pronunciar el mundo para su transformación. “El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1998, p. 100).

En este trabajo me interesó reconocer las prácticas escriturales de los profesionales de la educación para abonar al desarrollo de una escritura de dos mundos y de múltiples voces. De piel para adentro como un grito contra la explotación del saber situado (Freire, 1998); de piel para afuera como expresión de alegría del presente histórico; del sentido de aprender polifónicamente en la universidad como un canto a la condición humana de nuestro estar en el mundo, nuestro ser en la cotidianidad para impregnar el presente desde la conspiración de encuentros dialógicos basados en experiencias y prácticas desde y para la libertad (Freire, 1974).

Pretendí centrar el proceso de desarrollo educativo en las personas. Consideré la promoción de acciones formativas en el alumnado para comprender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje (Freire, 1990). Atendí la indagación de esta investigación desde actos de práctica de la libertad, desde la promoción de acciones liberadoras y desveladoras hacia el aprendizaje para mejorar la comunión del alumnado de posgrado con las personas y el mundo. Según Freire (1990) “la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad” (p. 116).

Por tanto, para justificar una educación cuyo objeto sea la humanización, fue necesario “ubicar al individuo dentro de una realidad social determinada y encontrar las relaciones que se dan entre ambos elementos (hombre-mundo), así como aquellas que definen las formas y las reglas de convivencia entre los hombres” (Freire, 1990; citado por Pérez, 2001, p. 67).

Sin embargo, esta investigación la realicé en un contexto emergente e inesperado. Este contexto atípico inició en el 2020 con la transfiguración de las relaciones humanas y pedagógicas mediante la aparición de una pandemia de alcance mundial. Esta condición humana, agudizó las relaciones asimétricas y desiguales entre la población mundial; con esto a las poblaciones precarizadas. Personas precarizadas bajo la sensación de perder la escuela como institución a causa del COVID-19 (virus con registro de aparición en diciembre de 2019 en China) y a partir de esta situación de salud pública, la casa o el hogar fueron la

extensión de la institución escolar por medio de estrategias digitales, específicamente, a través del empleo de artefactos tecnológicos (escolarización en el hogar), esta dinámica provocó mayor vulnerabilidad en la sociedad civil.

Asimismo, el virus del COVID-19 es un agente patógeno cuya presencia en el organismo humano afecta la vista, el olfato y el paladar. Asfixia, trastoca los sentidos más ligados al cuerpo, toca lo no visto, lo microscópico. Coloca al centro de la fragilidad al individuo, le impide incorporar sus hábitos y rutinas derivadas de creencias adaptadas por años.

Por consiguiente, la experiencia de más de dos años en estas condiciones, promovió la lección de considerar al COVID-19 como un virus doliente, agente nocivo que aleja a los individuos en sus relaciones familiares y cercanas. El COVID-19 evidenció las desigualdades sociales entre personas; por ejemplo, polarizó a la población entre aquellas personas con acceso a recursos médicos de alta calidad, de poblaciones precarizadas cuya atención fue en condiciones inhumanas. De tal manera, como propuso Castells (2000): “la precariedad económica y social de la población también precariza sus condiciones de acceso a la justicia, pues, sus vidas son vidas proscritas, prescindibles, sacrificables, ubicadas en los márgenes de la justicia, son subalternos sin voz y sin escucha (citado por Valenzuela, 2015, p. 84).

En el ámbito educativo, el virus impidió continuar con un currículum prescrito desde el hogar. El currículum mexicano prepondera el saber, en detrimento del diálogo y el encuentro; esto es, la escolarización como “acto de depositar, guardar y archivar conocimientos” (Freire, 1998, p. 73). En esta investigación, el currículum de la MEB desde su explicitación, desconoce el valor de la formación en, desde y para la escritura como oportunidad de desarrollo humano y educativo. Ninguna consideración en el plan y programa de estudios, ni siquiera algún módulo, taller o seminario complementario al trayecto formativo para promover prácticas letradas desde la universidad. Si en la modalidad presencial resultó complejo atender esta dimensión formativa; ahora con este tránsito inusual de trabajar desde los hogares, las condiciones curriculares dejaron al descubierto la “promoción de la desigualdad social” (Díaz-Barriga, 2020, p. 22).

Por consiguiente, “la escuela, distante de la sociedad, distante de la realidad, es incapaz de reformarse a sí misma; sigue trabajando con base en el mito de salvar el curso” (Díaz-Barriga, 2020, p. 24). Mito continuo, sistemático y permanente en las prácticas educativas expuestas en la MEB. Para Molina (2014): “el panorama de desigualdad que caracteriza a la mayoría de los países latinoamericanos hace que algunos estudiantes lleguen con una preparación académica que les permite responder a las demandas de la universidad, mientras que otros no cuentan con las condiciones necesarias para enfrentar dichas demandas” (p. 20).

La condición curricular más el entorno de salud pública, propiamente la COVID-19, acentuaron la necesidad de reformar la educación; evidenciaron las desigualdades sociales, culturales y educativas presentes en la educación superior, debido a “la estructura del sistema educativo jerárquico y centralizado, engarzado con las finalidades educativas del capitalismo neoliberal” (Plá, 2020, p. 34). En este sentido, desde mi percepción, la UPN acentuó sus carencias con respecto a crear u orquestar un ambiente alfabetizador en escritura académica que permitiese al alumnado sentir la presencia de la educación en la Universidad; en contraparte de las prácticas formativas atadas a marcos de desempeño ligados a hábitos alineados con las posiciones del mercado establecidas por el capitalismo en su versión neoliberal.

“El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre” (Barrón, 2020, p. 71). Visión de Universidad *ad hoc* con el proceso de humanización pero alejada de las condiciones existentes en el territorio condicionante del estudiante de posgrado de la UPN, a partir de sus experiencias en escritura académica.

La escuela en lo general (Freire, 1974), y la universidad en lo particular, como espacio educativo y político, evita proveer las condiciones oportunas para formar estudiantes autorreflexivos, con un sentido humano, tendentes a generar aprendizajes vinculados al cambio social.

Inicié la investigación desde la formación como oportunidad de mejora y humanización. Oportunidad para afrontar retos y problemas actuales con propensión al desarrollo educativo de las personas. La formación como plataforma pedagógica para incidir en la promoción de condiciones donde los sujetos puedan “convertirse en un ser espiritual general” (Gadamer, 1988, p. 38). Sobre todo, el hecho de despertar (dejar de ser humanos anestesiados por uno mismo de manera consciente), de enfocarse hacia el servicio, de dialogar con todos y con uno, de mirar desde la complejidad las realidades múltiples existentes en los entornos sociales. En sí, desde la posición de Gadamer (1988) de “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39).

También, empecé la investigación con base en la formación desde la expresión humana para la práctica educativa como conjunto de posibilidades; proceso formativo mediante la creación de situaciones proclives a la búsqueda consciente de distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo y necesidad egoísta. Formación cercana a la aproximación entre personas, formación que amplía el espectro de opciones de las personas para superar su naturalidad, a partir de sus propias condiciones sociales vinculadas por el lenguaje y las costumbres (Gadamer, 1988).

Gracias a esta visión, percibo a la formación como ejercicio promotor de nuevas alegrías, de concepciones por recrystalizar. La formación es para mí una dosis de aventura personal-profesional-social. La formación se produce y es producida (auto- socio formación). Comulgo con Bernard (2004), al señalar que cada individuo es “el autor progresivo que va a descubrir en sí mismo la capacidad de autoproducir” (Bernard, 2004, p. 62). La noción de uno formarse promueve la autoperpersonalización; esto es, cada persona a su propio ritmo, bajo la responsabilidad propia y la configuración de sí en comunión con los otros, modela su arquitectura formativa; es decir, elige en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador (Bernard, 2004).

Las ideas expuestas, exigieron la reorientación de mis prácticas educativas, pedagógicas y personales. Comprendí la necesidad de experimentar otros pasajes, recorrer por la incertidumbre del construir en paralelo a través de la

indagación. Este ejercicio de investigación me permitió desenterrar ideales juveniles (sueños sin cristalizar, rebeldía de interpensar) y “ser-siendo-ocurriendo” (Calvo, 2010, p. 13).

Mi trabajo de investigación resultó un marco ideal para evitar observar el campo de formación docente como planteó Castañeda (2009): “con una tendencia a la prescripción y normalización de las prácticas mediante normas, reglas, lenguaje, formas de razonamiento y de comunicación...” (p. 34).

Para ello, situé el desarrollo profesional como proceso personal, profesional y colaborativo (Castañeda, 2009). Desarrollo profesional garante de aprendizajes dinámicos en sociedad para mejorar las prácticas educativas. La moción epifánica fue indagar con los otros en paralelo hacia la construcción comunitaria, tomar como referente a los sujetos en su ejercicio vital (desescolarizarse), restablecer senderos críticos bajo situaciones de diálogo como herramienta de poder expresivo y comunicativo (voz subjetivada).

Contexto de la investigación

Desarrollé esta investigación en el estado de San Luis Potosí. Estado localizado en el Noreste mexicano, aunque en otras referencias es considerado integrante del Centro de México. Verbigracia, la canción “Acuarela potosina”, versa: “Yo soy de San Luis Potosí... del centro de México soy, soy por Dios corazón todito...” (Agenda San Luis, s/f).

San Luis Potosí presenta cuatro regiones naturales: Media, Altiplano, Huasteca y Centro. Manifiesta diversidad de climas, fauna y flora: semi desértico, tropical, desértico y templado. Los distintos sistemas naturales o ecosistemas en San Luis Potosí provocan situaciones sociales, políticas y económicas específicas en cada una de las cuatro regiones del estado.

En términos generales, es posible atender la tarea de contextualizar San Luis Potosí a partir de lo sincrónico y lo diacrónico. Desde la época colonial (mediados del siglo XVI) San Luis Potosí (SLP) se caracteriza por su producción minera (6% de la producción nacional actual), resalta el municipio de Real de Catorce, lugar

ícono de la minería nacional, durante casi 70 años fue el centro minero más relevante del país (siglo XVII), (COPOCyT, 2013).

La minería es germen de dotes sociales y económicas. Aunque en los últimos lustros en SLP de catástrofes. Los habitantes potosinos padecen desde principios de los años 80 del siglo XX con la inserción de Grupo México, las secuelas en salud producto de la contaminación minera propias de la implementación de varias minas. Por ejemplo: la refinería de zinc en la capital potosina (a 5 km del centro de la ciudad); la explotación de plomo, oro y plata en los municipios de Charcas, Villa de la Paz y Guadalcázar (Altiplano potosino) y la reactivación minera del municipio de Cerro de San Pedro (municipio a 25 km de la capital potosina). En esta localidad, la compañía Minera San Xavier, en aproximadamente 20 años de sobreexplotación de mineral, provocó daños irreversibles en la calidad de agua, suelo, aire y ecosistema, debido al tipo de método empleado para el aprovechamiento minero (Medina, 2008).

La situación de explotación geológica en SLP, la contaminación medioambiental de tierras potosinas a partir de la condición histórica de utilizar la minería como un campo económico de gran calado para el beneficio de pocos y el padecimiento de un sinnúmero de enfermedades, trastornos y daños irreversibles para la salud de los habitantes en los diferentes municipios de SLP y zonas conurbadas a estos focos de afectación.

Otra situación medioambiental de afectación en el contexto local fue la inserción del corredor industrial automotriz con la llegada de dos grandes armadoras internacionales: Chevrolet y BMW. El motor del desarrollo económico en los últimos años es “la industria manufacturera por el volumen de inversión y generación de empleos, por la sinergia de las cadenas de proveeduría, por el componente tecnológico de sus procesos y por el alto grado de especialización de su fuerza laboral” (Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2015, p. 20).

El arribo de empresas de este tipo de empresas de enorme presencia, provocó que SLP sea considerada una megalópolis con “1,040,443 habitantes” (INEGI, 2010; citado por García, 2015, p. 64) con problemas de tránsito vehicular,

desgajamientos de cerros para la construcción de viviendas en las partes más elevadas del territorio (la ciudad de San Luis Potosí es un valle), extracción de mantos acuíferos a gran profundidad y un nuevo problema público: la presencia de radón en la capital potosina. “La zona metropolitana de San Luis Potosí, presenta altos niveles de ^{222}Rn . El área de estudio cuenta con un promedio de 5,723 Bq/m³ la mayor concentración fue de 47,100 Bq/m³ y la menor de 400 Bq/m³” (García, 2015, p. 65).

Estas condiciones geopolíticas, económicas y sociales desquician a la población. Cada vez más, la ansiedad, el estrés y la desesperación configuran el nuevo escenario de una ciudad otrora un par de lustros, apacible, caracterizada por sus plazas, jardines y hermosa por sus construcciones y barrios tradicionales.

El municipio de San Luis Potosí se encuentra en la microrregión del estado del mismo nombre conocida como Centro, incluye los municipios de Ahualulco, Mexquitic de Carmona, Villa de Arriaga, Soledad de Graciano Sánchez, Armadillo de los Infante, Cerro de San Pedro, Zaragoza y San Luis Potosí. “Se ubica en esta microrregión la zona conurbada San Luis Potosí-Soledad de Graciano Sánchez, que concentra el 37.4% de la población total del Estado” (Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2009, p. 40).

El municipio de San Luis Potosí es el paso obligado de personas y mercancías desde tiempos coloniales hacia el norte. Como citan Monroy y Calvillo (2011) “ha sido y sigue siendo el centro de múltiples enlaces entre el sur y el norte del país, así como paso obligado del Golfo de México hacia el interior” (p. 11).

Geográficamente se encuentra ubicado entre los paralelos 22° 40' y 21° 57' de latitud norte; los meridianos 100° 44' y 101° 11' de longitud oeste y cuenta con una altura de 1,883 metros sobre el nivel medio del mar (msnm). Colinda al norte con los municipios de Moctezuma, Villa de Arista y Villa Hidalgo, al sur con Villa de Zaragoza, Villa de Reyes y Villa de Arriaga, al este con Villa Hidalgo, Soledad de Graciano Sánchez, Cerro de San Pedro y Villa de Zaragoza, al oeste con Villa de Arriaga, Mexquitic de Carmona, Ahualulco y Moctezuma (Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, 2013, p. 21).

El municipio de San Luis Potosí es “el principal polo de desarrollo por la disponibilidad de capital humano calificado, de zonas y parques industriales de proyección nacional e internacional; organización empresarial, tecnología, amplia cobertura de servicios en salud, educación, agua, electricidad y drenaje; aunado a una moderna infraestructura urbana, privilegiada ubicación geográfica y favorables condiciones de infraestructura en comunicaciones” (Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2009, p. 40).

Con relación al contexto propio de la práctica educativa de esta investigación, colaboré con los alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) y profesionales de la educación, en su mayoría, profesores en servicio.

El programa de posgrado de la MEB corresponde a un diseño modular propuesto por las Unidades UPN de la CDMX a partir de un diagnóstico en 2009 para la atención de las dificultades planteadas en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Los aspectos considerados en este ejercicio institucional fueron: “planeación, trabajo colegiado, métodos de enseñanza y aprendizaje, diversidad e interculturalidad, evaluación y transformaciones de las prácticas del aula” (UPN, 2009, p. 37).

La MEB propuso un enfoque interdisciplinario para contribuir a la obtención de competencias para el diseño, desarrollo y análisis de propuestas de intervención en educación básica. Su propósito curricular es “que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2009, p.37).

El diseño del programa de la Maestría en Educación Básica es profesionalizante (reflexivo-transformador de la práctica docente), es decir, implica un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber

en el espacio de trabajo para tomar decisiones con base en la democracia, la autonomía y la responsabilidad (UPN, 2009). Contiene dos especializaciones, según tres campos formativos: desarrollo personal y social para la convivencia; lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del mundo natural y social; para el desarrollo de competencias profesionales, fortalecimiento de la intervención educativa, la gestión escolar.

El programa está organizado en dos especializaciones, la primera es la especialización “Competencias profesionales para la práctica en la educación básica”, está dirigida a profesores de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Posee tres módulos y a su vez tres bloques orientativos del desarrollo de un problema estructurador y ejes problematizadores (UPN, 2009).

La segunda especialización es elegida por el estudiante de la MEB, entre once especializaciones. Con base en el reporte del Departamento de Servicios Escolares de la UPN para el periodo agosto 2020 - enero 2021, lapso temporal cuando comencé la investigación; el programa educativo de la MEB atendió una población de 52 alumnos (13 hombres y 39 mujeres), distribuidos en cinco grupos de la segunda especialización: tres de la línea de especialización de Habilidades del Pensamiento (HP), dos de Animación Sociocultural de la Lengua (ASL) y uno perteneciente a la línea de Resolución de Conflictos en el Aula. Sin embargo, sólo los grupos de HP y uno de ASL pertenecieron a la sede del municipio de SLP, los dos restantes fueron trabajados en la ciudad de Matehuala, SLP.

Los estudiantes pertenecientes al programa de la MEB son profesores, asesores técnicos pedagógicos, directores o supervisores escolares de jornada completa en sus centros laborales. Este programa no exige dedicación exclusiva, ni cursaron el programa de la MEB, estudiantes de tiempo completo. El alumnado asistió a clases los viernes de 17 a 20 horas y los sábados de 8 a 14:30 horas, aunque en este lapso las sesiones de aprendizaje fueron a distancia por la contingencia de salud pública.

Esta situación fue una debilidad tanto para la permanencia, trayectoria y eficiencia terminal, los estudiantes difícilmente asisten en otros días u horarios ajenos a la carga escolar. Por consiguiente, existió nula participación del alumnado en asesorías y eventos académicos. También, esta conducta derivada por la poca animación de las autoridades institucionales y profesorado para buscar mecanismos de participación activa en horarios extraescolares o curriculares.

Reconocí dos condiciones como determinantes para evitar la procuración de cursos de apoyo para la mejora sustantiva de prácticas de escritura académica. La primera condición fue la imposibilidad de asistencia del alumnado en jornadas ajenas a la carga horaria del programa. La segunda: la apatía por parte de las autoridades educativas y profesorado para incentivar y estimular la participación y colaboración en eventos académicos.

Por consiguiente, significó una preocupación de mi parte, la nula posibilidad de ofrecer la oportunidad de vivir a los alumnos un entorno íntegro en la Institución, un lugar propicio para amalgamar las condiciones personales con las circunstancias sociales. La oportunidad formativa de experimentar un entorno letrado, con base en la atención y construcción comunitaria: alimentar el sentido formativo desde lo que sé es (somos) a partir de los acontecimientos de aprendizaje que se experimentan (experimentamos).

La existencia humana contempla relaciones sociales esenciales con el espacio y con el tiempo, con el mundo, con los otros y con lo social. Con la triple corporalidad constitutiva de la condición humana: el cuerpo territorial (el hábitat), el cuerpo individual del agente perceptivo y el cuerpo social (relaciones con los otros), (Esteban, 2004). En realidad, son vínculos constituidos en la UPN cuyas dimensiones de formación son alteradas por las realidades culturales (actores, estructuras y rutinas) entrelazadas en las prácticas educativas de la Universidad.

Por ende, uno de los procesos más útiles en la vida escolar no es la socialización (Delval, 2002) sino la capacidad de seguir un camino de subjetivación compatible con el proceso de subjetivar de otros (Calvo, 2010). El contexto universitario es un lugar político, espacio donde se forman procesos, ideas, maneras de vivir para transferir la existencia humana a un nivel más formal a los poderes democráticamente elegidos; esto es, provocar toma de decisiones generales sobre la vida social.

Sujetos en la investigación

La idea de enfocar la práctica educativa en el sujeto es el reto de la formación (Pasillas, 2008). Pretendí enfocar las aportaciones desde la educación que posee el alumnado de la MEB para retomar sus contextos específicos. La resignificación de la práctica educativa está mediada por la conciencia del formador para engarzar situaciones cotidianas con los saberes sociales y escolares. El mayor reto de esta investigación fue ser congruente como constante en la posibilidad de formar con el ser; en lugar de tratar de imponer, coartar o limitar las vetas de aprendizaje desde la escritura académica.

- Las experiencias del alumnado de la Maestría en Educación Básica en la UPN: constructo de indagación

Una de las situaciones problemáticas evidentes en los alumnos de posgrado a través mi convivencia semanal (como profesor de programas de maestría y director de tesis) son las dificultades del alumnado para movilizar habilidades de escritura académica de manera pertinente. Empleé el término “pertinencia”, desde la posibilidad del autor o autora del texto-fuente para ser leída e interpretada con base en su intención primigenia al momento de redactar (pretensión de escritura). Además, resultan textos académicos impertinentes ante la negligencia del alumnado de posgrado de apegarse a las formas elocuentes y sofisticadas propias de la escritura académica (Hernández, 2009).

La escritura es una acción compleja para el alumnado de la MEB. Una razón desde mi percepción prevalece como causa a práctica estudiantil: al ser

profesores en servicio dirimen su trayecto formativo entre sus cargas laborales y sus realidades personales (familiares). El alumnado de la MEB, manifiesta poco compromiso con su formación en escritura académica, gracias a factores, condiciones y situaciones personales trasgresoras del reconocimiento de las implicaciones para apropiarse de maneras elocuentes y sofisticadas del lenguaje oral y escrito (Hernández, 2009). En sí, lograr transitar del uso coloquial de la lengua para el desarrollo del lenguaje a partir de formas específicas de comunicación como reto cognitivo y social desde el proceso de escritura académica (EA) fue una práctica institucional impensable en la formación de profesionales de la educación, al menos para el caso de UPN, Unidad 241.

Desde mi experiencia, son prácticas de exclusión, reforzadas con acciones predominantes en el contexto universitario. El origen de esta afirmación, parte desde mi participación durante dos años como responsable del programa de la MEB (periodo 2014-2016) y como profesor desde 2013. Situaciones reconocidas mediante entrevistas formales e informales con alumnado egresado de la Maestría, por evaluaciones promovidas en el programa y la comunidad, por estudios de seguimiento de egresados y, en lo general por el conocimiento de los procesos formativos constituidos en la UPN.

Las acciones documentadas por mí, van desde reprobar a estudiantes por sus productos escritos; negar el acceso a personas a estudios de posgrado por sus deficientes habilidades de escritura académica (en seis generaciones del programa fueron rechazados 53 aspirantes a la Maestría; esto es durante el periodo del año 2010 al 2020); señalar o regañar frente a compañeros por las características de sus textos o establecer la elaboración del documento recepcional o tesis como evidencia que el estudiante de maestría puede comunicarse con pertinencia con la comunidad discursiva del campo o disciplina. Concuerdo con Hernández (2009): “el egreso por medio del requisito de una tesis cuya escritura asusta, paraliza, desanima y conduce a la autoexclusión de muchos estudiantes” (p. 12).

El programa de la Maestría en Educación Básica considera egresado a los estudiantes con grado académico. Este *currículum* dota al estudiante créditos

por alcanzarlo. Entonces, si el alumnado concluye y acredita los seis módulos, sólo es un estudiante más, sin ser considerado egresado. En seis generaciones, desde el año 2010 a marzo de 2022, acreditaron el programa 451 personas. A continuación, muestro el desglose de la información referida (Vid. Tabla 1):

Tabla 1. Estudiantes inscritos en MEB por generación

Generación	Sede	Alumnos	Total
2010-2012 (primera)	Matehuala	25	44
	San Luis Potosí	19	
2011-2013 (segunda)	Aquismón	30	251
	Axtla de Terrazas	25	
	Ciudad Valles	67	
	Matehuala	23	
	San Luis Potosí	51	
	Tanquián	35	
	Tamazunchale	20	
2014-2016 (tercera)	San Luis Potosí	25	25
2015-2017 (cuarta)	San Luis Potosí	51	51
2017-2019 (quinta)	San Luis Potosí	28	28
2019-2021 (sexta)	Matehuala	12	52
	San Luis Potosí	40	
		Total	451

Fuente: Departamento de Servicios Escolares UPN 241, marzo de 2022.

De 451 alumnos acreditados en el programa de MEB durante el periodo de 2010 a marzo de 2022, sólo 42 personas (9.3%) alcanzaron el grado como maestros en Educación Básica (Vid. Tabla 2). Desde mi perspectiva, la pobreza en los

indicadores de obtención de grado académico, me permitió afirmar que la producción (textualización) del documento recepcional o tesis resulta una limitante para alcanzar el grado. Concuerdo con Cassany (2006), la escritura académica “no es uniforme ni estática u homogénea. Cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura” (p. 18). Por ende, la escritura académica en la disciplina se convierte en un factor de éxito y eficiencia, en el caso particular de la MEB, la escritura de la tesis como factor de fracaso.

Tabla 2. Estudiantes de MEB titulados por año del 2010 a marzo de 2022

Año	Número de titulados
2013	1
2014	12
2015	8
2016	1
2017	2
2018	3
2019	3
2020	6
2021	5
2022	1
Total	42

Fuente: Departamento de Servicios Escolares UPN 241, marzo de 2022.

Los contextos situacionales inmediatos de los alumnos de posgrado promueven u obstaculizan el desarrollo de su escritura (Flower, 1987; citado por Carlino 2004, p. 323). Las acciones particulares de escritura académica de cada estudiante resultaron disruptivas al evidenciar sus frustraciones por la

elaboración de trabajos bajo determinados géneros discursivos y desde prácticas sociales del lenguaje formales y vinculadas a procesos escolarizados¹.

Considero el género discursivo complejo y dominante en la UPN tiene que ver con la construcción de la tesis o documento recepcional. Sin embargo, sólo el 9.3% de los egresados de MEB durante el tránsito de seis generaciones obtuvo el grado; por tanto, infiero la elaboración de la tesis como odisea para el alumnado desde un enfoque de obstrucción o impedimento. Por supuesto, como lo señalé en párrafos anteriores: el *curriculum* de la MEB y la Institución omiten todo proceso de ayuda, tutoría o curso formal para formalizar las prácticas de escritura académicas y la movilización de habilidades deseables para alcanzar el grado de maestro.

Carlino (2004) reconoció a los alumnos ignorantes o manifestantes de problemas con el tipo de texto solicitado en cada disciplina, como escritores inexpertos. Sin embargo, aclaró: ser inexperto no depende de la edad ni del nivel educativo cursado o la experiencia desarrollada, sino “la condición de experto o de principiante no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que sólo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan (o todavía no lo hacen) los que escriben” (Carlino, 2004, p. 324).

Por tal motivo, en el programa de MEB fue evidente reconocer la tesis o documento recepcional como obstáculo o pared. Concibo la tesis como esa traba para el atleta de alcanzar el kilómetro cuarenta y dos en el maratón. La tesis es un monstruo entre el kilómetro 36 y 38 que impide al corredor continuar su marcha y lograr su propósito.

¹ Los géneros discursivos son “las clases más o menos estables de textos escritos, orales y multimodales, propios de esferas sociales e históricas específicas, sobre los cuales los usuarios tienen ciertas expectativas, que están orientados a objetivos sociocomunicativos particulares, materializados en una estructura retórica determinada, con ciertas opciones típicas de tema, formato, léxico, gramática y discurso, y con variaciones posibles según la situación y el usuario (Bajtín, 2005; citado por Navarro, 2017, p. 24).

En realidad, vincular la perspectiva del escritor inexperto a los procesos formativos a partir de prácticas de escritura académica experimentadas por el alumnado resultó un ejercicio de relaciones desiguales y asimétricas en la UPN. Con base en esta noción, afirmé: la formación desde la escritura académica debiese situarse no como sujetos expertos sino como personas en permanente formación.

Carlino (2004) identificó cuatro tendencias de dificultades expresadas por los universitarios en el proceso de composición escrita:

- a. la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector;
- b. el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura;
- c. la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos;
- d. la dilación o postergación del momento de empezar a escribir (p. 322).

Tales propensiones fueron derivadas del análisis de diversas fuentes de consulta (Carlino, 2004). La investigadora argentina confirmó que las prácticas de escritura académica desde la textualización o producción de textos es una labor compleja y de manifestación extendida a contextos diversos, no sólo en ámbitos educativos formales sino prácticamente todos los espacios de convivencia ciudadana (Carlino, 2004).

Por supuesto, la comunidad estudiantil de posgrado de UPN también experimenta estas dificultades, tal como lo manifiesta Cruz (2018), “la escritura adquiere niveles de mayor complejidad cuando sus fines específicos están relacionados con un campo de una alguna disciplina científica y exige de propósitos comunicativos determinados a partir de explicaciones teóricas y de resultados producto de una metodología” (p. 13).

Hull y Hernández (2008) refuerzan la proposición descrita, al indicar:

La escritura académica en sus formas científica o literaria, es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que apropiarse de ella posibilita no sólo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (citado por Hernández, 2009, p. 13).

Los profesores de la MEB perciben las carencias comunicativas de sus alumnos como inaceptables por el nivel educativo sin establecer un proceso formativo para configurar posibilidades de transformación y mejora constante en sus expresiones comunicativas. Sin embargo, como señalaron Quesada y Hernández (2020) “es erróneo pensar que los alumnos deben llegar a la universidad terminados en cuanto a su manejo del lenguaje, pues sus contenidos y modalidades de uso son distintos en la educación superior” (pp. 41-42).

El rol de profesorado de la MEB resulta determinante en la formación desde la EA. Dada mi experiencia, en la UPN existe nulo trabajo institucional de la escritura académica a través del *curriculum*. Entonces, resulta una situación desfavorecedora para el alumnado porque “es a través de la escritura que los estudiantes demuestran lo que saben y entienden” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016, p. 32).

Con base en lo anterior, cuestioné sobre el rol del profesor en la formación en escritura académica. Coincidí con la afirmación de Navarro (2020): “¿Un profesor que enseña lectura y escritura debe ser un buen escritor? ¿Es suficiente ser un buen lector y un buen escritor para enseñar alguna disciplina?” (s/p). Molina (2020) respondió con contundencia a estas dudas, estipuló: “el trabajo de un tutor es reaccionar al texto que revisa como un buen lector. El tutor ante todo es un lector. Se convierte en un intermediario entre el autor y el texto final” (s/p). Con base en estas ideas, comprendí al tutor como formador, esto es, un acompañante del proceso próximo a nuevas maneras de relacionarse, no sólo de índole cognitiva, sino preponderantemente, social y situacional.

Por ende, el proceso formativo es responsabilidad del profesor de posgrado. Su compromiso profesional, su impronta política como sujeto ético y solidario con promover lo formable a partir de las disposiciones y capacidades naturales de los individuos. Bazerman (2014) de la misma manera, afirmó:

Como educadores de escritura hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y

enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su educación (citado por Bazerman, *et al*, 2016, p. 17).

Los procesos formativos mediante la EA como ámbito de investigación resultan fundamentales para consolidar las experiencias de trabajo académico de los alumnos de posgrado. Estos procesos formativos constituyen la posibilidad de éxito o fracaso de los estudiantes a partir de la calidad de su educación letrada.

Además, la circunstancia del proceso formativo en escritura académica deviene de la tradición de la “forma”, propiamente de la Lingüística educativa (Navarro, 2020a); esto es, escribir con pulcritud en lugar de profundizar en la consolidación de ideas producto de proposiciones para la recuperación de la experiencia de aprendizaje de los alumnos. A su vez, limitar la posibilidad del alumnado para ser leído por medio de su voz al impostar sus recursos pedagógicos con fines de agradar al profesor en turno, en lugar de escribir académicamente con base en la sistematización de sus experiencias, saberes, conocimientos y necesidades comunicativas.

Esta situación se repite una y otra vez, los estudiantes de la MEB desconocen elementos pedagógicos para centrar su escritura en el contenido de lo propuesto. El alumnado apuesta por ser impecable en su escritura, en demostrar dominio en recursos paralingüísticos en detrimento de los lingüísticos.

Consideré que un texto escrito deriva de un proceso reflexivo extenuante; posee diversas cualidades, según su forma y contenido, tal como lo expresó Musnitskaia (1991):

- a. se compone de enunciados que corresponden a los modelos usuales de la lengua;
- b. los enunciados se forman a partir del material lingüístico que se emplea en concordancia con las normas de su uso (léxicas, gramaticales, ortográficas);
- c. el texto contiene formas y clichés del lenguaje que son típicos para cierto tipo de comunicación escrita;
- d. la presentación se desarrolla paulatinamente, lógicamente;
- e. el texto posee, si es necesario, la información excesiva o comprimida en los niveles lingüístico y temático;
- f. la presentación es exacta, emotiva, accesible para el destinatario (citado por Zhizhko, 2014, p. 106).

Justificación de la investigación

La investigación generó rutas de realimentación constante, bajo las cuales se desarrollaron hábitos académicos que permitió al alumnado de la MEB encontrar su expresión, su escucha y reconocimiento de sus formas particulares de comunicación (habla). Justifiqué la investigación, mediante la integración de las distintas cosmovisiones que permitieron a los estudiantes transformar sus entornos sociales y de desarrollo educativo a través de la escritura académica.

Resultó un proyecto pertinente porque abarcó la posibilidad de escribir académicamente como práctica social desde la movilización de acciones colaborativas en común: el diálogo, la cooperación y la reflexión como acciones tendentes a ser hábitos auto-socio formativos en la consolidación de sus prácticas y eventos letrados (educación letrada).

Fue una investigación basada en satisfacer las necesidades y expectativas formativas del alumnado de la MEB, a partir de robustecer la escritura propia, desde su voz y recursos para adquirir confianza, economizar su lenguaje y escribir acorde con sus intenciones o pretensiones de comunicación escrita. El proyecto provocó la necesidad de escribir como parte de su cotidianidad sin la percepción de configurarse sólo como un acto formal o como una posibilidad constituida al estudiar un posgrado.

El impacto humano y social de la investigación fue la consolidación del avance de su tesis, la escritura de capítulos o apartados de la misma desde el posicionamiento de sus ideas, con base en la procuración del contenido acorde con los contextos de profesionalización del programa de la MEB. También, formar (se) al escuchar y ser escuchado mediante la lectura constante de sus producciones escritas, valoraciones de sus textualizaciones desde una oportunidad de encuentro educativo. Finalmente, mediante el reconocimiento de los miedos, fobias, dificultades y barreras de otros, como comunidad de encuentro para auto-socio formar (se) en pro de sortear los desafíos letrados.

Pregunta de investigación

La pregunta orientativa en mi investigación fue: ¿Cómo son los procesos formativos del alumnado de la MEB en torno la escritura académica?

Propósito de investigación

Analizar las experiencias durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa en torno a las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB, durante el periodo de septiembre a diciembre de 2021.

Capítulo II

Marco teórico y conceptual

En este capítulo, la audiencia reconocerá el proceso de revisión de la literatura en torno al constructo de investigación: escritura académica. Exploré este campo formativo con base en el análisis de las propuestas de los autores fundacionales de la literacidad académica en el contexto anglosajón; la valoración de las aportaciones registradas en fuentes hemerográficas nacionales sobre artículos o ponencias asociadas a la escritura académica en posgrado y la exposición de la síntesis derivada de este ejercicio. Asimismo, las lectoras y lectores, comprenderán los conceptos nodales de la investigación y su uso teórico para la atención del fenómeno de estudio en cuestión.

Revisión de literatura en torno a la escritura académica

Con la finalidad de explorar el campo de la literacidad académica, propiamente, en escritura académica, decidí comenzar con lo existente en el ámbito nacional. Sin embargo, a partir de las proposiciones compartidas por lectoras y lectores de la presente investigación, incluí una extensión sobre los enfoques correspondientes a la literacidad académica en el contexto anglosajón. A continuación, explico las razones de mi elección:

1. Revisé las principales tendencias en el contexto anglosajón sobre perspectivas de literacidad académica, sus representantes y aportaciones al campo y, la relación existente entre las orientaciones valoradas con el propósito de reconocer los antecedentes primigenios sobre el tema;
2. Dado que el objeto de estudio es la escritura académica en posgrado, en particular en los posgrados de educación en México, prioricé la revisión hemerográfica en México. Examiné la producción académica propuesta en las plataformas de difusión por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y la base de datos sobre revistas de investigación educativa adscritas al Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica. El periodo de revisión sobre la

producción académica fue de 2013 a 2021, por la temporalidad cuando realicé este ejercicio en 2022. Esta decisión fue gracias a dos móviles:

- El COMIE desde hace tres décadas produce los estados del conocimiento; es decir, analiza y publica los trayectos de desarrollo de la investigación educativa nacional. El COMIE difunde los productos considerados científicos por el rigor metodológico adherido a su construcción. COMIE realiza difusión en territorio mexicano y en otros países donde investigadores diseminan el conocimiento mediante los canales de divulgación de este Consejo. Utilicé como referencia las ponencias sobre escritura académica de los congresos nacionales de 2013, 2015, 2017 y 2019. Recuperé lo difundido sobre escritura académica en posgrado. Dado que el próximo reporte será del periodo de 2012 a 2022; analicé la información existente hasta ese momento.
- Consulté durante el mismo periodo nueve revistas de investigación educativa adscritas al Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica de 2017 del Conacyt (CRMcyT)², enfatice la búsqueda de publicaciones en el campo de la escritura académica en experiencias de posgrado. Asimismo, identifiqué los objetos de estudio en este campo con el afán de concretar mi aportación al mismo. Consulté las siguientes revistas por su valor y reconocimiento social en la diseminación del conocimiento académico:
 - Apertura. Revista de Innovación Educativa (Universidad de Guadalajara)
 - Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa (Universidad de Guadalajara)
 - Innovación Educativa (IPN)
 - Perfiles Educativos (IISUE/UNAM)
 - Revista de la Educación Superior (ANUIES)
 - Revista Electrónica de Investigación Educativa (UABC)
 - Revista Iberoamericana de Educación Superior (IISUE/UNAM)

² Las revistas de investigación educativa se localizan en las áreas de Ciencias Sociales y en la de Humanidades y Ciencias de la Conducta a excepción de la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* que se localiza en el área de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra.

- Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)
- Sinéctica. Revista Electrónica de Educación (ITESO).

- **Una aproximación al ámbito de indagación sobre la escritura académica**

En el contexto de la educación superior en América Latina surgieron desde hace algunas décadas iniciativas en torno a la enseñanza desde el abordaje de la escritura académica y disciplinar (Bazerman, *et al*, 2016). Sin embargo, esta preocupación como tal, tiene su génesis, según Carlino (2005) con la palabra alfabetización que “es la traducción directa de *literacy*, que también puede entenderse como cultura escrita” (p. 6). Paula Carlino propuso por primera vez el concepto de alfabetización en 2002 y lo definió como “la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales” (Carlino, 2002; citado por Bazerman, *et al*, 2016, pp. 27-28).

El concepto de alfabetización académica, en particular, “se ha popularizado en Hispanoamérica y ha permitido denominar este nuevo campo de estudios e iniciativas sobre la enseñanza de la escritura en educación superior” (Bazerman, *et al*, 2016, p. 27). La alfabetización en el sentido de incluirse y colaborar en comunidades que emplean el lenguaje escrito con determinados fines, “ya no se habla de la alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras” (Carlino, 2005, p. 6). La alfabetización académica establece la participación activa en la cultura escrita con la posibilidad de incrementarla y disfrutarla. Los procesos de alfabetización académica en la cultura universitaria, comprenden un conjunto de “prácticas y representaciones institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza en la Universidad” (Carlino, 2004, p. 1)

Según Navarro (2018), la alfabetización académica “es el proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de pensar y comunicar en el ámbito de la educación superior y de las carreras y disciplinas específicas” (p. 39). Asimismo, incluye “las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410).

Existen otras traducciones del concepto *literacy*. Por ejemplo, Hernández (2016), determinó que “literacidad es la castellanización de la palabra inglesa literacy, que por muchos años se tradujo al español como alfabetización” (p. 21). La literacidad académica refiere a “las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas” (Hernández, 2016, p. 19).

Al igual que Hernández (2016), preferí la denominación literacidad que alfabetización dadas las posibilidades ofertadas por este enfoque de educación letrada. La literacidad académica contempla el conjunto de prácticas sociales, promueve prácticas situadas y contextuales, acontecen en “la educación superior y la investigación científica, sus comunidades y prácticas” (Hernández, 2016, p. 19). Tiene su génesis de desarrollo en el ámbito formativo de la educación superior, propiamente como “tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en instituciones terciarias y universitarias” (Navarro, 2018, p. 23).

Quesada y Hernández (2020) establecieron la literacidad académica como pensamiento mediado por lo escrito, e incluso la denominaron educación letrada. Su finalidad es “formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo profesional (medicina, ingeniería, derecho, sociología), no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas” (Quesada y Hernández, 2020, p. 41).

Comparto ampliamente la mirada de Hernández (2016) acerca del cómo percibir la literacidad académica con respecto a las prácticas discursivas académicas. Él estableció la implicación de tres aspectos fundamentales:

1. Escritura académica: apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas.

2. Comportamientos letrados: desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.
3. Pensamiento crítico: desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva (Hernández, 2016, p. 20).

Contemplé la propuesta conceptual Quesada y Hernández (2020) de educación letrada, como expresión nodal e incluyente de las variantes existentes en torno a los procesos de aprendizaje y de enseñanza suscitados en los entornos universitarios o terciarios. Alfabetización académica, literacidad académica, pensamiento mediado por lo escrito, cultura académica y prácticas letradas configuran la educación letrada. En esta investigación, colaboré más desde la visión de escritura académica propuesta por Hernández (2016), mi interés fue reconocer los procesos formativos de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica y las experiencias constituidas en torno al cómo construyeron y comunicaron conocimiento de tipo académico durante su estancia como alumnos de la MEB.

Finalmente, la escritura académica fue objeto de indagación en este documento, gracias al reconocimiento de los sujetos letrados en ámbitos de estudio universitario. Sujetos letrados allende de aquella persona conocedora y decodificadora del alfabeto, sino realmente como ese individuo que “expande su repertorio de habilidades y prácticas sociales para participar de manera más efectiva en diversos mundos socioculturales, señaladamente los mundos del trabajo, la educación, la ciudadanía, el conocimiento y el cuidado personal” (Hernández, 2016, p. 24).

- **El contexto anglosajón en el desarrollo de la literacidad académica**

Los estudios de la escritura en educación superior devienen de una tradición anglosajona, principalmente, en tres naciones angloparlantes: EUA, Inglaterra y Australia. Sin embargo, según Carlino (2005a) “las investigaciones sobre la escritura en la universidad tienen un desarrollo de más de un siglo en los Estados

Unidos de Norte América” (p. 181), con lo que adquiere este país un estatus con mayor difusión histórica.

La escritura en la universidad como objeto de estudio, adquirió mayor interés y difusión entre la comunidad científica en distintas regiones del mundo durante los últimos treinta años (Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null y Stansell, 2012). Por ejemplo, la tradición en Australia surgió en la década de 1980, a partir del cuestionamiento sobre los procesos de enseñanza y las unidades de desarrollo académico en las instituciones de educación superior (Chanock, 2012).

Esta situación contextual, causada por la masificación del alumnado en educación superior, los problemas de financiamiento en las universidades y la amplia gama de métodos y enfoques de enseñanza, provocó la proliferación de estudiantes en las universidades pertenecientes a diversos contextos lingüísticos, culturales y educativos. La concentración de estas problemáticas en educación superior, trajo consigo distintas experiencias pedagógicas integradas en la escritura académica en los sistemas de enseñanza de países anglosajones. Decidí informar los enfoques con mayor tradición en el contexto anglosajón en el desarrollo de la literacidad académica, destaqué los siguientes:

- 1) *Writing Across the Curriculum* (WAC, por sus siglas en inglés). El programa de escritura a través del curriculum, como marco de desarrollo de la escritura en las asignaturas para aprender;
- 2) *Writing In the Disciplines* (WID, por sus siglas en inglés). El programa de escritura en las disciplinas, con énfasis en el aprender a escribir;
- 3) La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), enfoque coadyuvante del análisis de los géneros académicos de escritura;
- 4) El enfoque de proceso con énfasis en los modelos cognitivos de quien escribe;
- 5) *Academic Literacies* o estudios ingleses sobre alfabetizaciones académicas o nuevos estudios sobre las culturas académicas;
- 6) El enfoque de psicología educativa australiana, que enfatizó las relaciones entre evaluación escrita y aprendizaje.

La escritura a lo largo del currículum (WAC) destaca y explicita el aspecto inevitable de “aprender por medio de la escritura para mejorar los trabajos solicitados a los estudiantes, el apoyo y la retroalimentación con la finalidad de avanzar en el conocimiento disciplinario” (Bazerman, *et al*, 2016, p. 33).

En esta línea de trabajo, destacó Russell (1990), quien, afirmó que la comprensión y producción de los textos universitarios son procesos básicos, son acciones de aprendizaje transversal a lo largo del *curriculum*, al ser “habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionadas de modo específico con cada disciplina” (p. 53).

Elaine Maimon fue una de las pioneras en iniciar y dirigir en la década de 1970 en EUA, el programa *Writing Across the Curriculum* (WAC). Esta investigadora, junto con Susan McLeod, profesora en la Universidad Estatal de Washington, acumulan más de 40 años en este campo de estudio.

En el año 2000, publicaron un artículo sobre los mitos y realidades del WAC. En su trabajo, destacaron el rol del WAC en la pedagogía de la escritura, señalaron que continúa como una entidad compleja orientada a la mejora de la resolución de problemas y el pensamiento crítico del alumnado (McLeod y Maimon, 2000).

Estas dos autoras declararon al programa WAC, desde la mirada de los profesores, como una posibilidad que contiene dos formas para el empleo de la escritura, tanto en el currículum o en el aula: escribir para aprender y para aprender a escribir en las disciplinas (McLeod y Maimon, 2000).

En cambio, McLeod y Maimon (2000) argumentaron desde la perspectiva de los directores escolares, que el WAC es una entidad programática conformada por diversos elementos tejidos o entrelazados, tales como: componentes curriculares acorde con las necesidades institucionales; profesionalización docente como base de transformación de la pedagogía en las aulas; acciones evaluativas incorporadas a las necesidades de escritura

de los estudiantes o de los programas de escritura existentes en las instituciones; tutoría estudiantil a través de centros de escritura, centros de aprendizaje o programas de becarios; estructura administrativa con liderazgo en los puestos clave de toma de decisiones y presupuesto como factor esencial para el desarrollo del WAC (McLeod y Maimon, 2000).

Confirmando que el modelo WAC propuso una ruptura pedagógica y reforma educacional, al mirar de manera distinta el acercamiento entre profesores y alumnos mediados por la escritura. La expresión escrita y oral como una herramienta de aprendizaje, no como un fin en sí misma. Sin embargo, como informé en párrafos ulteriores, el WAC está condicionado a las posibilidades de infraestructura de los centros universitarios y de conocimiento en la implementación del programa WAC entre la comunidad universitaria.

El WAC representa una oportunidad pedagógica y movimiento de pensamiento crítico en las universidades. Según Bazerman (2016) “la Escritura a través del Currículum destaca y explicita este aspecto inevitable de aprender por medio de la escritura para mejorar los trabajos solicitados a los estudiantes, el apoyo y la retroalimentación con la finalidad de avanzar en el conocimiento disciplinario” (citado por Bazerman, *et al*, p. 33).

Un enfoque pedagógico de trabajo desde la escritura académica semejante al WAC, es el *Writing In the Disciplines* (WID, por sus siglas en inglés). Este programa de escritura en las disciplinas estableció el acto de escribir como un proceso académico central. Según Herrington (1981), pionera en este programa, la escritura desde un enfoque de aprendizaje proporciona al estudiante la posibilidad de decir lo que desea comunicar y el proceso de escritura habilita al alumnado descubrir cómo y qué comunicar.

Por consiguiente, concordé con Anne Herrington (1981) cuando señaló la necesidad evidente en el profesorado para aprovechar y orquestar situaciones estimulantes en el aprendizaje de los alumnos, utilizar más la escritura en las disciplinas impartidas para servir a los fines pedagógicos del

alumnado, en detrimento de sus nociones preconcebidas sobre cómo y qué escribir.

La escritura en las disciplinas refiere “tanto a un movimiento de investigación que busca entender cómo es la escritura en las distintas áreas disciplinares, como a un movimiento de reforma curricular que ofrece enseñanza de la escritura vinculada a la disciplina, pero dentro de un programa diseñado especialmente para este propósito” (Bazerman, *et al*, 2016, p. 60).

Desde el año 2000, la *Duke University* proporciona una serie de plataformas de apoyo para la mejora sustantiva en los procesos formativos de escritura académica. Esta reforma pedagógica, en 1999, estuvo a cargo del profesor Robert J. Thompson Jr, decano del *Trinity College*, quien, en su discurso de apertura de las nuevas posibilidades de acompañamiento universitario, promulgó: “No se aprende a escribir de una vez, como si fuera una habilidad que pudiera luego extenderse a cualquier campo. Por el contrario, la escritura efectiva es un proceso continuo a lo largo de la vida, que mejora las propias capacidades de análisis, composición y razonamiento” (*Duke University*, 2023, s/p).

Actualmente el WID, en la *Duke University* está compuesto por un “conjunto de cursos avanzados intensivos en escritura impartidos por profesores en casi todos los departamentos de la Universidad” (*Duke University*, 2023, s/p). El propósito central del programa WID es tanto ayudar a los estudiantes a convertirse en escritores más competentes como favorecer su comprensión sobre cómo funciona la escritura en la disciplina: qué hace la escritura en determinado campo del saber (*Duke University*, 2023, s/p).

Por tanto, si un estudiante universitario desea mejorar cómo emplear la escritura como herramienta de aprendizaje, necesita instruirse desde el interior de las disciplinas, valorar la especificidad de los objetos construidos en cada disciplina para aprovechar las cualidades y oportunidades formativas que se gestan en y desde las disciplinas.

Una corriente de la Lingüística con incidencia primigenia en el desarrollo de la escritura académica fue la propuesta por Halliday (1970), denominada Lingüística Sistémico Funcional (LSF), gracias a su aportación al campo de los géneros académicos.

Halliday (1970) propuso que el significado textual se realiza a través de las elecciones de los usuarios (hablantes-escritores), esto gracias a la consideración del contexto de desarrollo de las prácticas comunicativas, sobre todo al contexto situacional y cultural.

La unidad de análisis lingüístico es el texto. El texto académico constituye en sí mismo un acto discursivo: incluye una función textual, que expresa mensaje o contenido coherente y el contexto situacional; una función ideacional o ideativa, que permite interpretar el mundo real; una función interpersonal, que establece vínculos sociales entre los sujetos participantes en el acto comunicativo (Halliday, 1970). Así, desde esta mirada, la producción textual implica seleccionar al interior de opciones lingüísticas para cubrir las necesidades personales y sociales de los individuos o del contexto situacional.

El análisis lingüístico desde el enfoque de la LSF permitió demostrar el significado de los textos en contexto, mediante la interpretación del texto, el análisis de la situación y las características culturales específicas propuestas en el texto.

Frances Christie (1999), investigadora de la Universidad de Melbourne, examinó la teoría de los géneros académicos y la enseñanza del inglés como segundo idioma desde la perspectiva funcional sistémica. Desde este enfoque, Christie (1999) propuso que el lenguaje ofrece sistemas de elección al usuario, cada uno de estos sistemas resulta significativo para la realización del significado.

Jim Martin desarrolló en el ámbito educativo, lo que denominó la pedagogía basada en el género por lo contextos en el aula. Los géneros académicos

motivan la actividad de aprendizaje, gracias a cuestionarse sobre ¿qué hacen los alumnos cuando escriben? ¿qué nos dicen o intentan decir? ¿qué son capaces de hacer con sus escritos? Estas y otras preguntas fueron las que dieron origen a la pedagogía del género, con esta expresión Martin reconoció:

Los diferentes tipos de textos tienen una estructura, una estructura de esquema, o estructura genérica, como la gente llegó a llamarla. En el desarrollo de la teoría de género, Jim en particular lideró la marcha y desarrolló la sin duda famosa —y, en algunos casos, la gente diría notoria— descripción del contexto de situación en el que se utiliza la lengua. Argumenta que la estructura genérica pertenece a la cultura, mientras que las opciones de registro para la construcción del texto corresponden al contexto inmediato de la situación” (Christie, 2014; citado por Flores y Manghi, 2014, p. 255).

El enfoque de proceso con énfasis en los modelos cognitivos de quien escribe; fue otra posición paradigmática con una tradición arraigada en el contexto anglosajón. “Según Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980), la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura)” (citado por Carlino, 2003, p. 411).

Linda Flower (1979) propuso una alternativa de escritura al modelo de piénsalo y dilo, como afrenta para formar escritores efectivos allende de expresar sus ideas sin ningún filtro o formas complejas de expresión en la escritura, sobre todo para transformar el pensamiento privado en público. En palabras de Flower (1979) “la prosa basada en el lector es un intento deliberado de comunicar algo al lector. Para ello crea un lenguaje compartido y un contexto compartido entre escritor y lector” (p. 20). Con base en esta idea, Flower (1979) estableció la posibilidad de pensar desde la mirada de quien escribe y desarrollar estrategias para movilizar el discurso interno de cada escritor.

Hayes y Flower (1986) establecieron los componentes esenciales para escribir desde el discurso interno del escritor, con base en tres fases: planificación, desarrollo y revisión de la producción escrita. Durante el acto de planificar, el escritor debe incluir la generación de información relevante, la organización de

la misma y el establecimiento del o los propósitos de escritura. En la fase de desarrollo, el escritor traduce los planes e ideas previas en textos para cumplir con los objetivos propuestos. Finalmente, el momento de revisión, incluye la combinación entre la evaluación del texto y su edición.

En este sentido, asumí que para Hayes y Flower (1986) los procesos de metacognición desempeñan un rol trascendental en la composición escrita. La finalidad es volverla más dinámica y reiterativa, más enfocada hacia el desarrollo del aprendizaje del individuo mediante sus reflexiones sobre lo que hace y cómo lo hace.

Academic Literacies o estudios ingleses sobre alfabetizaciones académicas o nuevos estudios sobre las culturas académicas, constituyeron una afrenta a los modelos cognitivos basados en prácticas de lectura y escritura sin consideración del sujeto y su contexto de interacción y desenvolvimiento social.

Según Gee (1996), las alfabetizaciones académicas o literacidades académicas sitúan la lectura y la escritura a partir del reconocimiento de los contextos socioculturales particulares, instituciones y relaciones específicas. La alfabetización es una práctica socialmente situada, aparece en múltiples espacios, formas y procesos, brinda trascendencia política e ideológica.

En esta constitución de identidad, aparecen discursos determinados por la ideología y el ámbito político donde se producen. Gee (1996) sostuvo el término Discursos (con D mayúscula) para establecer las variadas prácticas sociales específicas de alfabetización en sociedad, incluyó el uso del lenguaje oral y escrito junto al desarrollo de otros códigos lingüísticos, como pensar, creer, valorar, actuar, interactuar, gesticular, vestir o emplear herramientas cotidianas para el desarrollo personal y social de los individuos.

David Barton y Mary Hamilton (1998), precursores de este movimiento pedagógico en literacidad académica, señalaron que la literacidad “es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto” (p. 13). Por

consiguiente, es una acción interaccional, implica la comunión entre personas y entornos, desde un ámbito de encuentro social.

Trabajaron la literacidad académica como una “práctica social y recurso colectivo” (Barton y Hamilton, 1998, p. 14). Las acciones de las personas tienen una correspondencia, son actividades mutuas, mediante las cuales “la literacidad se integra a su contexto” (p.14), a esta condición situacional, Barton y Hamilton (1998) denominaron ecología de la lengua escrita. Bajo esta teoría, Barton y Hamilton (1998) provocaron el reconocimiento de las prácticas letradas en el ámbito social. Las prácticas letradas “son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (p. 16).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), como son reconocidos en el mundo hispanohablante constituyen una transformación paradigmática en la manera cómo se abordó la adquisición de prácticas letradas en contextos sociales, pasar de modelos cognitivos centrados en quien escribe a modelos situacionales de prácticas escriturales. Street (1993) señaló la necesidad de valorar cómo los individuos adaptan sus prácticas de literacidad a sus preocupaciones e intereses personales a partir de sus interacciones (lo social como lo relacional).

Street (1993) propuso la relación indisociable entre el papel de las prácticas letradas en la reproducción social o la crítica a las estructuras de poder y dominación. Las prácticas letradas nos permiten cuestionar las relaciones asimétricas, desiguales y permanentes mediante la toma de consciencia de la ideología dominante en los contextos sociales específicos. Con base en esta proposición, Street (1993) rechazó el modelo autónomo de la literacidad que marca una división entre oralidad y literacidad y adoptó el modelo ideológico de la literacidad para incluir y no excluir los elementos técnicos de la oralidad y literacidad en consideración del cómo, dónde y entre quiénes se suscitan las prácticas letradas.

Con base en el enfoque de psicología educativa australiana las relaciones suscitadas en la educación superior entre los procesos de evaluación escrita y

el aprendizaje son esenciales para la mejora en el desempeño estudiantil. Según Biggs (1996) existe una correspondencia entre dos líneas de pensamiento en la práctica de la educación superior. En este caso, entre la teoría del aprendizaje constructivista y la literatura del diseño instruccional.

Argrys (1976) explicó la diferencia entre las teorías expuestas en la enseñanza y las teorías en uso orientadoras de los eventos pedagógicos. Según este autor, la profesionalidad docente requiere el compromiso de la teoría para conformar una teoría en uso (citado por Biggs, 1996, p. 347). Así, lo que produce el estudiante resulta más importante en su proceso de aprendizaje que lo realizado por el docente.

La principal aportación de Biggs (1996), al campo de la psicología educacional fue el principio de alienación constructiva. Este principio permitió evaluar hasta qué punto los estudiantes sintieron cumplir con los objetivos de la unidad de aprendizaje. Los estudiantes bajo esta premisa, buscan la reflexión sobre el aprendizaje deseado en la unidad, pensar cómo tendrían que conseguirlo y, la presión del docente para implementar actividades de enseñanza y de aprendizaje alienadas al currículo, al contexto y a las posibilidades de evaluación auténtica.

Enseñar para aprender en la universidad, es un libro clásico publicado por Denise Chalmers y Richard Fuller. En 1996, pusieron el dedo en la llaga sobre la distancia existente entre los discursos de enseñanza de los maestros y la calidad de la enseñanza propuesta en las aulas; sobre todo, en la integración entre el cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los alumnos y, el otro reto: cómo evaluar lo enseñado con lo aprendido.

Chalmers y Fuller (1996), desde su preocupación como profesores universitarios, establecieron cuatro tipos de estrategias para limitar la desvinculación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de ambos procesos. Refieren como potenciales acciones: estrategias para la adquisición de información, para la comprensión de la información, para la verificación o

confirmación del aprendizaje y la autogestión del aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996).

En la tercera parte de su obra, difundieron casos de algunos profesores y descubrieron la estrecha relación entre el proceso de enseñanza y la evaluación de los escritos de los estudiantes. Determinaron que el profesor es el responsable de lo que aprende el estudiante en clases y la producción escrita derivada de la propuesta pedagógica, desde la elección de los métodos, estrategias y procedimientos para la enseñanza (Chalmers y Fuller, 1996).

La tradición anglosajona sobre la educación letrada es profunda y de gran calado en las instituciones universitarias de países como EUA, Inglaterra, Australia y Canadá. Programas, recursos, procedimientos, estrategias, centros, tutorías y otras maneras de disponer y atender procesos en torno al pensamiento mediado por lo escrito, poseen diversas y probadas fórmulas de aproximación al alumnado universitario.

Con base en mi revisión de seis experiencias pedagógicas integradas en la literacidad académica en los sistemas de enseñanza de países anglosajones, destaqué como esencial para el abordaje de mi constructo de investigación, lo siguiente:

- El surgimiento, desarrollo y consolidación de estos movimientos pedagógicos letrados sucedieron en países e instituciones que respaldan la trascendencia de la educación letrada en la consolidación procesos de aprendizaje y enseñanza exitosos
- La génesis de estas propuestas de atención a la literacidad académica en el contexto anglosajón está vinculada con la masificación de la educación universitaria y el reconocimiento de desigualdades culturales entre el alumnado. Estas condiciones obligaron a las autoridades educativas a repensar en modelos de acompañamiento o plataformas de apoyo para solventar la promoción de acciones de mejora e inclusión educativa desde la escritura académica. Por estos motivos, surgieron diversas respuestas a cómo pueden ser atendidas las necesidades y preocupaciones de la

comunidad educativa universitaria para la mejora de su expresión oral y escrita

- La comunicación educativa resulta una disciplina básica para la comprensión de los movimientos pedagógicos letrados, la finalidad última de las propuestas descritas en este apartado concluye con mejorar los procesos comunicativos de los alumnos, tanto desde la oralidad como desde la literacidad (lectura y escritura)
- Estos seis movimientos pedagógicos letrados comenzaron su interés desde los procesos de enseñanza del profesorado y sus intenciones formativas por atender el aprendizaje del alumnado, principalmente, el aprendizaje mediado por el texto (oral y escrito); aunque la atención e indagación motivó distintas líneas de generación y desarrollo de conocimiento. Por ejemplo:
 - La escritura a lo largo del *curriculum* (WAC) atendió procesos de escribir para aprender desde la mejora en los productos escritos del alumnado para aprender en las disciplinas
 - La escritura en las disciplinas (WID) acrecentó los fines pedagógicos del alumnado y habilitó sus competencias para descubrir qué y cómo comunicar en las disciplinas universitarias
 - La LSF demostró el significado de los textos en contexto a partir de la consideración de las funciones textuales, ideacionales e interpersonales existentes en los actos discursivos. Aportó la pedagogía basada en el género para reconocer las estructuras específicas de los tipos de textos y el contexto situacional de escritura
 - El enfoque de proceso con énfasis en los modelos de quien escribe permitió clarificar la potencialidad epistémica del proceso de composición. Aportó las bases de la planificación de la escritura académica desde la autonomía del escritor
 - Los estudios ingleses sobre alfabetizaciones académicas o nuevos estudios sobre las culturas académicas, permitieron situar al alumnado en procesos de literacidad o literacidades académicas en contexto social y relacional determinado para pensar, creer, valorar, actuar, configurar e integrar el pensamiento y el texto al contexto de desarrollo acorde con los

intereses, necesidades o preocupaciones del alumnado; incluso para cuestionar las relaciones de poder e ideológicas

- El enfoque de literacidad desde la psicología educativa australiana, propuso el nexo indisoluble entre las acciones de evaluación con las de aprendizaje. La alienación constructiva para mejorar el aprendizaje del alumnado y la implementación de estrategias cognitivas (adquisición, comprensión, verificación y autogestión) para abonar a la calidad de la enseñanza
- Los movimientos pedagógicos letrados anglosajones abordan lo letrado como el eje fundacional de la mejora en la educación universitaria. Sin lo letrado los alumnos de educación superior no podrían experimentar la universidad ni pensar, ser o pertenecer a comunidades discursivas profesionales.

En conclusión, los estudios de la escritura en educación superior son una apuesta dinámica, sustantiva y enérgica para contemplar marcos de referencia y actuación acorde con las condiciones institucionales de la educación universitaria mexicana. La educación letrada anglosajona provee de prácticas, eventos y comunidades letradas con ritos, tradiciones y ejemplos dignos de experimentación en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en nuestro país.

- **La escritura académica en posgrado a partir de la revisión de la literatura publicada en México**

La escritura académica posee una orientación transversal en todos los niveles educativos (Navarro, 2020), por su cualidad disciplinar, tiende a valorarse en el campo de la educación superior, específicamente en el ámbito de la Lingüística educativa (Navarro, 2020a). Gracias a su compleja red de construcción, la escritura académica refiere a la “apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas” (Hernández, 2016, p. 20).

Además, la escritura académica es un tema emergente de investigación de las instituciones y centros de investigación educativa en México (Salazar, 2015). De la apropiación de hábitos y prácticas exitosas en escritura académica depende la oportunidad de concreción de ingreso, permanencia y consolidación en las disciplinas o áreas del conocimiento en el contexto de educación superior.

La escritura académica tiene una presencia triple en el ámbito de la educación superior...

1. A través del currículum, en las distintas disciplinas, los programas educativos que componen ésta, las áreas, asignaturas y seminarios;
2. A través de las etapas formativas, en el ingreso, desarrollo y egreso de los programas universitarios; incluye la continuación en su formación continua y permanente;
3. A través del desarrollo de las asignaturas, en instancias de estudio, producción creativa y control de los aprendizajes (Bazerman, *et al*, 2016;citado por Navarro 2018, p. 23).

Sin embargo, como propuso Cárdenas (2012), en los posgrados en México, las instituciones educativas operan como si en los niveles educativos anteriores se brindara al alumnado la formación consignada en los planes respectivos y tratar de fortalecer lo que no tiene cimientos se traduce en la cima de una pirámide carcomida (citado por Palomar, 2016, p. 6). Los buenos alumnos quieren coronar sus años de esfuerzo con un posgrado; empero su concreción transcurre mediante los procesos y la apropiación de prácticas de escritura académica solventes. Situación atenuante porque dificulta los procesos de desarrollo de investigación y la posibilidad de titulación de los programas cursados. Como es el caso específico de la Maestría en Educación Básica (MEB), cuyo análisis expuse en el presente documento (Vid. Cap. I).

Con el afán de identificar el conocimiento académico existente sobre escritura académica en posgrado en literatura publicada en México, analicé nueve revistas (Vid. pp. 42-43), donde encontré 56 artículos divulgados en el campo de la escritura académica. Sin embargo, correspondientes al posgrado, y a las condiciones formativas institucionales, localicé 12 productos académicos publicados. Los artículos fueron difundidos a través de siete Instituciones de Educación Superior (IES) y dos asociaciones civiles (COMIE y ANUIES). De las siete IES, sólo cuatro son de carácter público (UdeG, UABC, ISSUE/UNAM e

IPN). De las revistas sin aportación a este campo, encontré: “*Revista Iberoamericana de Educación Superior*” (IISUE/UNAM) y “*Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*” (ITESO).

Con base en la búsqueda que realicé sobre la información expuesta, propuse el análisis de los hallazgos reportados en las investigaciones con vinculación estrecha con mi objeto de estudio. Sobre los existente en las ponencias del COMIE, localicé en los cuatro congresos explorados, 52 ponencias referentes a la escritura académica; sin embargo, trabajos vinculados a la escritura académica en posgrado, sólo tres, uno del congreso de 2013 en Guanajuato, Gto. y dos del 2019 del congreso efectuado en Acapulco, Guerrero. En suma, consideré 15 productos académicos vinculados a la escritura académica en posgrado, 12 artículos indexados en revistas mexicanas y tres ponencias en los congresos nacionales organizados por el COMIE.

Con relación a los artículos difundidos en las revistas descritas (Vid. pp. 42-43) y las ponencias publicadas en las memorias de los congresos de COMIE, localicé los expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 3. Artículos científicos difundidos en revistas mexicanas indexadas y ponencias publicadas en los congresos nacionales de COMIE, periodo 2013-2021

Año	Revista/Congreso	Tipo de texto y número
2019	Diálogos sobre educación. Temas actuales en Investigación Educativa	Un artículo
	Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco Guerrero	Dos ponencias
2018	Apertura. Revista de Innovación Educativa <u>*Investigación reportada en Argentina</u>	Un artículo
	Revista Mexicana de Investigación Educativa <u>*Investigación realizada en Colombia</u>	Un artículo
	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Un artículo
2017	Perfiles Educativos <u>*Investigación reportada en Argentina</u>	Un artículo

	Revista Mexicana de Investigación Educativa <u>*Investigación reportada en España.</u>	Un artículo
2015	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Un artículo
	Perfiles Educativos <u>*Investigación reportada en España.</u>	Un artículo
2014	Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) <u>*Investigación efectuada en Argentina</u>	Un artículo
	Revista Innovación Educativa <u>*Investigación comparativa entre Brasil y México.</u>	Un artículo
	Revista Innovación Educativa	Dos artículos
2013	Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Gto.	Una ponencia
	Total de textos	15 textos

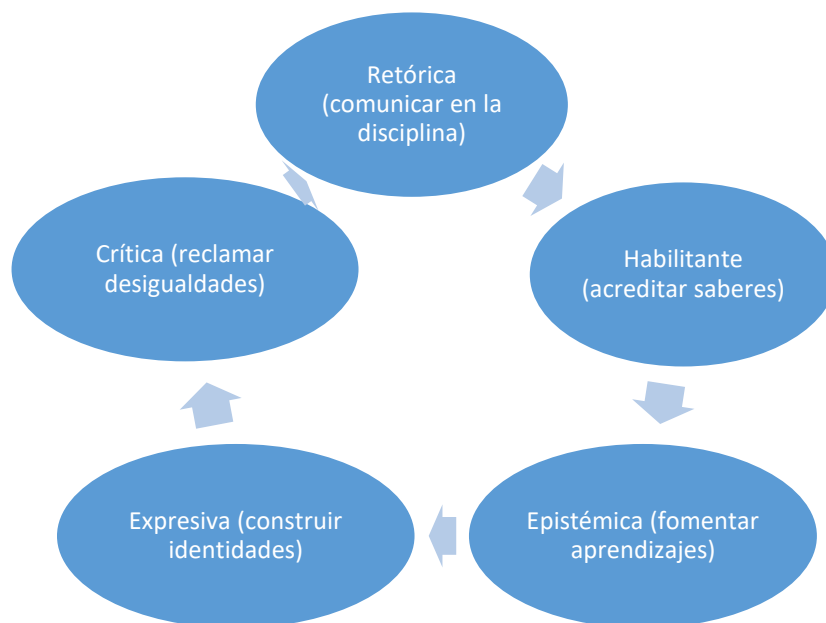
Fuente: Elaboración propia.

De los quince trabajos expuestos, seis reportes de investigación corresponden a países ajenos a México. Uno fue un estudio comparativo entre Brasil y México. Ocho corresponden a experiencias sistematizadas en el entorno nacional. Sin embargo, de los reportes expuestos en México, dos fueron desarrollados con población estudiantil de la UNAM, uno en la UAZ, otro en la BUAP, otra experiencia en la Universidad de Sonora y una en la Universidad Autónoma de Yucatán. Finalmente, dos sin especificar, sólo refiere que fueron en universidades privadas.

Con relación al planteamiento paradigmático de la investigación efectuada, el 93.3% (once artículos y tres ponencias) fueron sustentados cualitativamente, por uno con enfoque mixto (9.4%). Tres investigaciones emplearon el método de la investigación-acción; dos con la mirada de la intervención educativa; uno de corte hermenéutico. Los artículos restantes sin una declaración explícita, aunque se ubican sus fines en dos ejes: exploración y la comprensión de la realidad (Briones, 1996). Con respecto al tipo de análisis e interpretación de la información recopilada, se sintetiza en cuatro vertientes: análisis documental, análisis textual, análisis de contenido y análisis de discurso (Vid. Anexo 1 y Anexo 2).

Ante la creciente exposición de información sobre el campo de la escritura académica (EA), analicé los artículos y las ponencias mediante las funciones de la escritura. Navarro (2020) determinó que la EA cumple cinco funciones simultáneas en los entornos educativos: retórica, habilitante, epistémica, expresiva, crítica (Vid. Fig. 1).

Fig. 1. Funciones de la escritura académica



Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro (2020).

La escritura retórica consiste en comunicar disciplinariamente según los cánones esperados por una comunidad disciplinar específica (Navarro, 2020); escribir según ciertos patrones que permitan la incursión al campo del área o disciplina concreta. Enfoca al receptor el mensaje desde el pensar qué se desea conseguir con el texto. Resulta esencial su conocimiento porque determina el éxito o fracaso de la incursión a la comunidad discursiva determinada y la posibilidad de empoderarse en la misma (potestad y autoridad).

La segunda función descrita por Navarro (2020) determina la EA como habilitante al ser el medio por el que los estudiantes demuestran y acreditan sus saberes. La tercera función, sugiere la EA como epistémica, esto es, la escritura para aprender, suscribe que el proceso de escritura “tiene potencialidad de beneficiar el aprendizaje porque obliga al escritor a buscar ideas en textos, organizar y

jerarquizar la información, supervisar lo que se escribe, evaluar el producto, etcétera; todas estas actividades de pensamiento conducen de una u otra manera a mayores reflexiones que redundan en su aprendizaje” (Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012; citado por Hernández, Cossío y Martínez, 2020, p. 521).

Además, la EA contempla la función expresiva para la manifestación de ideas, emociones, sentidos, creencias, experiencias, entre otras situaciones que permite la construcción de identidades a través de la escritura (Navarro, 2020). La quinta función, corresponde a la función crítica porque la EA potencia la posibilidad de plantear reformas, cambios o transiciones al mundo, a la sociedad y comunidad desde la que se participa como ciudadano activo para reclamar las desigualdades existentes (Navarro, 2020). También, la EA es imprescindible para “la participación ciudadana en la construcción del conocimiento social, en la discusión política y en la toma de decisiones en la esfera pública” (Starke-Meyerring y Paré, 2011; citado por Navarro, 2018, p. 17).

La función de la escritura académica preponderante en las investigaciones revisadas es la epistémica con siete aportaciones; seguida con tres productos, tanto de la función expresiva como de la retórica. La función habilitante con dos artículos científicos, por ninguno de la crítica. Sin embargo, es preciso reiterar que estos textos académicos y científicos se concretan a partir de las cinco funciones propuestas por Navarro (2020), aunque preponderan las expuestas.

En el contenido reportado en los textos (artículos y ponencias), es notoria la preocupación de los investigadores por problematizar el constructo de estudio desde el síndrome del déficit (Molina, 2020); es decir, valorar la escritura académica como un elemento complejo de asimilar, adquirir, movilizar y desarrollar mediante el currículum, requiere atención extraordinaria debido a las deficiencias escriturales del alumnado a lo largo de su trayecto escolar y, que definitivamente la etapa de pregrado resulta insuficiente para fortalecer procesos de escritura académica, máxima en la disciplina y bajo los patrones específicos de una comunidad discursiva y científica determinada.

Incluso, la ponencia de Reyes y Eudave (2019), referente al análisis del proceso de escritura de cuatro profesores investigadores de una universidad mexicana, adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), determinó sus dificultades de escritura para cumplir con sus compromisos de producción científica.

La producción de la escritura académica en posgrado divulgada en revistas mexicanas consideradas con excelencia en sus estándares de publicación es escasa. Propiamente en posgrados en educación, ubiqué una experiencia en México, específicamente, en la UNAM, y tres en Argentina, trabajos desarrollados en universidades públicas y privadas de Buenos Aires. Además, sólo tres productos mexicanos fueron investigados con estudiantes de maestría, esto determinó mi decisión para indagar en este nivel de posgrado.

Ninguno de los estudios analizados en las fuentes informativas descritas, trató el tema de la formación de docentes o formadores; menos en experiencias documentadas en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Con base en estos hallazgos, afirmo la invisibilidad existente en investigaciones que aporten al conocimiento de los procesos de escritura académica en programas de maestría en México, con estudiantes que son profesores en servicio y en universidades formadoras de docentes, como la UPN, Unidad 241.

La Red de Universidades Pedagógicas en México, a pesar de contar con más de 70 Unidades y 200 subsedes en el país y, una oferta prominente en el campo de la educación, no reporta ningún hallazgo al respecto. Pareciese como si los profesores con nivel y categoría de investigadores en esta universidad pública, son indiferentes a un tema trascendental en la constitución de sus programas educativos de posgrado. Con más razón cuando los programas de posgrado en la UPN poseen créditos en la réplica de examen oral; por consiguiente, un alumno sin el grado académico no es considerado egresado del programa educativo acreditado.

Otro factor, que influye en la ausencia de trabajos que destaquen lo ocurrido en la UPN, es el desarrollo del concepto del buen estudiante en estudios de posgrado; aunque sean programas profesionalizantes (Vid. Cap. I), esto es,

prepondera la noción que un buen alumno podrá desarrollar procesos de investigación que permitan alcanzar la titulación. Por tanto, se produce lo que Palomar (2016) denomina “la simulación institucional que conduce a insistir en mantener programas de posgrado que no tienen sustento” (Palomar, 2016, p. 8). Entonces, es deseable considerar si la MEB es un programa que vale la pena continuar, con el 9.3% de personas con grado académico (42 de 451 alumnos acreditaron los seis módulos).

En esta exploración del tema de la escritura académica, propiamente en el ámbito de posgrado, la información tratada me permitió reconocer la diversidad de posiciones y perspectivas existentes como inquietudes entre académicos del país y de otras latitudes latinoamericanas.

La escritura como objeto de estudio, producto de la expectación generada en los últimos años entre los investigadores de la comunidad científica, sobre todo, su análisis resulta de tres elementos: “el producto, el contexto y el proceso de la escritura” (Mata, 1997; citado por Cervantes y Reyes, 2013, p. 7). Propuesta muy parecida a la de Navarro (2020), al cuestionar la escritura como producto, proceso o competencia. También, puede valorarse a partir de la propuesta de Bazerman y colaboradores (2016) que evidencian el desarrollo de la EA a través del currículum, de las etapas formativas o mediante el desarrollo de las asignaturas (citado por Navarro 2018, p. 23).

Una de las visiones predominantes en las investigaciones revisadas es la cognitiva; esto es, indagaciones que presentan como objeto de estudio alguno de los procesos mentales internos que desarrolla el sujeto escritor. Evidente insistencia en indagar la forma en cómo se produce la composición de un texto, las percepciones, creencias y discursos en torno a la conformación de la escritura entre los estudiantes de posgrado desde quien escribe. Foco que sitúa los procesos manifiestos de escritura en el sujeto como un “conjunto habilidades y competencias desarrolladas durante el proceso de elaboración de un texto” (Salazar, 2015, p. 7).

Como el lector aprecia en este texto, los investigadores educativos en las recientes publicaciones valoradas diseminan la necesidad de reconocer análisis más sociales y con esquemas de participación basados en la colaboración. Productos académicos desde la dimensión social; sobre todo a partir de “los nuevos estudios de literacidad, la perspectiva sociocognitiva, la perspectiva sociocultural y la de alfabetización académica” (Salazar, 2015, p. 8).

De tal manera, asumí como hallazgos relevantes en el ámbito de la escritura académica en posgrado:

1. Prevalencia de investigaciones con enfoque cualitativo. Preponderaron trabajos vinculados al tratamiento informativo mediante el estudio de casos o el abordaje de la investigación con un número reducido de incidentes críticos (datos)
2. Reiteración en comenzar la problematización de las investigaciones desde el síndrome del déficit (Molina, 2020) o destacando las falencias de las personas para la atención de sus necesidades en educación letrada
3. Insistencia en los investigadores para configurar estrategias de acompañamiento académico, sea de carácter individual, entre pares, en pequeños grupos o grupal, en línea, a distancia o digitales que faculten al alumnado en la transformación de sus procesos de escritura académica (Ramírez, 2013; Colombo, 2014; Mendoza, 2014; Espino, 2015; Gómez-Camacho y Gómez, 2015; Gómez-Camacho y Gómez, 2017; Varela, Lerma y Carrasco, 2019; Reyes y Eudave, 2019). Identifiqué en estas investigaciones, el trabajo cooperativo como modalidad de proximidad y trabajo, según Álvarez y Difabio de Anglat (2017), la cooperación provoca procesos de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado. Reyes y Eudave (2019), informaron que contemplar condiciones institucionales como el tiempo de dedicación para actividades de lectura y escritura, el número de alumnos para atender por semana y las funciones administrativas son determinantes en el acompañamiento de propuestas de investigación exitosas y relevantes en el posgrado
4. La implementación de plataformas o redes de apoyo en los procesos de escritura académica son fundamentales para alcanzar el grado académico

(Colombo, 2014), sobre todo cuando el tesista identifica sus puntos de apoyo emocional y social en el difícil proceso de construir una tesis

5. Varela, Lerma y Carrasco (2019) determinaron esencial la regulación para que los estudiantes de posgrado acceden a lecturas especializadas que multipliquen sus posibilidades formativas. “Se considera prioritario formar a los alumnos como autores desde el pregrado, ya que esta formación les va a permitir tener un mejor desempeño en la escritura académica en el posgrado” (Varela, Lerma y Carrasco, 2019, p. 10). Este tipo de experiencias formativas son básicas para el desarrollo de competencias particulares en la concreción de artículos científicos de divulgación y mejora sustantiva de los procesos formativos al estudiar la maestría
6. Consolidación de experiencias formativas de éxito. Reconocimiento de aciertos y errores en el proceso de aprendizaje de su experiencia formativa como escritores y como tutores de sus pares en la escritura de textos académicos
7. Empleo de técnicas e instrumentos que faciliten el reconocimiento de actividades o acciones tendentes al descubrimiento de elementos formativos para el desarrollo pertinente de la escritura académica, principalmente, de la escritura como posibilidad de aprendizaje (función epistémica) (Vázquez, 2019); como función cognitiva (Mendoza, 2014) y función social. Asimismo, la búsqueda constante de estrategias de escritura y comunicación de textos científico-académicos (Espino, 2015). Incluso la instrumentación de taller de publicación en las instituciones, específicamente en el posgrado (Espino, 2015; Álvarez y Difabio de Anglat, 2017 y 2018; Torres, 2018).
8. Considerar formar a los investigadores educativos desde nociones como el género discursivo al resultar una premisa mediacional entre la forma y el contenido. Además, facilita la comprensión de los textos y apropiación dinámica del lenguaje científico, vitales para alcanzar la eficiencia en el aprendizaje de la escritura académica de los estudiantes de posgrado (Zhizhko, 2014).

Finalmente “la investigación en esta temática es todavía insuficiente y, además, parte de iniciativas individuales que se ahogan en el enorme número de

prioridades emergentes en el ámbito mexicano” (Salazar, 2015, p. 3). Una producción muy escasa en un campo profuso en otras latitudes, bajo enfoques y metodologías que resulten más dinámicas desde una perspectiva crítica que permita la formación constante y cooperativa de las personas; faculte a los estudiantes de posgrado a concretar una voz solvente en sus producciones escritas y aportaciones al campo de la educación en México.

La formación humana: compromiso educativo

Las fuerzas productivas orientan el proceso de construcción de subjetividad de los individuos al posicionar un campo de relaciones humanas atravesadas por la producción como un síntoma de normalidad. Esta situación resulta oportuna atender a la luz de la educación porque el cansancio como condición manifiesta en sociedad es cada vez más agria y profunda; limita la posibilidad de “ser” y trastoca la identidad colectiva de los sujetos al impedir ser con los otros.

La sociedad incurre de manera progresiva en una condición de sustracción del esquema de resistencia inmunológica. Como propuso Byun-Chul (2012) “la sociedad actual se caracteriza por la desaparición de la otredad y la extrañeza” (p. 14). Esta condición de indiferencia, Weil (1996), señaló una manera de evitarla mediante la analogía de echar raíces, como acción pacífica y equilibrada evita que los sujetos incurran en actos violentos o depresión constante que corrompe posibilidades de humanización.

Guattari y Rolnik (2006) establecieron la culpabilización como función de la subjetividad capitalística, producto de la construcción colectiva de las tradiciones generadoras de conflictos personales sin tomar conciencia de los modos de temporalización que en sí fabrican modos relacionales hasta en sus propias representaciones inconscientes; es decir, “los modos en los cuales las personas trabajan, son educadas, aman, fornican, hablan... (Guattari y Rolnik, 2006, p. 57). Así, “las máquinas cobran una importancia cada vez mayor en los procesos de producción. Las relaciones de inteligencia, de control y de organización social son cada vez más adyacentes a los procesos maquínicos” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 54). Byun-Chul (2012) afirmó esta automatización: “la actividad que

sigue la estupidez de la mecánica es pobre en interrupciones. La máquina no es capaz de detenerse. A pesar de su enorme capacidad de cálculo, el ordenador es estúpido en cuanto le falta capacidad de vacilación” (pp. 55-56).

Ahora el panorama es distinto. El distanciamiento social que provocó la pandemia desde marzo de 2020 en México colocó en la palestra el análisis de la nueva normalidad, incluso cuando el periodo de confinamiento fue un evento social componente de una realidad existente. De Sousa (2020) declaró la trascendencia de suponer que “la cuarentena causada por la pandemia es, después de todo, una cuarentena dentro de otra” (De Sousa, 2020, p. 85). Esta situación de vulnerabilidad dejó al alumnado de posgrado ante nuevos retos producto de la fragilidad humana de dos supuestas acciones y pensamientos dominadas por el neoliberalismo, esto es, el sentido común y la seguridad existente de un día para otro (De Sousa, 2020).

La modulación de la cotidianidad fue trascendente hasta el punto donde el hartazgo produce placer y la producción de la subjetividad establece humanos dolientes que al “ser-siendo-ocurriendo” (Calvo, 2010, p. 13) construyen la indiferencia sobre lo que les pasa y se acostumbran a estos comportamientos a partir del despliegue de relaciones autómatas, sin ser conscientes de la influencia del poder en las sociedades industriales.

La subjetividad es vital en la producción educativa vinculada a la flexibilidad y dinamismo, requiere configuración a través de procesos relacionales en contextos determinados. La subjetividad adviene de la sujeción con uno mismo en comunión con los otros al confluir en un tránsito de nuevas aproximaciones a maneras de pensar, sentir y actuar.

Consideré como premisa pedagógica en la formación aprender a congeniar con el otro a través del diálogo y la apertura. La generación de vínculos propuestos desde las relaciones y no desde las instituciones. Fue en este ámbito donde inscribí la investigación, en la construcción de ideas fuerza entre los colaboradores para mejorar la escritura académica en conjunto, entre todos,

juntos como humanos desde los pareceres y los acontecimientos emergentes en las experiencias.

La pretensión formativa fue producir subjetivación a partir del pensar sobre los acontecimientos de aprendizaje desde la indagación para conformar una comunidad de aprendizaje mediante la escritura académica. Duschatzky y Corea (2009), propusieron que el papel de la escuela sugiere la producción de experiencias sostenidas en el diálogo a través del intercambio de experiencias del otro. Una escuela producto del diálogo en el diálogo, un encuentro basado en un conjunto de experiencias “que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender” (Bárcena, 2000, p. 10).

Pretendí promover procesos formativos acorde al contexto del alumnado de la MEB, consideré sus haceres y tramas particulares, sin importar la condición social precedente, ni rasgos culturales identitarios; en general, establecí procesos pedagógicos desde los individuos y para los individuos; impliqué la contextualidad adaptativa de la cultura a favor de atender sus necesidades. Estas acciones permitieron comprender que “el sujeto produce cultura y se produce a sí mismo” (Yurén, 1999, p. 29).

Con este ejercicio, pretendí ofrecer oportunidades educativas al alumnado de la MEB, de re-arraigo a su espacio, colectividad e identidad, bajo la identificación de sus emociones y pensamientos como ejes articuladores de la resignificación o transformación paulatina de su subjetividad (acciones sentipensantes). Desde esta perspectiva, permití al sujeto dotar (se) sentido al mundo e impregnar con su presencia creadora a través de la transformación de sí mismo, integrándose a las condiciones situacionales al responder a los desafíos con el diálogo y su constante proceso de humanización (Freire, 1974).

En consecuencia, consideré la promoción de la educación basada en la libertad, con acciones educativas desde donde radica la “gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores, estos que oprimen, explotan y violentan; sólo el poder que renace de la debilidad de los

oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (Freire, 1998, p. 78).

Esta oportunidad formativa subyace como diálogo constante sobre los mínimos en el alumnado de la MEB para encontrar su re-arraigo como individuos en comunión con los otros, con los mismos, conmigo, con nosotros. De tal manera, en esta investigación, movilicé la formación con la polivalencia de ofrecer una serie de posibilidades por descubrir atadas en la escritura académica como oportunidad para existir.

Coincidí con Freire (1998) en su visión sobre el humano. Este pedagogo brasileño señaló: “la existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (p. 100). La educación para humanizar al hombre no caerá desde el cielo, será fruto del esfuerzo dialógico y humano para lograrla. El sentido de este proceso formativo fue proporcionar sentido al proyecto educativo de cada alumno basado en la *praxis* concreta y transformadora de la realidad (Freire, 1998), el sujeto requiere el ejercicio de la deliberación para producir su cultura y a sí mismo. La educación como proceso dialógico que permite la continua transformación de sí mismo (Yurén, 1999).

Las influencias relacionales y de reconocimiento mutuo en la constitución de formarse fue una noción instituida en este proyecto. Sentir correspondencia con personas angulares o axiales en la personalidad de los sujetos. Estar sujetos a alguien, como cuando de niño los padres toman del brazo a uno. De esa manera, provoqué el desenvolvimiento del corazón de la formación entre los miembros del grupo al colaborar en comunión, mediante el impulso de las experiencias auténticas con apego a la voluntad de revelar nuevas instantáneas desde el terruño, los hogares y las compañías cálidas. Recuperar la expresión humana como intención axial del proceso formativo.

La educación voluntaria (Yentzen, 2013) como oportunidad epistémica y práctica social en y desde el proceso humano de existir. “El conocer (dimensión epistemológica) y el transformar (dimensión política) constituidos como aspectos

distintos de la misma unidad educativa mediante la praxis histórica del ser humano” (Freire, 1990, p. 67).

La finalidad de la investigación fue desarrollar en el alumnado de la MEB interés genuino y permanente por continuar con su trayecto auto-socio formativo, por educarse en comunión con los otros sin menoscabo de sus aprendizajes (Freire, 1990). La procuración del otro como sentido axial de complejidad y acto promotor de experiencias de aproximación generador de bríos y conocimiento social en contextos próximos–complejos (Osorio, 2013).

Mediante la formación, facilitar el aprendizaje desde lo caótico, a partir de lo que no deja dormir, lo que limita el hambre, constriñe la voluntad y permite el surgimiento de nuevos recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioculturales en el sujeto creyente que su subjetivación fue cubierta. Vilar (1997) lo planteó:

Hacer una experiencia consiste en negar la experiencia que uno tenía previamente, el saber que le guiaba, las expectativas que tenía. Cuando se confirma lo que sabíamos, cuando se satisfacen nuestras expectativas no hacemos experiencia alguna, sino que acaso revalidamos la experiencia que ya poseíamos, es decir, no aprendemos nada nuevo, vivimos, por así decir, de las rentas acumuladas en nuestra memoria (citado por Bárcena, 2000, p. 14).

Este retroproceso de indagarse, de saberse hacer preguntas, de tejer situaciones problemáticas como camino de incertidumbre, como emprendimiento de aprendizaje provocó mirarse desde dentro (educabilidad) para comenzar el cambio en esa ruta como comunidad de aprendizaje.

La educación como un viaje errante, un recorrido de atención con los otros y sus saberes. La experiencia de escribir como viaje errante. Escribir junto y con personas que se movilizan errantes en sus viajes sin una bitácora fija, senderistas de caminos inciertos sin anticipar los sentidos del viaje. Mediante la investigación pretendí recuperar el valor de la errancia como apuesta de aprendizaje desde la escritura académica y desarrollo educativo (Kohan, 2020).

“La formación trata de favorecer las objetivaciones del educando, en hacer propicios los esfuerzos de indagación, de descubrimiento, de sistematización... de construcción y reconstrucción de la cultura” (Yurén, 1999, p. 33). La formación conlleva una serie de posibilidades que cada persona descubre de diversas maneras, mediadas por el contexto y la trayectoria de vida de cada persona.

Reconocí en esta investigación, una mirada formativa en la cual se desescolarizó la posibilidad de lo “formable”, debate constante entre formación y educación mediante las rutas transitadas por los individuos al recorrer caminos, porque el camino se hace al andar y el educar (se) sé es, construye y reconstruye siendo. A través de la educación se está en vías de alcanzar la eticidad como medio de humanización. Reto de cualquier formador. El desafío de toda *praxis* educativa: cuestionar y provocar que se cuestione el otro (Yurén, 1999).

La formación como actividad experiencial involucró afrontar el reto de sistematizar la práctica misma con base en la interacción social, superar las dicotomías que dividen estructura de conciencia, teoría de la práctica o conocimiento de la acción. Concebí que todo proceso formativo parte de la posibilidad de auto-socio formar (se) en comunión con otros. El proceso de la formación como una necesidad humana por enculturarse y dialogar con los demás. Sin dos posiciones encontradas, dos paradigmas o modelos opuestos; mejor imbricarse, deconstruirse, mantener una disposición a la transformación en todo momento (Alanís y Romero, 2011).

La formación revela una visión de formarse. Un acto pedagógico más que el simple desarrollo de capacitaciones que en apariencia actualizan a quien se instruye; aunque en realidad la participación del sujeto sea con motivos externos, bajo la mirada de estar en movimiento intelectual, en lugar de ofrecer un espacio de reflexión o valoración del propio trayecto de vida. En palabras de Duschatzky (2014):

Esta pretensión de “capacitación permanente” devalúa, no de modo expreso, la experiencia de cada uno de los docentes sin tener la posibilidad de producir a partir de ella un saber que los potencie frente a la relevancia que cobran los nuevos conocimientos. Es decir, subyace a esta concepción de “capacitación”, el modelo de la falta como una carencia a ser resuelta o

de un vacío al que se debe llenar generalmente con contenidos seleccionados a priori (*sic*) por expertos (p. 87).

La visión de la formación implica ir más allá de ser dinámico sin eco en la cotidianidad, en las experiencias de vida forjadoras de sentido a los actos ulteriores. Tendencia resultante como colofón de las paradojas de la posmodernidad (Hargreaves, 1996), apelativas a la finitud del momento, a la acumulación de instantáneas y el constante deseo de estar sin estar y, pretender la ubicuidad como sentido formativo de la experiencia.

Construí la perspectiva de la formación para esta investigación desde el proceso de pensar con otro, del nosotros fundado en el todos; esto posibilitó la oportunidad de evitar anestesiarnos, a generalizar las emergencias formativas. La formación como asunción. Integra la recuperación del sentido/experiencias de los individuos en contextualidad, sin margen para normalizar o estandarizar los procesos que sugieren estos encuentros con la otredad, con la estancia en sí cuando se configura con los otros. Asumirse como formador implica proyectarse en el acompañamiento del otro; en todo momento, sentipensar alternativas de diálogo que provoquen lo mejor de sí, el emergimiento de la riqueza y tesoro que cada quien posee.

Estas subjetivaciones de las experiencias formativas fueron configuradas con base en el apego, la maravilla de sentir correspondencia con personas angulares. De esa manera, se desarrolla el corazón de la formación cuando sé es en la alegría.

La alegría surge cuando nos sentimos protagonistas, cuando creamos, cuando nos encontramos con el otro. Intentamos a diario que nuestro espacio de acompañamiento sea un espacio de alegría. Un espacio donde la autenticidad tenga lugar, donde no nos dé miedo decir lo que sentimos y pensamos, donde podamos encontrarnos con los otros y crecer juntos (Duschatzky, 2014, p. 89).

Aunque en ocasiones estar atento al otro, implique tensiones que es necesario derribar con tiento y cariño. La confrontación de los espacios es pertinente para consolidar el disfrute como máxima expresión de formar (se) y provocar situaciones pedagógicas en las que el diálogo y la narración son las herramientas para animar socioculturalmente el entorno. Dinamizar los contextos con la

procuración de bienestar con las personas que se comparte vida. Colaborar bajo la pasión por contribuir con un mejor entorno. Estos dos elementos: pasión y vocación (Osorio, 2013) conllevan a la felicidad de hacer y sentirse que la obra está bien hecha, de reconocerse auténtico y seguro de sí en un espacio determinado por consolidar actos epifánicos (Yentzen, 2013).

El enfoque desde el cual desplegué el proyecto, correspondió al desarrollo de la escritura académica bajo la mirada de prácticas sociales y situadas al promover la participación activa de los nuevos miembros en las prácticas letradas de la comunidad en el contexto particular de desarrollo (Tolchinsky, 2008). Este enfoque resulta apremiante para enriquecer la experiencia vivida y construir nuevas posibilidades de resignificación de las prácticas educativas o en formación.

Este sentido formativo debió ser “el espacio público en que se demostrase con toda nobleza la disposición esencialmente democrática de la persona en constante proceso de formación para convivir” (Savater, 2013, p. 1); es decir, “la de resultar tan capaz de ser persuadido como de persuadir” (Savater, 2007, p. 50). El diálogo como estrategia formativa es igualitaria y amistosa, basado en la puesta en común de pareceres, de inquietudes del alma, de la lógica de la vida; sostenido en el intercambio de ideas y en el empatar semejanzas en lugar de resaltar o acrecentar las diferencias.

Como parte de este ir y venir, de ser siendo con los otros, resultó pertinente el desarrollo del acompañamiento como estrategia formativa. Configurar en comunión sentido-experiencias desde la procuración de sí con la otredad. Duschatzky (2014), afirmó:

Este proceso nos permite disminuir la indiferencia, la falta de confianza, el sentirse prescindible, tan presentes en las instituciones que habitamos. El acompañar es una invitación a pensar en aquellas representaciones, supuestos, prejuicios, que nos alejan de la posibilidad de reencontrarnos con nuestros deseos y potencias (p. 89).

La diversidad como yacimiento de encuentro es fabulosa, aunque habría que resignificar el concepto mismo, ligarlo al afán de ciudadanía en contextos

complejos. En la que se nutra de la ciudadanía de los iguales. Estos “lo son derechos y deberes, no en raza, sexo, cultura, capacidades físicas o intelectuales ni creencias religiosas: es decir, igual titularidad de garantías políticas y asistencia social...” (Savater, 2007, p. 9). Es decir, converger desde lo político en la tarea de formar (se), en la oportunidad de ejercer derechos de los otros con el ejemplo personal sin postrar empoderamiento de saberes porque el trayecto formativo exige respeto por todos.

Para debatir, construir y disenter es necesario procurar espacios de acercamiento, de aproximación a la lectura de lo que somos en encuentros y desencuentros, cuando estamos solos con nosotros o cuando la colectividad provoca sentirnos solos. Un constante torbellino de posibilidades formativas que encuentran como espacio de enseñanza en el empoderamiento de lo que hace (producciones) mediante puentes de construcción donde el saber-hacer es el baluarte para trabajar a partir de las demandas de los sujetos en formación (Souto, 2014), esto es, todos.

La experiencia: clave en la formación humana

De forma cotidiana, el término experiencia refiere al conjunto de habilidades adquiridas, vivencias, situaciones o circunstancias que provocan una vorágine de condiciones determinantes en el desarrollo eventual de acciones, pensamientos y marcos de desarrollo de la vida general.

La noción de experiencia está arraigada en el sentido común y su empleo se suscita de múltiples maneras (Guzmán y Saucedo, 2015). Procede del latín *experientia*, significa prueba o ensayo, nombre derivado del verbo *experiri*, que a su vez representa experimentar o probar. El término está formado del prefijo *ex* (separación del interior), la raíz *peri* (intentar o arriesgar) y del sufijo compuesto *-entia* (cualidad de un agente). La experiencia es la cualidad de intentar, probar, ensayar o experimentar una situación, circunstancia, suceso o cosa.

Larrosa (2009) considera como experiencia a “eso que me pasa. No eso que pasa, sino eso que me pasa” (p.14). La contextualidad en la experiencia resulta

de procesos ávidos de significación y significatividad tanto lógica como psicológica. Lo que me pasa no le pasa a otro sino a mí cuando asimilo lo sincrónico, lo que ocurre desde el evento presente, aunque sin inferir que la experiencia me identifica o cualifica diacrónicamente.

La experiencia supone algo ocurrido en torno al sujeto, los diferentes elementos presentes en la realidad configuran un acontecimiento, el cual forma parte de la experiencia y muchos de los acontecimientos no dependen del sujeto sino de algo o alguien más. Según Larrosa (2009) la experiencia es algo que no soy yo, significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo ni resultado de mis palabras, ideas y representaciones, algo que no depende ni de mi saber, poder y voluntad.

Por otra parte, Dewey (2010) afirmó: “la experiencia no ocurre en el vacío o directamente al interior del cuerpo y alma del individuo, sino que existe fuera del individuo, hay fuentes que dan lugar a la experiencia” (p. 82). El acontecimiento o lo que pasa afuera del sujeto es determinante para la existencia de una experiencia. La experiencia se comparte, se comunica hasta que se traduce en una posesión común y se participa en ella (Dewey, 1998). Aprender por la experiencia implica “establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 1998, p. 125).

Por consiguiente, la formación desde la experiencia “consiste en la selección y coordinación de las actividades congénitas de modo que puedan utilizar la materia del ambiente social. Además, la formación no es sólo una formación de actividades congénitas, sino que tiene lugar mediante ellas. Es un proceso de reconstrucción, de organización” (Dewey, 1998, p. 70).

En cambio, la educación “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 1998, p. 74).

A pesar de que la experiencia es algo que pasa de manera externa y que no depende directamente del sujeto; también se puede decir que la experiencia es

algo que pasa en el sujeto. La experiencia supone un acontecimiento exterior al individuo, pero desde su individualidad y cuerpo. El lugar de la experiencia es yo, no él. Es en el sujeto donde se da experiencia, esto es el principio de subjetividad (Larrosa, 2009).

Cabe mencionar que el sujeto al tener ideas, conceptos, al ver e interpretar al mundo desde su realidad, desde sus propios paradigmas que a la vez configuran su subjetividad, dotan a la experiencia de un significado dependiente del punto de vista de la persona; en conformidad con Larrosa (2009) “la experiencia es siempre apariencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p.16).

La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se asimila la experiencia.

El sujeto configura la experiencia bajo su propio criterio, puede o no ser objetivo. Esto puede ser entendido como el principio de transformación, el cual consiste en que el sujeto describe su experiencia bajo sus palabras, sus ideas, sus sentimientos y sus representaciones (Dewey, 2010).

La experiencia siempre tiene algo de la incertidumbre. La experiencia brinda apertura a lo posible, lo imposible, lo sorprendente, lo inevitable. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. “La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Podríamos llamar a eso, entonces el principio de libertad de la experiencia o el principio del quizá” (Larrosa, 2000, p. 33).

De manera que la experiencia no puede ser entendida como algo que se pueda organizar, planear o configurar con anterioridad, puesto que, la experiencia tiene que ser vivenciada para que se llame experiencia; en otras palabras, la

experiencia no es experiencia si no es padecida, experimentada o probada, por lo cual se ingresa al tiempo del pasado, no del presente o del futuro.

“La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente” (Larrosa, 2009, p. 32). Por lo cual vivir una experiencia es complementemente maravilloso porque no se puede parecer complementemente a la de alguien más.

Finalmente, la experiencia es un conocimiento adquirido por las circunstancias o situaciones vividas, lo cual conlleva a adentrarse a los acontecimientos que se presentan en la historia de las personas, o a eso que nos pasa, a las valencias que muestran los incidentes en los que la persona decide vivir una experiencia.

La escritura académica: arquitecta de oportunidades formativas

La escritura visibiliza el desarrollo humano e histórico porque mantiene y conserva las proposiciones e ideas en soportes materiales, ahora incluso de manera digital. A su vez, al escribir “llegamos a preguntarnos qué es lo que sabemos y entendemos, de forma que nosotros también podamos estar en los registros” (Meek, 2018, p. 13).

El acercamiento con la escritura no es un proceso natural, deviene de las posibilidades y prácticas sociales que usuarios de la lengua escrita facultan y motivan en las personas, su esfuerzo es notorio en sociedad, particularmente en el hogar, en la escuela y el encuentro permanente con la lengua escrita. La escritura cambia conforme las sociedades lo hacen.

La escritura es una invención cultural reciente. “La forma más temprana de escritura... es la de los sumerios, cuya civilización floreció hacia 3500 a. C.” (Meek, 2018, p. 32). La escritura como fenómeno humano resulta una práctica social que involucra propósitos, participantes, roles, identidades y otras condiciones *ex profeso* que se asumen al momento de escribir porque deviene de una práctica reflexiva y autorregulada (Capomagi, 2013).

La escritura tiene un valor epistémico que la convierte en “una herramienta capaz de construir conocimiento y no sólo de reproducirlo” (Capomagi, 2013, p. 30). A partir de esta enunciación, escribir es un proceso en el que se desarrollan las ideas como medio de comunicación, pero más como instrumento de aprendizaje (Cassany, 2006).

La recuperación de prácticas sociales deviene de transformar las aulas “en lugares donde la escritura fuese vista como un proceso recursivo de construcción de significado, a partir de la enseñanza de variados tipos de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales –ensayos, monografías, informes, descripciones, narraciones, resúmenes, reflexiones y análisis, entre otros–”. (Capomagi, 2013, p. 31).

La escritura académica implica apropiarse de maneras elocuentes y sofisticadas del lenguaje oral y escrito (Hernández, 2009). Transitar del uso coloquial de la lengua para el desarrollo del lenguaje a partir de formas específicas de comunicación es el reto cognitivo y social que desde la formalización del proceso escrito resulta oportuno en la formación de profesionales de la educación. Constituye un reto significativo en la Universidad porque enfatiza la oportunidad de dominar con suficiencia prácticas discursivas desde un ámbito disciplinario específico.

Sin embargo, este tipo de prácticas de literacidad académica devienen de procesos socioculturales gestados en la UPN. Prácticas más enfocadas a poblar de miedos los entornos del ser (Boivin, Rosato y Arribas, 2018), debido a imposiciones canónicas desde las que se percibe la escritura. Insistencia en la corrección y revisión de la forma más que en la movilización de la recursividad como oportunidad formativa, en la negación del error, en la imposibilidad para equivocarse. En las prácticas de escritura *gourmet* a manera de escribir estilizadamente, sin miramientos ni dilemas expresivos.

Formalizar la escritura en la Universidad es una constante que padece el alumnado universitario. La búsqueda atroz de cierres lingüísticos, como si escribir fuera una habilidad suprahumana que involucrase poderes

extraordinarios. Más como práctica digna de expertos que dominan la lengua, de individuos con particularidades culturales superiores.

Por ende, “la escuela que no enseña escritura académica reproduce la distribución inequitativa de los saberes y habilidades letradas que los estudiantes aprendieron (o no aprendieron) en sus ámbitos de pertenencia” (Rose y Martin, 2012; citado por Navarro, 2017, p. 25).

En suma, prácticas mediadas por el mercado, por la necesidad de competencia, por la necesidad de ser mediante socavar las posibilidades del otro. Prácticas escriturales desde las que el sentir adquiere una dimensión anónima e impersonal. Sentir desde el olvido, desde la impronta de la indiferencia y la distorsión de empoderamiento que ciega y destruye vivir fraternalmente.

La escritura académica como estilo de vida resulta determinante para disfrutar del ejercicio profesional. Analizar la mirada positivista y romantizada acerca de que la escritura es para unos cuantos o se presta bien para aquellos cuyo léxico es florido, rebuscado y en apariencia “culto”.

En cambio, salvaguardar la proposición de que la escritura inscribe en el cuerpo, dota de sentido y experiencia de encuentro con las personas, sus relaciones y los saberes que se construyen en comunidad. Las posibilidades que genera de pensamiento, las habilidades que estimula y la lógica de correspondencia que fomenta entre el pensamiento y la realidad.

La escritura académica desde un enfoque de equidad. Sostener la posibilidad de atención a la vulnerabilidad que provoca para muchas personas escribir académicamente. Limitar la sensación de fracaso y actitud de desánimo. Empezar procesos de escritura con base en el acompañamiento, apoyo y tutoría. Constituir acontecimientos de proxemia y cercanía socioemocional. Limitar el yerro que se produce en entornos escolarizados, debido a que, la EA suele “adquirirse mediante experiencias accidentales de enculturación, pocas veces explicitadas, intencionadas o, menos aún, curricularizadas” (Navarro, 2017, p. 23).

Navarro (2017), propuso a la escritura académica como “el principal sistema semiótico para delimitar, comunicar y negociar una idea en cada área de conocimiento, aprender de contenidos disciplinares y demostrar acreditar esos aprendizajes” (p. 23).

Analizar los procesos formativos desde la escritura académica del alumnado de posgrado abona al tejido de puentes de sentido entre las acciones pedagógicas y los textos académicos. Suplantar la lógica de la obra bien hecha por actos de diálogo y conjunción de pareceres en torno a intenciones de comunicación asertiva, fluida y cándida. Base de la profesionalización de las prácticas pedagógicas en escritura académica con un enfoque reflexivo y propósitos formativos claros.

Capítulo III

La ruta e itinerario de la investigación

“El amor se puede provocar, dejando caer un puñadito de polvo de quereme, como el descuido en el café, en la sopa o en el trago. Se puede provocar, pero no se puede impedir. No lo impide el agua bendita, no lo impide el polvo de la hostia; tampoco el diente de ajo sirve para nada. El amor es sordo al Verbo divino y al conjuro de las brujas. No hay decreto de gobierno que pueda con él, ni pócima capaz de evitarlo, aunque las vivanderas pregonen en los mercados infalibles brebajes con garantía y todo”.
-Eduardo Galeano.

En el tercer capítulo, describí la aproximación empírica al objeto de estudio. Revelé la ruta e itinerario de la investigación con base en la construcción metodológica a través de la teoría crítica y la investigación cooperativa. Construí una estrategia auto-socio formativa como pre-texto para reconocer el sentido-experiencia de un grupo de alumnos de la MEB. Propuse un grupo de discusión con el afán de descubrir los alcances de las experiencias en torno a los procesos formativos en escritura académica de los estudiantes.

Ámbito de investigación: hacer y saber

Con base en la aproximación al objeto de indagación, consideré como situación problemática latente en la UPN: los procesos formativos en escritura académica del alumnado de posgrado, particularmente de la MEB. En realidad, es un fenómeno allende de las condiciones propias del alumnado porque “raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia...” (Cassany, 2005, p. 17).

Cómo lee y escribe la gente y sus formas específicas de hacerlo, tiene relación con lo que hacen y dicen antes, durante y después de la producción o interpretación de un texto escrito (son piezas del lenguaje contextualmente

situadas). La contextualización de la escritura académica en la UPN deviene en esfuerzos desde el autodidactismo más que desde principios de formación desde, en y para el desarrollo de la escritura académica como proceso formativo que el alumnado aprende consigo y con otros (en comunión). En la UPN no distingo procesos formativos en el alumnado de la MEB para facilitar su ingreso a una comunidad discursiva. Contraviene a lo propuesto por Castelló (2009), porque la escritura en la Universidad es una práctica más cognitiva que social.

En esta década de colaboración en el programa de MEB (2013-2023), mi ocupación reincide ante la notoriedad en la demostración de esfuerzos realizados por los estudiantes para escribir académicamente; incluso cuando el eco es débil en el éxito de sus productos escritos debido a caracterizaciones focalizadas más en sus expresiones formales como ideas sostenidas en un modelo de escritura enunciativa, con empleo de lenguaje deficiente acorde con las intenciones, propósitos y rasgos específicos del género discursivo y las necesidades argumentativas esperadas por el profesorado en la construcción de un texto académico como la tesis.

Como ámbito de investigación en la formación de profesionales de la educación, resultó necesario abordar la expresión escrita académica para trasgredir en las lógicas de desarrollo educativo del alumnado. La intención fue incidir en la inserción a la cultura escrita y transitar de las formas de escritura descriptiva o enunciativa del alumnado, al empleo de la escritura como posibilidad para argumentar mediante su producción escrita, procesos derivados de prácticas sociales y situadas.

Reconozco este ámbito de investigación común a otras universidades e Instituciones de Educación Superior (IES). Fue -cuando inicié este trabajo de investigación-, es y seguirá una situación educativa con afectación directa a gran cantidad de alumnos de múltiples programas en los diferentes contextos académicos. Mas, mi interés genuino fue procurar su atención ante la nula posibilidad de reconocimiento institucional en la UPN.

El trayecto curricular de la MEB niega la oportunidad de formar (se) en escritura académica. Existe una ausencia total de programas de escritura o de procesos que permitan la atención grupal mediante cursos o asignaturas; es decir, a lo largo del currículo (Molina, 2020). Entonces, esto provocó cuestionamientos en mi mente, como: ¿Qué acontece con los alumnos en sus prácticas de escritura académica? ¿Por qué sus dificultades son ignoradas en los procesos formativos del programa de la MEB de la UPN?

Las plataformas de apoyo conocidas por mi experiencia personal, evidencian algunos esfuerzos resultado del ejercicio individual de profesores partícipes en la MEB, más que desde la constitución o configuración de comunidades de aprendizaje en EA como motor de nuevas encomiendas en el contexto educativos universitario de la UPN. Por esta razón, coloqué este ejercicio como parte de la ruta metodológica porque fue el inicio de un encuentro con la posibilidad de recuperar la voz del alumnado de la MEB en torno a sus procesos formativos en escritura académica.

En septiembre de 2020, colaboré como profesor del Módulo IV de la MEB, en la Especialización en Construcción de Habilidades del Pensamiento. La duración del Módulo IV fue de 12 semanas (36 horas lectivas), de septiembre a noviembre de 2020. En este periodo fui profesor sólo de este grupo, por eso decidí realizar este ejercicio con esta muestra. En total estaban matriculados cinco grupos en el programa (tres en SLP y dos en Matehuala). La población de la MEB fue de 52 alumnos en esta generación (Vid. Cap. I).

En ese momento, estudié el segundo semestre del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Mi intención fue comenzar a explorar el campo educativo de interés de la presente tesis. Por esa razón sólo colaboré con este grupo.

En total, fueron 11 estudiantes (seis mujeres y cinco hombres) los integrantes del grupo. Durante el mes de noviembre y la primera semana de diciembre de 2020, implementé dos estrategias para reconocer cómo la pandemia (de marzo a diciembre de 2020) afectó los entornos de vida y formación del alumnado y

cómo experimentó sus procesos de escritura académica durante los tres primeros módulos cursados del programa de la Maestría.

Por consiguiente, efectué una sesión de 90 minutos bajo la modalidad didáctica de diálogo grupal mediante el apoyo de la plataforma *Meet*.³ En este foro, los estudiantes expresaron voluntariamente sus ecos y visiones con respecto a las proposiciones descritas. Además, posterior a este ejercicio, solicité la realización de una nube de palabras con el apoyo de la aplicación *Word Art* (Vid. <https://wordart.com/>), nubes para configurar sus experiencias en torno a dos situaciones:

- a. La experiencia como estudiante durante el periodo de pandemia
- b. Sus experiencias sobre la escritura académica durante el primer año de estudio de la MEB (primeros tres módulos).

Mi intención de emplear este campo de palabras a manera de redes semánticas fue para aproximarme al estudio de los sentidos que manifiestan los alumnos de la MEB (Valdez, 2005) sobre los eventos de escritura académica bajo la sombra del problema de salud pública que aquejó al mundo. Este tipo de ejercicio “permite tener una idea clara de la representación que se tiene de la información en memoria, que justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular” (Valdez, 2005, p. 77).

El resultado de ambos ejercicios fue esclarecedor. Con respecto a la experiencia como estudiante durante el periodo de pandemia, los once alumnos participantes utilizaron 32 vocablos con connotación positiva y 28 con sentido negativo. El alumnado destacó la dimensión del aprendizaje y los desafíos referentes al reaprender un conjunto de prácticas sociales bajo el trabajo a distancia.

Otro eje notable en destacar el alumnado acerca de aprendizajes, fue el hecho de valorar la vida y los encuentros con las personas cercanas al círculo familiar u hogareño. Así lo expresó Arturo⁴ (32 años):

³ Recuerdo a la audiencia en ese periodo, justo la única vía de comunicación por sana distancia fue con apoyo de recursos tecnológicos. La sesión realizada fue videograbada.

⁴ Los nombres de los once alumnos participantes en este ejercicio fueron cambiados para respetar su anonimato.

La COVID trajo consigo nuevas posibilidades de adaptación desde la casa. Con ello tuvimos que aprender a manejar nuevas rutinas y creencias; sin embargo, esto provocó que seamos más sensibles a los demás y que pensemos más que la vida es efímera, por ende, requiere su cuidado y atención. Cuidado y atención que muchas veces no valoramos o no dimensionamos por la inmersión en múltiples acciones cotidianas que la pandemia nos hizo ver que tal vez, realmente, no son tan importantes (Foro, diciembre de 2020).

A diferencia del comentario anterior donde Arturo demuestra una visión del aprendizaje positivo en el periodo pandémico, registré nubes de palabras donde los alumnos reiteran un sentido negativo. La pandemia, establecieron los alumnos, trajo consigo una carga excesiva de trabajo. Los alumnos enfatizaron la importancia del trabajo que desempeñan los profesores en servicio y el bien común que aportan como gremio a la sociedad, a pesar de los reclamos sociales de padres de familia o personas ajenas al magisterio al señalar la falta de compromiso y trabajo de los docentes. Mostraron su desencanto por ser considerados flojos, irresponsables o hasta vividores del sistema educativo nacional.

Esta condición *sui generis* provocada por la emergencia sanitaria, advirtió la incidencia de casos críticos de estrés, cansancio, miedo y frustración en los docentes, al menos a partir de los discursos del alumnado de la MEB participe en este ejercicio (Vid. Figura 2). En conjunto, una desesperación por atender las demandas de los estudiantes de educación básica y las propias dificultades que el confinamiento trajo consigo. Impotencia compleja e inevitable por la experimentación de un encierro voluntario y obligatorio ante la amenaza de contraer el virus doliente e intangible como lo es el COVID-19.⁵

⁵ Cuando se cita el COVID-19 se refiere al virus y cuando se cita la COVID-19 a la enfermedad como lo avaló la Organización Mundial de la Salud en 2020. El acrónimo COVID-19, formado en inglés a partir de *Corona Virus Disease* y 2019 “se usa normalmente en masculino (*el COVID-19*) por influjo del género de *coronavirus* y de otras enfermedades víricas (*el zika*, *el ébola*), que toman el nombre del virus que las causa. No obstante, el uso en femenino (*la COVID-19*) —como el de la OMS en sus páginas en español— está justificado por ser el nombre femenino *enfermedad* (*disease* en inglés) el núcleo del acrónimo” (RAE, 2023, s/p).

Fig. 2. Nube de palabras de estudiante de la MEB con respecto al trabajo en pandemia

5/12/2020

Word Art 1



Fuente: Acervo personal.

“El confinamiento es un periodo de mucha ansiedad y angustia. Realmente me estoy volviendo loca con la combinación de trabajo y roles como mamá. En mi casa mis hijos absorben mi tiempo y estamos cuatro o cinco personas conectadas en horarios similares, lo cual complica mucho las cosas. A veces lo único que deseo es que sea noche y dormir” (Martha, 28 años; Foro, diciembre de 2020).

Este tipo de indicios sugiere una tergiversación de las rutinas de vida cotidiana. Evidenció las múltiples acciones que una persona del sexo femenino tiene que hacer, pero con la condicionante de realizarse durante la pandemia en un único escenario: el hogar. La ausencia de privacidad o intimidad experimentada por el alumnado produjo nuevas aproximaciones al control de las emociones. Las emociones como tarea poco formada o pendiente en los contextos de educación superior. La multiplicidad de roles dejó sentir la necesidad de recuperar el espacio privado, como un espacio de procuración de bienestar personal (Vid. Figura 3).

Fig. 3. Nube de palabras de estudiante de la MEB con respecto a las tareas realizadas en pandemia



Fuente: Acervo personal.

Asimismo, la reincidencia en el ámbito de las emociones fue marcada en las nubes expuestas por el alumnado. Los alumnos mencionaron palabras consideradas “graves” desde el sentido de salud mental, vocablos interpretados como síntoma de un estado de salud mental preocupante, digno de atención. Vocablos como depresión, ansiedad o tristeza reflejaron la necesidad de apoyar a los maestros en su dimensión psicológica durante la pandemia.

Resultó oportuno conocer y responder a esta emergencia mediante estrategias facultativas para mejorar la situación emocional propia y provocar en el alumnado una sensación de bienestar que a su vez mejorase la atención profesional a sus estudiantes (Vid. Figura 4).

Fig. 4. Nube de palabras de estudiante de la MEB con relación a la salud mental



Fuente: Acervo personal.

Entre los estudiantes partícipes de este ejercicio, existió una preocupación generalizada por el agobio causado por estar encerrados, siempre bajo el tenor de incertidumbre y acumulación de tiempo en casa. La crisis sentida por el alumnado producto de la pandemia, sucedió por sentir incapacidad de tener certeza sobre cuando se volverá a la atención presencial en las escuelas o, en su defecto, por la indefensión sentida por el alumnado de prestar su hogar como espacio de trabajo con la vulnerabilidad representada por la situación descrita. Juan (54 años) expuso este acontecimiento con pesar:

Estamos hartos de tener que encender nuestras cámaras y que se vea nuestra privacidad. Los objetos y cosas que creíamos sólo propias, ahora con la pandemia se desnudaron; no podemos sentir esa libertad de llegar a tu casa y hacer lo que te plazca. Ahora debemos ser cuidadosos con todo, hasta lograr sensibilizar a los estudiantes para evitar después aparecer en las redes sociales, con un meme o un video por alguna situación que en medidas normales en las escuelas no hubiera pasado (Foro, diciembre de 2020).

La sensación de vulnerabilidad expuesta por Juan provocó desasosiego ante las ausencias de las certidumbres del pasado inmediato al inicio de la pandemia COVID-19. A partir de ello, los docentes (alumnos de posgrado) enfrentaron nuevos ejercicios identitarios: a) sensibilizar a los estudiantes para ejercer con madurez y responsabilidad el poder que brinda estar detrás de un ordenador o pantalla; b) formar para evitar ser violentado en la privacidad al exponerse durante horas en las pantallas de los hogares de los estudiantes.

Incluso, la ola de casos documentados en los medios masivos de comunicación al informar abusos o situaciones de violencia experimentadas por las personas en sus hogares y mediante descuidos fueron reflejados ante la audiencia participante en este tipo de eventos. Realmente, durante la pandemia existió una escalada de violencia doméstica y digital, lastimosamente, experimentada más por las mujeres.

O bien, también la desesperación sentida por los profesores -estudiantes de la MEB- ante las condiciones tecnológicas en tiempo de pandemia. Sobre manera destacó el caso de las deficiencias durante la conexión a Internet. Resultó muy frustrante, dijo Lourdes (36 años) “saber que de pronto estás conectado y luego falla tu equipo o simplemente los estudiantes señalan problemas como los que nosotros experimentamos. Realmente es muy difícil estar así” (Foro, diciembre de 2020).

El alumnado de la MEB reportó múltiples sensaciones al lidiar con ajustes técnicos mediados por las plataformas de conexión a teledistancia. Durante la pandemia se creyó en las palabras de los estudiantes. Los docentes reconocieron la aparición de fallas en la conectividad y, esta condición provocó en la comunidad académica percibir estar a merced de los servicios que las empresas de tecnología ofertan y las potenciales fallas expuestas durante las acciones pedagógicas a distancia. Máxime cuando había personas teleconectadas en comunidades rurales o con baja calidad técnica en la conectividad. Otro factor de desigualdad descrito por los estudiantes de la MEB con respecto al servicio técnico, fue el surgimiento de abusos en el cobro excesivo de uso de datos de la red de internet.

tenemos. Antes no tenía ninguna exigencia en la escuela para desarrollar con coherencia mis ideas ni sabía que tenía que integrar ciertas maneras de presentar la información. Ahora durante las clases ha sido evidente que tengo que modificar muchas cosas, sobre todo, cómo asimilo y comprendo la información” (Foro, diciembre de 2020). El contenido en la figura seis expuso el discurso de Susana.

Fig. 6. Nube de palabras de estudiante de la MEB



Fuente: Acervo personal.

Sin embargo, la creencia generalizada del alumnado de la MEB expuesta en los resultados de este ejercicio, es considerar la escritura académica como habilidad forzosa en los entornos académicos sólo para cumplir con determinadas funciones escolares. La escritura académica como habilidad del pensamiento sin considerarla como práctica social. Martha (40 años), señaló: “cuando tenga que hacer algún escrito o tarea escolar pues es concentrarme en hacerlo de la mejor manera. Lo que hago es preguntar a los maestros cómo quieren el trabajo,

intento leer algún documento parecido o semejante para tener una idea aproximada sobre lo que tengo que hacer” (Foro, diciembre de 2020).

El alumnado de la MEB reportó pocas evidencias para considerar las condiciones del contexto específico y textualizar de la mejor manera posible el producto académico solicitado. Reconoció el alumnado, la nula existencia de estrategias *ex profeso* creadas o propuestas por sus docentes para formarles desde la escritura académica. Estas estrategias son reducidas a la imitación de personas con experiencia en prácticas de escritura académica. En definitiva, el alumnado consideró la imitación como modelamiento de patrones y conductas sin establecer forzosamente una voz propia que amalgame el sentido formativo desde lo que somos a partir de los acontecimientos de aprendizaje que experimentamos, este discurso se refleja en el contenido de la figura siete.

Fig. 7. Nube de palabras de estudiante de la MEB en prácticas de escritura académica



Fuente: Acervo personal.

El alumnado de la MEB reportó una marcada asociación en considerar la escritura académica como una práctica que evita el error. Entonces, la posibilidad de la recursividad como estrategia de desarrollo de prácticas exitosas de escritura fue descrita fuera del alcance del estudiante. Sol (36 años) lo determinó así:

Al momento de escribir lo único que intento es evitar equivocarme. Siento que así podré mejorar mis habilidades, aunque a los cinco minutos me sienta desmotivada por no lograr avanzar como quiero. Desafortunadamente la desilusión se apodera de mí rápidamente porque tengo muchas ideas circulando por mi mente, pero no sé cómo bajarlas al plano de la concreción en el texto. Realmente me frustra sentirme así (Foro, diciembre de 2020).

Así como Sol lo expuso, Martín (30 años) coincidió en señalar como “inútiles, inanes, insuficientes y monótonas sus experiencias de escritura académica al momento”. Así lo plasmó en la figura ocho.

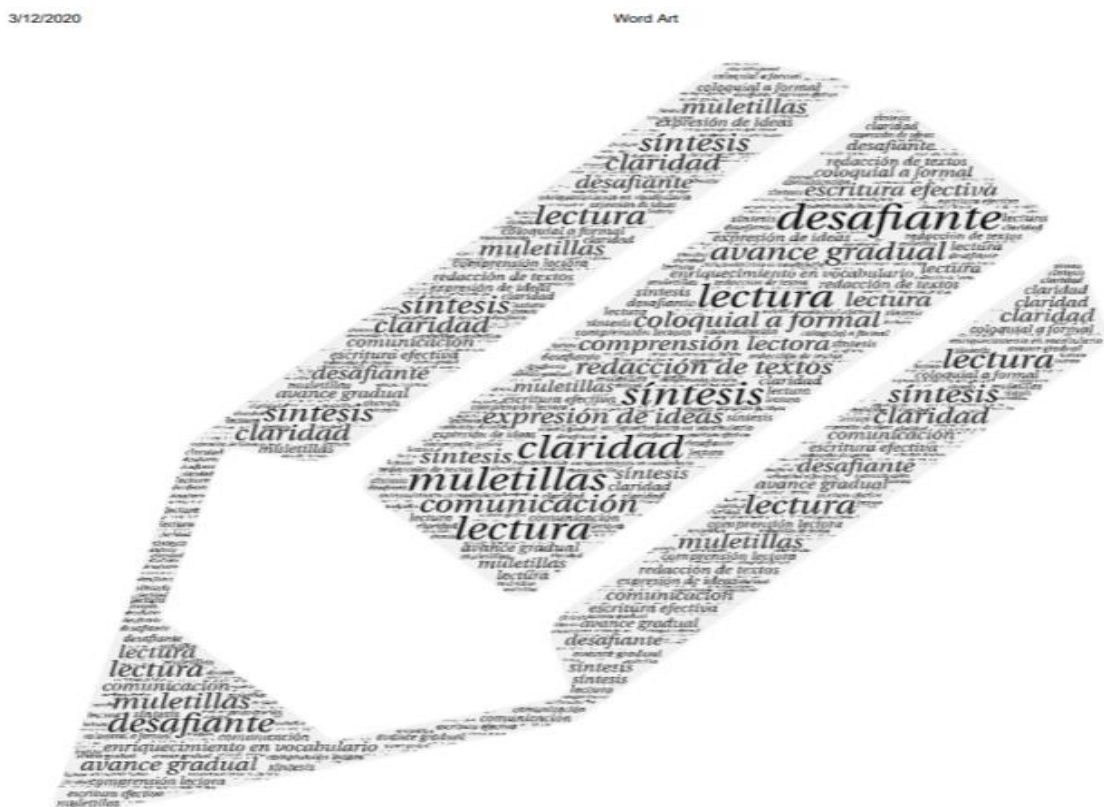
Fig. 8. Nube de palabras de estudiante de la MEB



Fuente: Acervo personal.

Para el alumnado participe en este ejercicio, el acto de escribir resultó frustrante. Máxime cuando escribe desde algún género discursivo y bajo ciertas convenciones lingüísticas. Reporta el alumnado de la MEB la escritura académica como difícil y compleja. Los alumnos refirieron la EA como un encuentro con habilidades ajenas a ellos, tales como: la dedicación, el tiempo y la precisión para elegir de la mejor manera posible las ideas y palabras apropiadas. Fernando (36 años) estipuló: “escribir implica un desafío en el que se tiene que ser muy claro y preciso sobre lo que se desea comunicar. Prácticamente es una actividad compleja que requiere mucho tiempo. Tiempo que en ocasiones por mis múltiples cosas personales o laborales resulta imposible dar” (Foro, diciembre de 2020). Este tipo de comentarios resaltan la frustración sentida por los estudiantes, dadas las implicaciones a considerar al escribir bajo patrones, criterios e indicadores esperados por los profesores del programa sin la existencia de procesos formativos ni de acompañamiento pertinentes para mejorar sus prácticas de escritura académica y, con ello, las experiencias sentidas al respecto (Vid. Figura 9).

Fig. 9. Nube de palabras de estudiante de la MEB



Fuente: Acervo personal.

De tal manera, las experiencias en escritura académica reportadas por el alumnado de la MEB son complejas. Los estudiantes describieron diversas expresiones demostrativas de esta condición, por ejemplo: poseer un vocabulario limitado para expresar y escribir lo deseado; la falta de coherencia, información, vocabulario o creatividad apropiada en las estructuras del alumnado para la escritura académica; la poca fluidez y concreción de las ideas; la citación en APA como elemento clave en la escritura académica; entre otras dificultades manifiestas.

Fig. 10. Nube de palabras de estudiante de la MEB



Fuente: Acervo personal.

Por tanto, con base en la serie de proposiciones y evidencias presentadas durante el presente apartado del texto, el foco de esta investigación colocó en el centro: “Los procesos formativos intrascendentes y desiguales experimentados por el alumnado de la Maestría en Educación Básica en la UPN, Unidad 241 para

su desarrollo educativo desde prácticas de escritura académica, durante el periodo de febrero a diciembre de 2021”.

La producción de los datos

La investigación educativa es considerada como tal acorde con “en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (Stenhouse, 1996, p. 42). Por consiguiente, su perfeccionamiento resulta una aspiración para quienes se dedican a su desarrollo. En la investigación educativa existe una diversidad de marcos referenciales interpretativos (Álvarez-Gayou, 2010), paradigmas (Guba y Lincoln, 2002) y enfoques, considerados como “proyecciones o planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo” (Colás, 1992, p. 85). Cada uno de estos conceptos, proveen diversas cualidades a partir de los autores de estos términos para concretar una aproximación a la realidad desde procesos de investigación educativa.

La indagación de fenómenos educativos implica tomar postura con respecto a tendencias, tradiciones y procesos para el desarrollo de la tarea investigativa, sea para comprender, explicar o transformar la realidad. Este proceso exige al investigador educativo modelar alternativas de acción resultantes del contexto y de las personas consideradas partícipes directa o indirectamente en el abordaje de un objeto de estudio (Pérez, 1994). Concuerdo con Elías (2019) en la relevancia existente en delimitar un objeto de estudio, él señaló:

El esclarecimiento del paradigma no constituye una actividad accesorio en el proceso de investigación, sino que permite al estudioso construir conciencia sobre la constelación de creencias científicas —o relacionadas con la construcción de conocimiento— a las que consciente o inconscientemente se adhiere —axiológica, ontológica, epistemológica y metodológicamente—, y que determinan su horizonte conceptual y por tanto, guían sus acciones (pp. 63-63).

Por consiguiente, el investigador educativo traza su ruta, itinerario y horizonte, elementos centrales en diseño de la investigación para alcanzar sus propósitos indagatorios. Guba y Lincoln (2002) determinaron como paradigma a “un sistema

básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales” (p. 113).

La concreción del paradigma resulta tarea esencial en el desarrollo de la investigación. Situar el objeto de estudio desde tres dimensiones augura la comprensión del significado de los fenómenos sociales (Álvarez-Gayou, 2010). Guba y Lincoln (2002) recomendaron la consideración de tres preguntas para delimitar un constructo investigativo:

1. ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella? (pregunta ontológica)
2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? (pregunta epistemológica)
3. ¿Cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? (pregunta metodológica) (p. 120).

Con base en esta explicación, el marco referencial interpretativo o paradigma elegido para desarrollar mi investigación fue la teoría crítica. Una razón esencial fue mi interés investigativo en comenzar desde la crítica a la sociedad (entorno universitario, en lo particular) para buscar alternativas a los procesos formativos existentes en la UPN desde la escritura académica (Álvarez-Gayou, 2010). Como oportunidad deseable fue incidir en la transformación del alumnado de la MEB para alcanzar su emancipación (Guba y Lincoln, 2002); en este caso, de un grupo de alumnos partícipes en mi investigación con respecto a la escritura académica canónica que institucionalmente es exigida.

La teoría crítica busca “liberar a los hombres de la dominación: no sólo de la dominación de los otros, sino de su dominación por fuerzas que no comprenden o controlan (incluso fuerzas que de hecho son en sí mismas creaciones humanas)” (Giddens, 1993, p. 59). Según Álvarez-Gayou (2010) la teoría crítica indaga el “análisis de los significados, incluso aquellos ocultos del mismo autor” (p. 44). Mi intención al elegir este paradigma fue indagar en las experiencias de los estudiantes de MEB bajo una lógica cooperativa para animar e interactuar horizontalmente, y conformar redes de aproximación a una realidad

históricamente estructurada; en este caso, la formación en programas de posgrado cuya desestructuración sea mediada a partir de prácticas de escritura académica y –con la escritura- elaborar teoría social a través de las experiencias compartidas.

Lather (1992) señaló que emancipar constituye el fin de los paradigmas de la interpretación postpositivista. Fin último e intencional de mi investigación, dada la orientación a la práctica, al promover la participación y crítica de las estructuras históricamente determinadas (citado por Rodríguez, Gil y García 1996, p. 82).

La formación en programas de posgrado, de manera histórica, se justifica a partir de “un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, para después quedar cristalizados (materializados) en una serie de estructuras que ahora se consideran (inapropiadamente) reales, es decir, naturales e inmutables” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127). Reconocer la naturaleza del conocimiento desde las experiencias de escritura académica del alumnado de posgrado en procesos formativos conlleva a la interacción dialéctica para reconstruir prácticas, procesos, experiencias y sentidos.

En este sentido, mi participación como sujeto interviniente en la investigación funcionó como “investigador y facilitador” (Guba y Lincoln, 2002, p. 133). Tanto el investigador como el objeto están vinculados interactivamente. Mi función central como investigador fue ser revelador. Por tanto, “los hallazgos están mediados por valores” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127). La relación entre el investigador y el objeto de estudio fue indisociable, en todo momento, la interacción e influencia fue constante, esto supuso considerar la existencia de una realidad que debe ser estudiada, capturada y comprendida (Álvarez-Gayou, 2010).

Mi investigación fue influida por valores investigativos expresados desde la decisión del problema, su conceptualización, configuración y énfasis para su tratamiento. Esos valores son incluidos, conformativos e “ineluctables en la formación de los resultados de las investigaciones” (Guba y Lincoln, 2002, p. 137). Por ende, fue mediada por los valores emergentes emergentes en el contexto (Guba y Lincoln, 2002).

La metodología desde la teoría crítica es dialógica y dialéctica. El diálogo contribuye a transformar la ignorancia y los conceptos erróneos en una conciencia más informada (Guba y Lincoln, 2002). Por tanto, en todo momento procuré el diálogo con y entre los estudiantes de posgrado con la intención de provocar una “percepción más aguda sobre el estado actual de las cosas –sobre la naturaleza de la formación y los grados de explotación en que han sido colocados- y al sentirse estimulados a actuar sobre ello” (Guba y Lincoln, 2002, p. 139).

Dialogar fue la premisa para el diseño de mi investigación. Miré al alumnado de posgrado como parte del proceso, no como informantes o personas ajenas a la indagación, sino como coproductores de experiencias en procesos formativos desde la escritura académica mediante estrategias de auto-socio formación para la emancipación consciente, informada y contextual.

En este sentido, el diseño de mi investigación advirtió ambas fuentes. Emanó desde procesos educativos en entornos escolarizados como lo es la UPN y desde prácticas formativas que acontecen en estos procesos escolares con respecto a las experiencias en escritura académica. Por ende, elegí una mirada cualitativa porque la investigación desde este enfoque, es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, 2003, p. 123). En este caso, preponderante a la interpretación del par experiencia-sentido (Larrosa, 2007) a través de las interacciones producidas por el alumnado cuando escribe y la traducción de esta visión a una construcción social (constructo) que determinó su posición frente a los acontecimientos -el acontecimiento como un efecto que excede a sus causas (Žižek, 2018)- de escritura académica.

Cada acontecimiento estuvo mediado por la experiencia-sentido de los sujetos. Experiencia del alumnado de la MEB desde el sentipensar a partir de la horizontalidad, el diálogo y la promoción de prácticas investigativas más cercanas al sujeto desde una pedagogía de lo próximo-complejo (Osorio, 2013). Prácticas de escritura académica movilizadas por los estudiantes en el entorno universitario como comunidad de encuentro. Un encuentro intertextual e

interpersonal, allende de rutas canónicas o trayectos configurados desde el exterior de sus prácticas.

En este ejercicio investigativo, indagué las experiencias, desde el par sentido-experiencia, como acontecimientos producidos por el alumnado de la MEB al momento de escribir; esto es, interpreté aquellos fenómenos que “una persona puede considerar como una experiencia que la transformó, y que otra puede no considerarla así” (Ellis, Adams y Bochner, 2019, p. 21).

Esta investigación educativa, la concreté desde la realidad construida y real, en tanto adquirió significado para sus actores. En la medida que valoré los discursos del alumnado de la MEB, tanto desde la dimensión oral como escrita, reconocí y procuré procesos de empoderamiento y promoví su voz en el contexto universitario desde sus experiencias en torno a la escritura académica.

En este sentido, coincidí con Taylor y Bogdan (1996) al considerar la voz de los estudiantes mediante sus experiencias, recuperé los datos producidos por los partícipes, datos descriptivos como: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7).

Inicié la interpretación de esta investigación desde la “visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o reglas culturales o sociales pertinentes a una situación” (Flick, 2007, p. 41). También, desde el “estudio de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo con el mundo social amplio” (Pontón, 2011, p. 133).

La metodología es “el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio” (Reguillo, 2009, p. 22). Como investigador educativo en este ejercicio, pretendí construir coherencias y sentidos en torno a las experiencias producidas por un colectivo de alumnos de la MEB sobre sus prácticas de escritura académica.

Asimismo, aclaré los elementos subyacentes a estas *praxis* y las lógicas de operación cotidiana, dables de reconocimiento y transformación. A su vez, afronté los sentidos de un grupo de alumnos. Por esta razón, trabajé desde la posición de Larrosa (2007), al señalar que la experiencia se legitima desde la dignidad, desde la posición que él denominó el par experiencia-sentido:

Permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido (p. 3).

Por tal motivo, dada la naturaleza de esta posición, en esta investigación abordé los sentidos experienciales del alumnado de la MEB de sus prácticas de escritura académica (EA), a partir de un paradigma social emergente para acercarse al conocimiento desde el ámbito de la Lingüística educativa (Navarro, 2020a). La perspectiva de análisis, la desarrollé desde los Nuevos Estudios de la Literacidad (Gee, 1996; Street, 1993; Barton y Hamilton, 1998), por ser la escritura académica una práctica situada (Barton y Hamilton, 1998).

El análisis prevaleció desde la función crítica de EA, debido a la posibilidad de plantear reformas, cambios o transiciones al mundo, a la sociedad y comunidad desde donde el alumnado de la MEB participa como ciudadano activo para reclamar las desigualdades existentes (Navarro, 2020).

Este modelo de investigación se basó en un método propuesto en 2008 por Heron y Reason, denominado investigación cooperativa. Para ellos, este método es una:

...forma de investigación de acción en segunda persona en la que todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos. Todos participan en el diseño y la gestión de la investigación; todos se incorporan en la experiencia y la acción que se está explorando; todos están involucrados en tener sentido y sacar conclusiones; por lo tanto, todos los involucrados pueden tomar la iniciativa y ejercer influencia en el proceso. Esto no es investigación sobre personas o acerca de personas, sino una investigación con personas (p. 366).

Desde mi visión, este método de investigación planteó nuevos desafíos a la cultura personal e institucional de un grupo de alumnos de la MEB, dada la inexistencia de ninguna experiencia documentada de este tipo en la Institución.

Por una parte, esta experiencia movilizó la disposición del alumnado para el desprendimiento. Reconocí este ejercicio como investigación con personas con ideas y prácticas diversas, sin el empoderamiento de un potencial conductor o guía generador de articulaciones preconfiguradas o dictaminaciones con rumbo fijo. Realmente el proceso de indagación fue un espacio para el diálogo, el debate, la discusión sin evitar tensiones, fracturas o incidentes resultantes otrora opositores a la idea de ser y existir en comunidad de encuentro.

El surgimiento de esta posibilidad, lo reconocí desde la noción de la construcción de una estrategia auto-socio formativa procuradora de prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB. Estrategia constituida como la arquitectura de la formación constructora de procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la otredad; es decir, oportunidad fehaciente para que los estudiantes eligiesen en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador (Bernard, 2004).

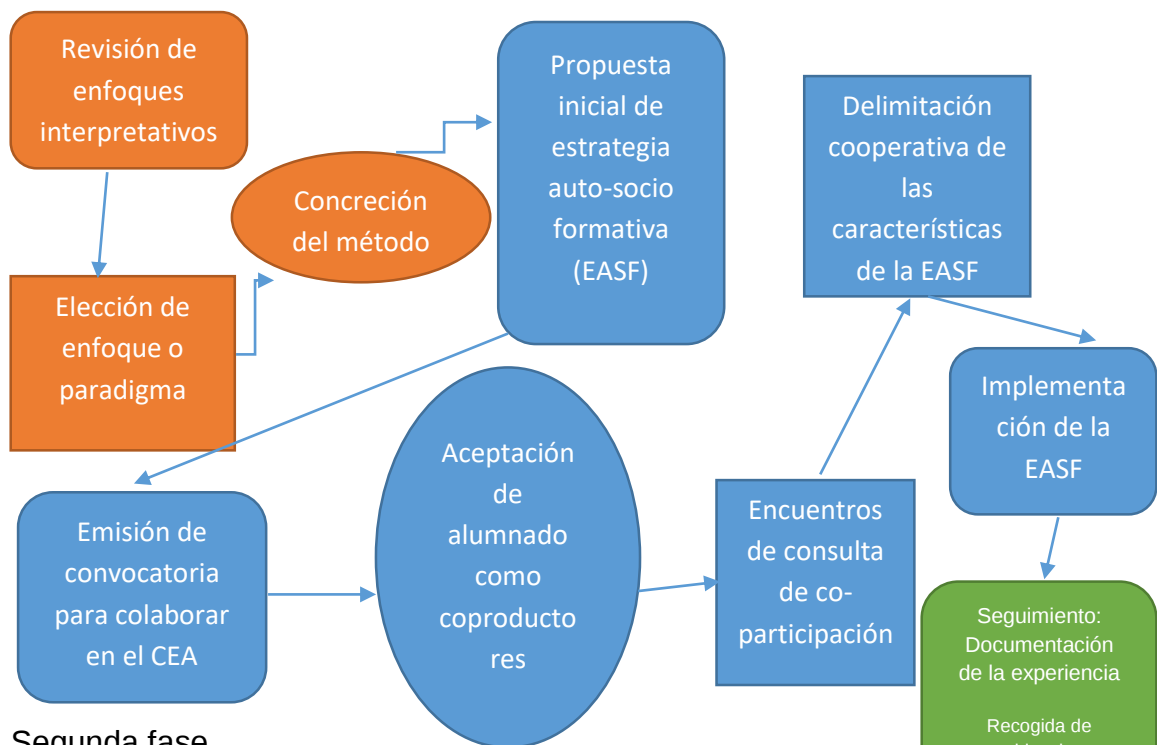
Desde el plano institucional, resultó un acontecimiento de remoción de las estructuras internas para humanizar a quienes las conformamos y somos coproductores de las mismas. Los actores sociales constituyentes y productores de la Universidad más como espacio académico que como oportunidad de desarrollo político y social. La investigación germinó desde la idea de Maffesoli (2007) de recuperar la UPN tal como es, no como quisiéramos que fuese. La provocación de tensiones entre las formas canónicas de habitar/dinamizar el espacio universitario y la concreción de plataformas de apoyo para promover el desarrollo educativo de la comunidad. Por tanto, establecí la estrategia auto-socio formativa como una forma de investigar cooperativamente desde la teoría crítica y la configuración de los acontecimientos mediante el par sentido-experiencia como ejercicio rector de producir otras gramáticas y esquemas de pensamiento.

Esta posibilidad surgió desde la noción de la construcción de una Estrategia Auto-Socio Formativa (EASF) para aportar sentido-experiencia con fines de consolidación de la EA de un grupo de estudiantes de la MEB. Esta estrategia constituyó la arquitectura formativa para la construcción de procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la otredad.

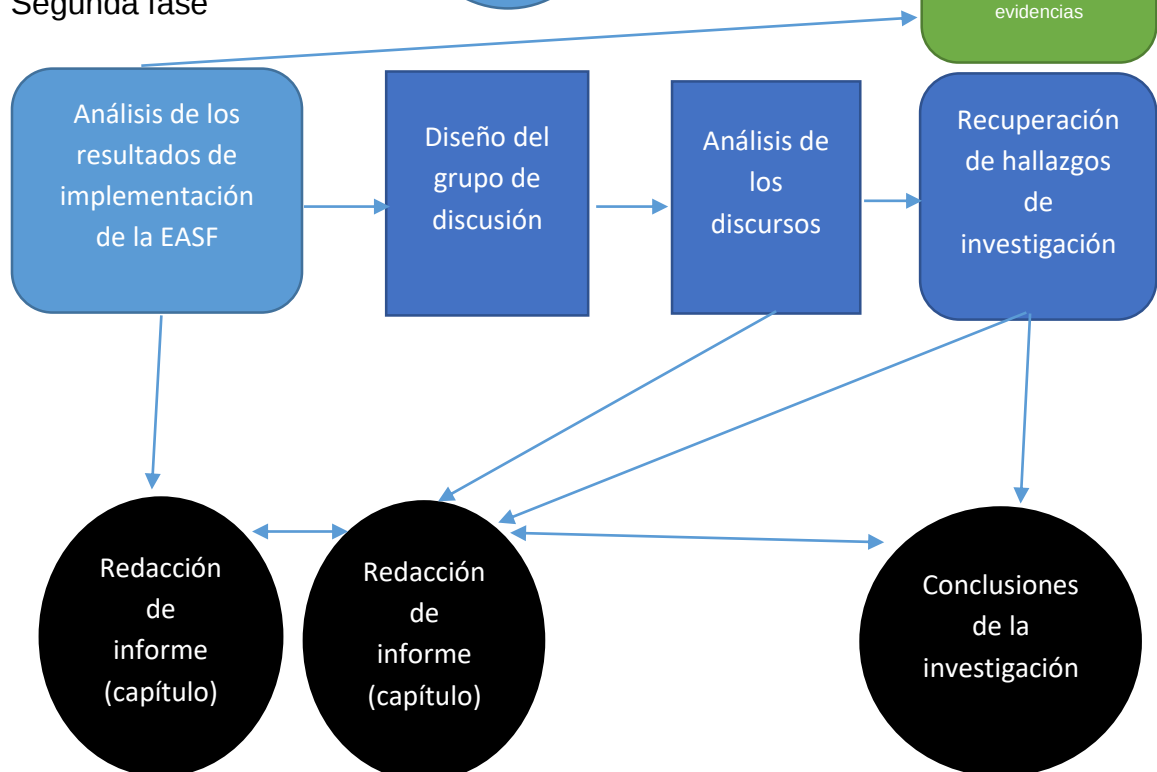
Con la intención de aclarar el camino precedido a la concreción del método de la presente investigación, propuse un esquema con la delimitación del proceder, las rutas y alcances trazados en este itinerario indagatorio. La exposición del esquema sólo es un ayuda visual para la audiencia; su afán es brindar sentido a las acciones efectuadas en la investigación (Vid. Figura 11).

Fig. 11. Procedimiento de la investigación

Primera fase



Segunda fase



Fuente: Elaboración propia.

Proceso para la concreción del método de la investigación

1. Búsqueda de guía teórica para la investigación

En este sentido, comencé la indagación de este trabajo desde la premisa del denominado síndrome del déficit (Molina, 2020); este determina al escritor académico con deficiencias prudentes de abolir y deseables de poseer o evidenciar. Falencias propias de cualquier estudiante en la educación superior y que observé como condición cultural al alumno de la MEB, sin la responsabilidad institucional ni del cuerpo docente coadyuvante en el proceso educativo del alumnado, sino como responsabilidad única y exclusiva del mismo alumnado (Vid. Capítulo I).

Con base en la condición descrita en el contexto de esta investigación, declaré que los coproductores poseen dificultades para escribir, manifiestas de muchas formas. Sin embargo, la principal causa fue la escolarización como territorio condicionante del estudiante de posgrado de la UPN a partir de sus nulos o pocos procesos formativos desde las experiencias en escritura académica. Otra causal fue experimentar relaciones desiguales y asimétricas en torno a las prácticas de escritura académica en la Universidad.

La evidencia compartida surgió a partir de la revisión y análisis de la literatura; la problematización del contexto; el diálogo constante y sistemático con alumnos de la MEB y la reflexión en torno a las situaciones conflictivas surgidas a partir del síndrome del déficit en las aspiraciones académicas del alumnado. En conjunto, gracias a estas orientaciones analíticas, determiné y documenté (Vid. Capítulos precedentes) estas dificultades traducidas como demostraciones del síndrome del déficit de múltiples maneras, por ejemplo:

- Al escribir con pertinencia (pretensión inicial de escritura)
- Al apegarse a las formas elocuentes y sofisticadas de la EA
- Al experimentar formas de exclusión en el contexto universitario; verbigracia: reprobar asignaturas o módulos por ser inexperto; negar el acceso a estudios de posgrado por deficientes habilidades de escritura; la tesis como el producto que legitima la obtención del grado académico, entre otras
- Omitir la perspectiva del lector al momento de escribir

- Desaprovechar el potencial epistémico de la escritura
- Revisar los textos de forma lineal
- Postergar el inicio del acto de escribir
- Desvincular la escritura académica del currículum
- Limitar el acompañamiento y la formación en prácticas de EA
- Preponderar prácticas de escritura enunciativa en menoscabo de argumentativas
- Imposibilidad para concretar ideas
- Expresar frustración por tener deficiencias al escribir
- Manifestar de conductas de ansiedad, estrés, depresión o tristeza por escribir
- Padecer la escritura como una enfermedad
- Negar la escritura como método de investigación
- Interactuar en torno a prácticas letradas
- Promover la EA como elemento de segregación y marginación social
- Anular la EA como oportunidad formativa para reclamar las relaciones desiguales y excluyentes
- Desconocer la escritura como posibilidad de pensar, saber, ser y pertenecer.

Con este primer paso guiado por la teoría crítica, busqué animar a las personas a interactuar, a compartir sus saberes experienciales y dudas existenciales sobre un proceso clave en todo estudiante de posgrado: escribir académicamente. Al escuchar al alumnado durante las clases, asesorías y reuniones *ex profeso* para dialogar en torno a este asunto, surgió la propuesta para conformar colectivos de escritura académica. El colectivo de EA como un espacio formativo y educativo para mostrar, exponer, cuestionar, provocar y discernir sin dañar, herir o ridiculizar al colaborador o colaboradora. Por consiguiente, la teoría crítica resultó una herramienta apropiada en esta investigación porque ayudó “a ver el mundo con otra visión” (Álvarez-Gayou, 2010, p. 45). Un enfoque ilustrativo que integra el pensamiento lógico, creativo e introspectivo.

2. Exponer los supuestos de las orientaciones y las críticas que presenta a la investigación

El contexto formativo de la UPN es un territorio inestable, marginal y precarizado para el alumnado de la Maestría en Educación Básica. Los programas de

posgrado a través de sus actores (formadores), sus rutinas y prácticas esperan sujetos expertos en la escritura académica sin enfocar la formación en la condición humana (Vid. Ejercicio ilustrativo en Capítulo III).

El capitalismo neoliberal, el colonialismo y el patriarcado reproducen entornos bajo condiciones de polarización social (De Sousa, 2020; Valenzuela, 2015) que degradan los modos de ganarse la vida en sociedad (Vid. Contexto de la investigación en el Capítulo I). A la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, la consideré como territorio escolarizado más que educativo porque reproduce acciones violentas y sistemáticas de negación al derecho humano a formarse en escritura académica, a causa de la ausencia de un amalgamiento del sentido formativo desde lo que sé es (somos) a partir de los acontecimientos de aprendizaje que se experimentan (experimentamos).

Las atenuantes en el Sur, como metáfora del sufrimiento humano e injusto (De Sousa, 2020) conlleva a reducir las vidas de los individuos; evidenciarlas como proscritas y prescindibles. Por ejemplo, los hábitos académicos exigibles a un estudiante de posgrado en la UPN son de impecabilidad en su expresión escrita; aunque su capital cultural corresponda a un tejido social que niega la posibilidad de escribir como estrategia histórica de disputa constante en el campo de la educación (Freire, 1990), (Vid. Capítulo I).

3. Descubrir los efectos ideológicos sobre los coproductores en la investigación, la Universidad y la visión cultural de la formación en escritura académica

Con base en mis nociones iniciales sobre la formación en escritura académica, destaqué la resistencia del colectivo de estudiantes ante la precarización de las estructuras institucionales sostenidas en un liberalismo notorio a la usanza francesa de la expresión *“laissez faire et laissez passer, le monde va de lui meme”* (dejen hacer y dejen pasar, el mundo va solo).

La presente investigación avizoró los procesos de desigualdad social y educativa experimentados por un grupo de alumnos de MEB desde la formación en escritura académica. La desigualdad como una realidad antinatural, como producto histórico coyunturalmente determinado (Boivin, Rosato y Arribas, 2018).

Confirmé la escritura académica en la UPN como desigual por su sometimiento a las interacciones de presentación y publicación de los géneros discursivos preponderantes; sobre todo, la tesis o documento recepcional como género discursivo obligatorio para alcanzar el grado académico (sólo el 9.3% del alumnado alcanzó la titulación en más de una década, periodo de 2010 a 2021). La estructura de la tesis en el programa de la MEB es canónica, el alumnado sigue una guía establecida en el currículum y, por el capital cultural diferenciado del alumnado se reproducen relaciones sociales y educativas asimétricas o desiguales.

Así, “la desigualdad expresa (y es producto de) una relación de dominación” (Boivin, Rosato y Arribas, 2018, p. 125). La base de esta dominación manifiesta, encuentra sentido en la apropiación desigual de las prácticas de escritura académica a las que acceden los estudiantes de la MEB. Son prácticas materiales y simbólicas con una estructura común: la de hacer las cosas como su raciocinio da a entender o comprender ante la ausencia de acompañamiento en este campo formativo. Por consiguiente, “esta apropiación genera relaciones sociales asimétricas que toman formas diversas (entre sexos, entre parientes, entre clases sociales, entre sociedades) y que se expresan en formas culturales, económicas, políticas y sociales distintas” (Boivin, Rosato y Arribas, 2018, p. 125).

Las condiciones descritas en los primeros capítulos de este documento, reflejan el modelo del otro desigual; es decir, “el sin aparece como despojo, pero no como consecuencia de un acto deliberado del observador [formador]... sino como un hecho objetivo producido por los hombres cuando se relacionan en una sociedad o entre sociedades” (Boivin, Rosato y Arribas, 2018, p. 126).

Por tanto, este modelo del otro desigual sirvió como catalizador en el desarrollo de la presente investigación. Mi intención al incluirlo fue provocar una alternativa de resistencia promotora de la escritura académica como oportunidad formativa para el desarrollo educativo del alumnado de la MEB. Este modelo alternativo fue configurado en conjunto con los estudiantes como una estrategia auto-socio formativa (EASF) denominada “Colectivo de Escritura Académica”, con esta procuré la polifonía de los estudiantes. Concordé con Freire (1998) al insistir en

la develación de la palabra de los sujetos y el pronunciamiento del mundo para su transformación.

4. Seleccionar lo que se estudiará

En este sentido, como respuesta a la primera pregunta planteada al inicio del presente capítulo correspondiente a: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, ¿Qué es lo que podemos conocer de ella? La respuesta emergente corresponde al objeto de estudio; el cual fue: “los procesos formativos que experimenta el alumnado de la Maestría en Educación Básica en la UPN, Unidad 241 para su desarrollo educativo desde prácticas de escritura académica, durante el periodo de febrero a diciembre de 2021”.

- **La Estrategia Auto-Socio Formativa. El Colectivo de Escritura Académica**

En la primera fase de esta investigación implementé diversas acciones con la intención de instaurar el sentido y la configuración de la Estrategia de Auto-Socio Formativa (EASF). Inicié la investigación con la revisión de diversos enfoques interpretativos, hasta concluir con la elección del mismo: en este caso la teoría crítica bajo el enfoque de la investigación cooperativa.

Dadas estas condiciones, elaboré una propuesta inicial de la EASF como un pretexto para provocar acercamiento al objeto de estudio y a una arquitectura formativa (Bernard, 2004); esto es, la posibilidad de cada persona para producir y construir su formación (decidir, provocar, andar y hacerse camino). Formación constituida a partir de diversas miradas y perspectivas de la escritura académica en las instituciones de educación superior.

La visión dicotómica manifiesta en la cultura escrita institucional de las IES es preocupante. Cohabita la visión de la escritura transversal con otra de carácter especializada. La primera, apunta a pensar la escritura como habilidad en distintos campos y géneros de las disciplinas. Habilidad y eje comunicativo desde la dimensión de la expresión como fuente de creación de mensajes. En cambio, la especializada o alfabetización académica justifica la presencia de cursos

remediales de escritura en la universidad e incluso como mecanismo de segregación (Torres, 2018).

Existe evidencia de prácticas de escritura institucionalizadas en la educación superior; mas son pocas experiencias documentadas en nuestro país, sobre todo, las reportadas en diferentes espacios académicos (congresos y revistas) son acciones y prácticas surgidas como centros de escritura. Algunos ejemplos son el Centro de escritura y argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Virtual de Redacción del Instituto Tecnológico de Estudios Superior de Monterrey (ITESM) o el Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla (UDALP) (Espino, 2015).

Sin embargo, como afirmó Molina (2019) en Latinoamérica es un fenómeno en creciente expansión con menos de cinco años de creación en el mejor de los casos. En consideración a este dato, desde 2014 surgieron los primeros hallazgos en este sentido. Según Molina (2019), las tutorías en los centros de escritura “son ofrecidas por docentes de lengua, o en otros por estudiantes de posgrado (maestrías y doctorados), pero en la mayoría de los centros (84%), los encargados de prestar este servicio son estudiantes de pregrado, que reciben una formación especial para hacerlo” (Molina, 2019, p. 126).

Esta posición metodológica sobre los centros de escritura, resultó distinta a los fines de esta investigación. Compartí la posibilidad con los sujetos participantes en la investigación para que produjesen sus procesos formativos desde considerar que su formación no está producida al exterior, sino por sí mismo (subjetivación); una formación plural al abarcar todas las dimensiones de la persona y al generar este dinamismo los individuos movilizan sus saberes (Navia, 2021, s/p). Con el afán e intención de propiciar, convenir y construir una estrategia auto-socio formativa para la movilización de experiencias en escritura académica con base en procesos formativos sensibles y empáticos, planeé desarrollar el Colectivo de Escritura Académica (CEA).

El CEA fue un conjunto de personas con problemas, intereses y necesidades comunes en torno a la EA; una comunidad de encuentro consolidada mediante la cooperación de expresar las experiencias-sentido acontecidas entre los coproductores⁶. También, el CEA fue un espacio trazado para el acompañamiento formativo a los estudiantes en sus prácticas escriturales, particularmente en el proceso de construcción de su documento recepcional o tesis.

Mediante el CEA promoví saberes en torno a la reflexión sobre el proceso de escritura. Busqué recuperar saberes formalizados (transmisibles) y práxicos (no transmisibles) entre los coproductores bajo la perspectiva de un saber humanizante y con un sentido-experiencia envolvente. Advertí la necesidad de tensionar la idea ya añeja pero muy cercana en este momento histórico de Morin (1984): “el saber ya no está hecho para ser pensado, reflexionado, meditado, discutidos por los seres humanos para aclarar su visión del mundo y su acción en el mundo, sino que es producido para ser almacenado en los bancos de datos y ser manipulado por las potencias anónimas” (p. 34). De tal manera, reconocí el CEA como primera intención formativa: pensar, reflexionar, discutir para situar (nos) y actuar en el mundo.

La concreción del CEA como estrategia auto-socio formativa surgió desde la invitación/convocatoria al alumnado de la MEB para escribir como “una manera de conocer un método de investigación” (Richardson, 2000; citado por Ellis, Adams y Bochner, 2019). Por consiguiente, el CEA fue *per se* una estrategia auto-socio formativa, un ejercicio procurador y productor de voz a las personas. Voz cuya intención formativa fue enriquecer el mundo interior de las personas y una invitación a recorrer derroteros con esperanza, alegría, compasión y amor.

⁶ Decidí nombrar coproductores a los alumnos de la MEB partícipes en el desarrollo de la estrategia auto-socio formativa por la horizontalidad construida mediante el diálogo y el sentido formativo de esta estrategia. Este concepto partió del enfoque metodológico de esta investigación, denominado investigación cooperativa por Heron y Reason (2008), gracias a la posibilidad de tratar a los colaboradores de la investigación como elementos clave del trabajo indagatorio, en contraparte del hecho de adoptar un rol pasivo al ser únicamente participantes o informantes. Para mí, el alumnado de la MEB fue un colaborador, desde la oportunidad brindada a un servidor para compartir sus experiencias durante tres meses de cercanía en el Colectivo de Escritura Académica (CEA), como al momento de discurrir su sentido-experiencia en el grupo de discusión.

Una voz allende de un centro o programa de escritura e incluso de un currículum. Voz para estimular la posibilidad de ser, más que de escolarizarse o participar sin la emoción de ser considerado miembro de un proceso de indagación más que un sujeto de investigación.

Mi intención esencial con la implementación del CEA fue construir un móvil para la escritura académica y, un pre-texto para efectuar esta investigación. La idea del CEA como móvil inalterable ante ninguna contingencia. El propósito operativo del CEA fue configurar un foro de intercambio académico para dialogar, aportar solvencia a dudas escriturales, buscar soluciones a problemas y necesidades de escritura y (auto-socio) formar-se con base en el acompañamiento sentido, afectuoso y epifánico. Esto es, el “acompañamiento como mediaciones de proximidad” (Navia, 2021, s/p); como coproductores de sentido por ser una “persona que me inicia, que orienta mi aprendizaje” (Navia, 2021, s/p) pero bajo relaciones humanas de cooperación y de apoyo horizontal (estar pendientes entre sí) en todo instante, mediadas por el diálogo, la inclusión a un colectivo de apoyo y la escritura académica como una práctica social situada.

Pretendí con base en esta proxemia que cada persona participante en este ejercicio produjera su formación; formación en plural y en colectivo de todo su ser. Con este afán, emití el 2 de agosto de 2021 una convocatoria a siete alumnos que integraron el grupo de MEB del cual fui docente durante el ciclo 2020-2021 mediante el canal de *WhatsApp*. También, compartí la convocatoria con seis ex-alumnas de generaciones anteriores⁷. De las 13 invitaciones formales, obtuve respuesta positiva de cinco personas. Recibí dos opiniones sorprendentes para aceptar participar y ser coproductor en este ejercicio procurador del ser. Una de Esmeralda y otra de Martha.

Esmeralda⁸ “cuando comencé a leer la información, me quedé ida, porque no sabía si lo que leía era realmente una idea que venía pensando desde hacía tiempo. La verdad es que lo necesito y mucho porque todos te dicen y motivan pero... uno, uno pues a veces no sabe cómo pedir a los profes que te ayuden” (4 de agosto de 2021).

⁷ Sólo invité a los alumnos con quienes tuve una relación pedagógica como su profesor del programa, tanto de la generación reciente como de anteriores. El segundo criterio para esta invitación fue compartir con los alumnos con necesidad de tutoría o acompañamiento porque me insistían en recibir apoyo para solventar sus problemas de escritura académica.

⁸ Los nombres fueron cambiados para respetar el anonimato de las personas.

Martha “a mí me parece una necesidad que todos los estudiantes de la MEB debiésemos tener porque da la pauta para que reconozcamos nuestras necesidades y, a partir de las necesidades podamos elaborar nuestro trabajo. Encantada de entrarle profe” (3 de agosto de 2021).

Posterior a la aceptación de cinco estudiantes como coproductores de esta investigación, tuve dos encuentros de consulta con el alumnado para valorar sus necesidades formativas en el desarrollo educativo de sus prácticas de escritura académica. Ambos encuentros fueron mediante el canal de comunicación de la plataforma *Meet*, los días 16 y 23 de agosto de 2021. El resultado de este proceder fue la delimitación cooperativa de las características de la estrategia auto-socio formativa, misma que denominé Colectivo de Escritura Académica (CEA).

El resultado de estos dos encuentros fue la determinación de los servicios contemplados en el CEA. En conjunción con el alumnado concreté las acciones para que el CEA fuese una estrategia auto-socio formativa:

- 1) Tutorías personalizadas y grupales sobre textos académicos. Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento de base cognitiva, sobre todo, análisis, síntesis y reflexión. Tutorías sobre temáticas específicas, propiamente acerca de escritura;
- 2) Lectoría entre pares, posibilidad de leer juntos para producir realimentaciones cooperativas. Colaboración constante e intercambios de ideas y pareceres bajo la lógica de movilizar entre el alumnado saberes práxicos y formalizados;
- 3) Investigación, producción de conocimiento para enriquecer el campo de la escritura académica en posgrado.

Sobre el proceso de concreción del CEA

Acordé en agosto de 2021 con el alumnado, reunirnos a partir de sus necesidades formativas. El CEA facilitó el reconocimiento de las experiencias y acciones cooperativas para la profusión de la EA durante tres meses (del 6 de septiembre al 6 de diciembre de 2021). Por consiguiente, establecí junto con los coproductores cuatro compromisos:

- 1) Sincronizar una sesión semanal para la deliberación en conjunto de las situaciones resultantes de consideración, diálogo, debate y consolidación. Establecí las sesiones semanales mediante la modalidad de tutoría personalizada y grupal a distancia con el apoyo de la plataforma *Meet* los días lunes en horario vespertino. Los encuentros comenzaron con las dudas, comentarios y aproximaciones de los alumnos surgidas durante la semana. Posteriormente, alguno de los coproductores promovió el análisis de alguna temática específica. Una vez compartida la información, inicié un foro para intercambio y expresión de particularidades de las experiencias y el establecimiento de nuevos desafíos y rutas de escritura académica
- 2) Asesorías personalizadas para abordar elementos puntuales del avance individual de cada alumno de posgrado
- 3) Lectoría entre pares, una vez al mes. El propósito de esta acción fue el intercambio de pareceres y alternativas de mejora y transformación de la calidad argumentativa del texto y la generación de ideas situadas entre los coproductores
- 4) La colaboración asincrónica semanal para abundar en las sesiones sincrónicas de los lunes. Para ello, empleé la aplicación educativa *Flipgrid* (Vid. <https://info.flipgrid.com/>). Esta aplicación es una herramienta perteneciente a *Microsoft* donde la comunidad educativa graba videos y audios de duración variable (desde 15 segundos hasta cinco minutos) sobre alguna consigna específica. En esta investigación, sirvió como memoria colectiva y estrategia auto-socio formativa de empoderamiento de la voz de los coproductores. Asimismo, también recuperé comentarios del alumnado por escrito, realimentación a los textos académicos del grupo de trabajo y cuestionamientos para continuar pensando y reflexionando sobre los procesos y prácticas que pudiesen formar desde otras gramáticas y lenguajes (Vid. Figura 12, correspondiente a la portada de inicio del sitio en *Flipgrid*).

Figura 12. Portada del sitio en *Flipgrid*



Fuente: Elaboración propia.

Las temáticas propuestas para la concreción de las actividades del CEA versaron sobre tópicos consensados con los coproductores, vistos como una necesidad formativa. A continuación, evidencio los temas sentidos por el alumnado como trascendentales en su formación:

- La escritura académica como estrategia auto-socio formativa
- La escritura de la tesis –y no morir en el intento-
- La estructuración secuencial del documento recepcional
- Técnicas para la escritura académica: memorándum, fichas, esquemas
- El problema retórico en la generación de las ideas
- Funciones discursivas de la citación
- Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares
- El análisis de la información y su escritura
- Los géneros discursivos que apoyan la culminación de la tesis: tesis, resumen, introducción, conclusiones
- Los marcadores discursivos en la tesis

Justificación de la implementación del CEA

Desde mi experiencia, la implementación del CEA resultó una oportunidad de desarrollo educativo para los coproductores en esta investigación debido a las pocas oportunidades para la formación desde la escritura académica. Afirmé lo anterior a partir de las conclusiones expuestas en la revisión de la literatura existente en este campo y basándome en los siguientes argumentos:

1. La apuesta inicial de esta investigación fue apoyar la concreción del documento recepcional de un grupo de estudiantes de posgrado. Sea el informe de investigación final, capítulos del mismo, fragmentos o proposiciones textuales claras como base y soporte de textos concluidos –sea la extensión que sea-.
2. “La investigación en esta temática es todavía insuficiente y, además, parte de iniciativas individuales que se ahogan en el enorme número de prioridades emergentes en el ámbito mexicano” (Salazar, 2015, p. 3). Una producción muy escasa en un campo profuso en otras latitudes, bajo enfoques y metodologías que resulten más dinámicas desde una dimensión crítica de la escritura académica (Navarro, 2020) y desde los Nuevos Estudios de la Literacidad. Empleé este enfoque para tejer la estrategia auto-socio formativa descrita.
3. La función de la escritura académica preponderante en las investigaciones revisadas en los antecedentes del tema fue la epistémica, eso significa emplear la escritura académica como móvil de aprendizaje. La EA como aprendizaje es una condición necesaria, mas mi intención fue integrar el CEA como oportunidad formativa para ser y estar, para configurar una identidad autónoma y crítica. La EASF como base para tensionar los saberes pre-establecidos desde una posición de poder y marginación de las voces del alumnado con nula o poca experiencia en la escritura de textos académicos en evidencia de sus múltiples deficiencias y falencias escriturales.
4. En los reportes de investigación analizados (Vid. Revisión de la literatura, p. 41), resultó notoria la preocupación de los investigadores por problematizar el objeto de estudio desde el síndrome del déficit (Molina, 2020); es decir, valorar la EA como un elemento complejo de asimilar,

adquirir, movilizar y desarrollar mediante el currículum, requiere atención extraordinaria debido a las deficiencias del alumnado a lo largo de su trayecto escolar y, definitivamente, la etapa de pregrado resulta insuficiente para fortalecer prácticas de escritura académica en la disciplina y bajo los patrones específicos de una comunidad discursiva y científica determinada.

Además, la escritura disciplinar sin apoyos concretos ni experiencias específicas desde la Universidad; desde las premisas de formación académica de la UPN, Unidad 241. Síntoma de violencia estructural latente para evitar escuchar saberes marginales o precarizados por las condiciones contextuales como operan los programas de posgrado. La imposibilidad de cercanía a procesos de acompañamiento en este tópico con el cuerpo de asesores de la MEB ante la supuesta competencia adquirida por ser estudiantes de un posgrado.

5. Ninguno de los estudios analizados en las fuentes informativas descritas, trata el tema de la formación de docentes o formadores; menos en experiencias documentadas en instituciones formadoras de docentes. Con base en estos hallazgos confirmé la invisibilidad existente en investigaciones que aporten al conocimiento de los procesos de escritura académica en programas de maestría en México, con estudiantes que son profesores en servicio y en universidades formadoras de docentes como es la UPN, Unidad 241.
6. Otro factor influyente para elegir este procedimiento de indagación fue la ausencia de aportaciones investigativas en la UPN en el posgrado sobre la escritura académica. Prepondera en los profesores y autoridades educativas coordinadoras de la MEB la noción: un buen alumno desarrollará procesos de investigación que permitan alcanzar el grado académico. Por tanto, en la UPN existe el fenómeno que Palomar (2016) denomina “la simulación institucional que conduce a insistir en mantener programas de posgrado que no tienen sustento” (Palomar, 2016, p. 8). Entonces, procurar el grado académico en el alumnado es necesario para evitar el cierre del programa de MEB porque presenta un índice de logro de 9.3%, en más de una década de apertura del programa de Maestría.

- **El grupo de discusión: recapitulación de la experiencia-sentido durante el Colectivo de Escritura Académica**

En la segunda fase del método de esta investigación, contemplé el análisis de los resultados derivados de la implementación del Colectivo de Escritura Académica como la estrategia auto-socio formativa. Con la finalidad de valorar lo ocurrido durante esta arquitectura formativa, diseñé un grupo de discusión como un esfuerzo por reconocer los procesos formativos experimentados por el alumnado de la Maestría en Educación Básica en la UPN, Unidad 241 para su desarrollo educativo desde prácticas de escritura académica, durante el periodo de febrero a diciembre de 2021.

El grupo de discusión es un ejercicio de naturaleza cualitativa, favorece el consenso y disenso construido por los actantes como discurso sólido y emergente. Ibáñez (1979) propuso su aplicación como una herramienta o “artificio metodológico que reúna diversas modalidades de grupos, en una articulación específica, en un dispositivo conversacional” (citado por Galindo 1998, p. 45). El resultado son discursos como objeto simbólico de la realidad sociocultural, dado que “el grupo determina de qué se va a hablar y en qué orden” (Ibáñez, 1979, p. 266).

En el grupo de discusión “el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso; las modificaciones que experimenta son momentos del proceso de investigación” (Ibáñez, 1979, p. 269). Por consiguiente, mi intervención fue indirecta, sólo organicé las condiciones para su desarrollo.

La intención del grupo de discusión fue el reconocimiento de supuestos que transcurren entre el principio de dependencia (grupo y preceptor trabajan con el discurso social), pasando por el de apareamiento (simular la posibilidad de acción común que nunca se efectuará entre el grupo y el preceptor), para llegar al principio de ataque y fuga (participar en la sesión donde existen individuos parecidos o no participar quedando aislado y separado del grupo).

Como dispositivo conversacional, en el grupo de discusión consideré la situación de discurso; es decir, el conjunto de circunstancias en medio de las cuales se desarrolló el acto de enunciación. Cuando los actantes alcanzaron el discurso, las hablas individuales se acoplaron al sentido social, contraponiéndose una y otra vez hasta producir consenso para encontrarse con el grupo fabricando discursos hasta lograr sólo uno.

El grupo fue simulado porque es imaginario, el preceptor tiene en sus manos los hilos que mueven al grupo, posee la capacidad de asignación del espacio y el tiempo. También determina el grupo: percibe cuántos y quiénes van a venir. El grupo nace y muere donde y cuando quiere el preceptor (Ibáñez, 1979).

El grupo de discusión permitió el análisis del discurso social de un grupo de individuos articulados de manera específica para generar conversaciones naturales mediante un artificio metodológico (Russi, 2001). Resultó una forma de encuentro de opiniones y discursos puestos en común durante su aplicación y la remembranza de experiencias en el periodo de implementación del Colectivo de Escritura Académica.

El discurso del grupo “es producto de una producción, no de una recolección: en el discurso queda memoria de las huellas de ese proceso” (Ibáñez, 1979, p. 263). Por tanto, la experiencia en el grupo de discusión fue una fábrica discursiva porque involucró al sujeto como objeto de su empoderamiento lingüístico y semiótico a través de sus subjetividades.

El preceptor (persona detonadora del diálogo) evitó controlar la palabra y emitió detonantes (frases generadoras de perorata) para la discusión. Abocó su trabajo en la participación de los creadores de diálogo a través de una postura de pantalla, donde vio y escuchó todo lo que ocurre en la sesión, pero evitó intervenir en la alocución. “El papel del preceptor –su papel visible- debe ser “mayéutico”, de partera, provocar indirectamente, poner al grupo en la pista de la autodisciplina y de la autocomprensión (para que se autoordene y autointerprete)” (Ibáñez, 1979, p. 277).

Para la selección de los actantes, consideré más las relaciones que los elementos derivados de la convivencia entre los mencionados. El criterio para la elección de los colaboradores en la construcción del discurso fue incluir a los que “reproduzcan mediante el discurso relaciones relevantes” (Ibáñez, 1979, p. 264). En este caso, los cinco participantes en la estrategia auto-socio formativa fueron invitados para conformar el grupo de discusión.

La duración recomendable para la fabricación de discursos es entre los 60 y 120 minutos. La preceptora provocó el discurso de forma directiva (hacia el exterior) y excitable (al interior), evitó la manifestación de su mando a través de su presencia sutil –a menos que sea una provocación de autoridad consciente-. “La convocatoria y la revocatoria están provocadas por el preceptor (que dice: “Vamos a empezar” y “Ya podemos terminar”)” (Ibáñez, 1979, p. 274).

El territorio donde efectué el grupo de discusión fue neutral, un espacio abierto a todos, es decir, un lugar cerrado hacia fuera y abierto hacia dentro. Ocupé una mesa redonda para el trabajo de discurso, esto permitió cuidar que las alianzas no subsistieran por mucho tiempo o buscar consensos de forma precipitada. La finalidad fue establecer redes de comunicación naturales y asimétricas para lograr captar un discurso genuino de la realidad social.

Mi propósito de trabajar con el grupo de discusión, fue analizar los discursos sobre el reconocimiento de las experiencias y los sentidos desarrollados por los estudiantes de la MEB durante la implementación de la estrategia auto-socio formativa mediante el Colectivo de Escritura Académica.

Convoqué al grupo de discusión a los coproductores de esta investigación: cinco actantes (cuatro mujeres y un hombre). El criterio en común fue: ser profesionales de la educación y estudiar la Maestría en Educación Básica. Celebré el grupo de discusión el jueves 24 de marzo de 2022 a las 18:00 horas en las instalaciones de la Universidad del Centro de México (UCEM).

El grupo fue coordinado por una preceptora, persona distinta a mí. La preceptora fue una mujer de 31 años, profesora universitaria sin relación alguna con los

actuales del grupo. El criterio para su elección fue tener experiencia en esta herramienta investigativa y las ganas de participar en la preceptoría del grupo.

Invité a los participantes desde la primera semana de diciembre de 2021. Una vez conformado el grupo de discusión, compartí el propósito de la participación. Posteriormente, realicé la presentación de la preceptora y la mecánica de colaboración durante la ejecución del grupo de discusión. Una vez explicado el proceso de discusión; del otro lado del aula donde efectué la sesión, observé, escuché y registré las incidencias resultantes durante el proceso de fabricación discursiva con el apoyo de equipo audiovisual.

Una vez que la preceptora decidió la culminación del ejercicio, agradecí a cada actuante su colaboración altruista en el ejercicio del desarrollo de la comunicación compartida. Posteriormente a la despedida de las personas intervinientes en el grupo de discusión, registré las incidencias y reflexiones preliminares a partir de las notas escritas durante la sesión de grupo.

Para efectuar el análisis de discurso fabricado en los grupos, utilicé el modelo propuesto por Soler (1999) quien señala los siguientes momentos del proceso:

- A. Técnicas de registro de datos que se han utilizado
- B. Diagrama de posición de los participantes y el preceptor
- C. Estructura grupal observada: actitudes, objetivos, participación
- D. Clima de las relaciones: conflictos, problemas y necesidades del grupo
- E. Interacciones efectuadas más relevantes
- F. Secuencia de los temas y su duración
- G. Tiempos de intervención de los participantes y silencios significativos
- H. Análisis de los roles desempeñados
- I. Análisis del discurso.

Para conocer la descripción del diseño, proceso de aplicación y análisis del grupo de discusión, favor de consultar el Anexo 3 de este documento donde se incluye un ejemplo al respecto.

Finalmente, para exponer los resultados de esta investigación, empleé la narrativa a capas. Si bien se emplea preponderantemente en ejercicios fundamentados en el método etnográfico y desde la Antropología (Rambo, 2019); para esta investigación decidí trabajar así con la finalidad de describir acontecimientos desde el sentido-experiencia de los coproductores. La diferenciación entre textos de diversas dimensiones y volúmenes de ideas lo realicé a partir de tres asteriscos (***) en los siguientes capítulos.

Capítulo IV

La auto-socio formación: sentido, desarrollo y experiencia durante el Colectivo de Escritura Académica

El par experiencia-sentido (Larrosa, 2009) resultó desde una diversidad de posiciones entre los coproductores en esta investigación. En este capítulo, el lector o lectora dispondrá de un encuentro situado con base en “el desplazamiento de la idea de experiencia (como transformación de sujeto) a la idea de ejercicio (como atención al mundo)” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 183). Idea colectivizada por los coproductores a partir de la producción de sentido y la configuración de saberes en torno a los procesos formativos para el desarrollo educativo desde la escritura académica. Este andar y hacerse camino en el campo educativo y disciplinar del alumnado de la Maestría en Educación Básica (MEB) como esa lucha permanente contra las preconfiguraciones y cánones; esto es “la batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 191).

En el capítulo expuse las impresiones de los participantes sobre la Estrategia Auto-Socio Formativa (EASF) implementada mediante el Colectivo de Escritura Académica (CEA). Recuperé las expresiones de las proposiciones mediante el formato de escritura denominado “narrativa a capas” (Rambo, 2019), porque facultó el involucramiento de otros lenguajes performativos, saberes práxicos y conocimientos sentipensantes; nutrido por pensamientos no dogmáticos, ni totalitarios y, menos, soberbios. Relatos desde la formación (auto-socio producida) para recuperar la vida-vivida-con-otros, basados en la escucha, la presencia y la contingencia (Osorio, 2013).

Decidí colaborar con la narrativa a capas (Rambo, 2019) para establecer una afrenta ante la indiferencia que provocan las estructuras rígidas de presentación de informes de investigación. También, como acontecimientos sujetos al sentido del trabajo formativo desde las experiencias en escritura académica de los coproductores, sobre todo, en la producción textual en sus documentos recepcionales o tesis. Mi intención fue provocar la visibilización del Nosotros-

Otros, facultar al CEA para promover en el alumnado de la MEB prácticas de escritura académica desde nuevas oportunidades de desarrollo educativo.

La diferenciación entre textos de diversas dimensiones y volúmenes de ideas lo realicé a partir de tres asteriscos (***) para reconocer la existencia de una retórica más envolvente que lineal o secuencial. Esta narrativa me permitió mostrar que la escritura es ubicua y, los formatos y maneras de exposición son encuentros entre personas que sienten, piensan, escriben y son.

Al concretar este ejercicio, mi finalidad fue trabajar con las experiencias. No con cualquier experiencia, sino con las experiencias que se forman cuando se produce, conmueven y son identitarias. Colaboré con experiencias basadas en otras gramáticas y esquemas de pensamiento, con experiencias surgidas como acontecimientos. Consensé con la visión de Contreras y Pérez de Lara (2010), “la experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad e imprevisibilidad, al que vale la pena ser contado...” (p. 79).

La experiencia produce resonancia. Un ejercicio sin competencia ni competitividad; ni exhibiciones que la asistencia promueve, empero la presencia no. Colaborar con la presencia provocó convocar y crear los contextos compartidos por los coproductores, se manifestó tanto en las acciones sincrónicas como asincrónicas movilizadas durante el CEA. “La producción de presencia apunta a toda clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos presentes en los cuerpos humanos” (Gumbrecht, 2005, p. 11).

Inicié la investigación desde mi necesidad por ayudar al otro, por buscar opciones de alternancia y resistencia en la escritura académica, por incidir con el descubrimiento y develación de saberes y estrategias marginales que permitiesen el desarrollo de las funciones al escribir de manera sofisticada y elocuente. Esta investigación no significa nada sin la colaboración y la presencia

de otros. Presencia intensa con los cuerpos humanos mediados por la producción de la auto-socio formación con un acto pedagógico. El sentido de esta colaboración como síntoma de compartir y acompañar (se) gracias a experiencias sobre lo que acontece, pasa, ocurre, nos pasa.

A partir de esta condición, decidí emplear la escritura en primera persona porque “hace que el pensamiento se convierta en inmediata traducción de las experiencias vividas, pero al mismo tiempo se presenta acompañado de una distancia reflexiva” (Blanco, 2006, p. 179). En algunos momentos, recuperé la noción de la escritura impersonal para brindar pauta a los sucesos vinculados a la descripción de hallazgos más objetivables, más compuestos de trama pensante que sentida.

A nuestra manera: la auto-socio formación (significo, existo, pertenezco y soy)

El sujeto que se sujeta al otro...

Manifiesta un alma trastocada

al ser siendo sin ser;

esto ocasiona la incidencia analfabeta.

Ser analfabeta es una condición, no una etiqueta...

¿Cómo combatir el racismo epistémico que se teje en la Universidad?

¿Cómo promover la auto-socio formación desde la pedagogía al servicio de la transformación social?

Lucho para comprender al otro. Producir en conjunto para tensionar los cánones que constituyen hilos de desigualdad e intrascendencia.

Ser a través de los otros en espacios de confluencia.

Analfabeto soy con el contexto,

cuando miro sin contemplar,

cuando soy indiferente a las luchas de mis iguales,

cuando leo sin pensar... y río sin sentir.

Subjetivo al sujeto,

Dialogo con él, insisto, cuestiono y escucho.

Me dejo llevar, me relaciono, me tejo entre sus tramas.

A fin de cuenta, ¿qué es un sujeto?

¿Cómo diferencio la individualidad de la experiencia cuando sé es sujeto?

Pienso en el individuo, lo leo, lo miro, lo escucho, aunque...

¿Cómo autoformar la rebeldía de la esperanza intercultural mediante la palabra?

El contexto en el ser... refiere la experiencia posible. Al mundo construido por nosotros-otros... esos que sueñan desde el involucramiento, desde el colectivo de ser.

El significado de la escritura en la vida de los coproductores

Existe una idea naciente en todo sujeto escritor. Escribir por necesidad, aunque en algunos casos, la escritura inicia a partir de un interés. Situación descrita por una coproductora de la investigación: “Era muy buena, me gustaba escribir, este, escribía cartas, pensamientos, poemas... lo que se me ocurriera escribir; pero al ingresar a la Maestría, me topé con un asesor que la verdad no me leía, no este, no nos apoyaba. Entonces, me desanimé y dejé así de escribir muchas cosas” (Martha⁹, septiembre de 2021).

La distancia existente entre la escritura transversal y la escritura disciplinar es abismal. La escritura transversal en un proceso de institucionalización se pervierte, dados los patrones deseables de producción de conocimiento científico desde la disciplina, en el caso de este estudio, desde la educación. La escritura disciplinar según reportaron los coproductores es un concepto desconocido, lejano a sus experiencias de desarrollo profesional; verbigracia, Emma determinó: “nadie se preocupó durante mi formación en la licenciatura sobre cómo escribir. De pronto llegas al trabajo y te piden muchas cosas para las que no estás lista, pero tampoco nadie te echa la mano, todo es bastante

⁹ Los nombres de los participantes en la presente investigación fueron cambiados para respetar su anonimato. Decidí denominarles coproductores por la perspectiva de la investigación. En total colaboraron cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica.

confuso y desde lo que crees y pues vas aprendiendo sin mucho cuidado de cómo hacer las cosas lo mejor posible” (Emma, octubre de 2021).

Entre los coproductores prevaleció la sensación de escribir como un ejercicio obligatorio en detrimento del placer, alegría o bienestar. El escribir como una acción inexistente durante su permanencia en el programa de la MEB, declararon ausencia de plataformas de apoyo y desarrollo educativo en procesos formativos de escritura académica. Los coproductores enunciaron la Maestría como espacio de escritura a acontecimientos negativos. Las experiencias personales fueron resumidas a eventos de frustración, desánimo, desmotivación, complicación o episodios atados a las dificultades propias de las prácticas de EA (Vid. Cap. I).

Incluso, algunos coproductores manifestaron desapego a la escritura, invalidación de acciones trascendentes en su formación durante los estudios de posgrado. En este sentido, Rebeca señaló: “el último año de la Maestría me doy cuenta de que es importante, de que es un área de oportunidad que yo tenía ahí latente” (septiembre de 2021). Reflexioné sobre las ideas declaradas por los coproductores y cuestioné: ¿Qué pasó durante el trayecto formativo con los ejercicios de escritura disciplinar? ¿Los asesores abordaron ejercicios de escritura transversal como un acercamiento inicial antes de incorporar las formas elocuentes y sofisticadas de la disciplina, en este caso, educación básica? ¿Cómo son las prácticas de escritura para la construcción del documento recepcional sin tomar en cuenta la escritura como facultad y habilidad humana?

Coincidí con Cassany (2005) en reconocer la escritura académica como oportunidad formativa: escribir para pensar, pensar para saber, saber para ser. Sin embargo, con las experiencias descritas por los coproductores confirmé: formarse en la Maestría trasgrede las posibilidades de pensar, saber y ser mediante la escritura. Por ende, distinguí la escritura en la vida de los coproductores como eventos repletos de dificultades y desavenencias; en lugar de una estrategia de auto-socio formación.

Con respecto a esta posibilidad, los coproductores recuperaron la idea de la escritura como aliciente, como motor que inyecta vida al espacio vital de toda

persona: la posibilidad de ser. Una dimensión permeada por el conjunto de situaciones experimentadas. Juan lo comentó: “considero que la escritura juega un papel fundamental en la vida de cualquier persona, en especial de los docentes, ya que día a día estamos en contacto con ella y a través de ella nos comunicamos y desempeñamos nuestra labor” (Juan, septiembre de 2021).

Existió una asociación de algunos coproductores entre la escritura y el empleo. Distinguí allende del trabajo, la potestad de escribir pareciese alejada de la vida; como si nuestro ser sólo escribiese para ejercer una función limitada y en entornos profesionales o laborales. Esmeralda lo expuso: “la escritura en mi vida creo que tiene una función bastante importante por mi trabajo. La escritura prevalece en mi trabajo como comunicación o bueno para establecer una comunicación con los docentes. Entonces, esta escritura debe de ser muy asertiva y funcional” (septiembre de 2021).

En ese mismo tenor, Rebeca recuperó su experiencia a partir de las prácticas estudiantiles durante la Maestría. Lo indicó en el siguiente comentario: “después de haber tenido este primer acercamiento con la Maestría creo que eh, evolucioné y fue gracias a que cada semana tenía tareas de análisis en las cuales tenía que plantear bueno, pues mis ideas” (septiembre de 2021). Es decir, la noción de la escritura desde la función epistémica; escribir para aprender más que para ser. Una función predominante en los antecedentes del tema expuestos en este informe final, función determinante en considerar la escritura como acto positivo en ciertas prácticas, procesos y momentos de la vida académica y profesional.

Las experiencias compartidas en torno a la escritura académica

El grupo colaborador en el Colectivo de Escritura Académica evidenció desapego a la escritura. Cuando dialogué con ellos sobre sus experiencias en EA, las emisiones comunicativas fueron escuetas y limitadas. Por ejemplo, Juan reconoció su posibilidad de escribir académicamente hasta su participación en la UPN; determinó: “yo creo que es en la Universidad donde se han fortalecido

más esta habilidad y esta capacidad de expresar de manera eficiente a través de la textualidad de una idea” (septiembre de 2021).

La opinión de Juan denotó su inexperiencia en EA hasta antes de su participación en un posgrado. Colocó entre dicho la formación asimilada durante el pregrado y enfatizó el síndrome del déficit (Molina, 2020), mismo que los formadores en los posgrados atenúan con sus procesos de enseñanza y leí o escuché este tipo de quejas en los colegiados de profesores. Por tanto, los coproductores en sus experiencias sostienen la idea de formarse en escritura académica en condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo. Con base en estas ideas, cuestioné el rol de formación: ¿Cómo generar experiencias que provoquen condiciones de respeto a los saberes en escritura académica de los estudiantes de posgrado?

Incluso, una idea equivalente fue concebida por los coproductores durante la implementación del CEA al comentar que su experiencia con textos académicos es nula. Asociaron y vincularon la EA con la elaboración de la tesis. Esmeralda expuso: “estas experiencias han tenido en sí muchos años; pero la he retomado porque tengo el reto de terminar la tesis y, espero que así sea” (septiembre de 2021).

Escribir académicamente, fue considerada por los coproductores una actividad paralela a construir el documento recepcional. Una actividad con un nivel de movilización de habilidades de pensamiento de base cognitiva; sobre todo, la parte de la síntesis. Rebeca asumió esta idea al señalar: “el proceso de realizar un trabajo de tesis es sumamente enriquecedor porque además de que te permite leer, aprender; bueno, también tienes la oportunidad de sintetizar, lo que creo que a mí me ha costado muchísimo, el proceso de sintetizar” (septiembre de 2021).

La escritura académica de nueva cuenta fue concebida como una actividad epistémica, facultativa en la construcción de ideas para hilar e hilvanar lo pretendido en la comunicación. “La escritura es algo muy difícil porque podemos escribir para nosotros, pero que los demás nos entiendan sí es algo complicado”

(Martha, septiembre de 2021). Con base en lo expuesto por los coproductores, de eso trata la escritura académica, convencer a una audiencia sobre una proposición textual determinada. El alumnado de la MEB reconoció que aprender a compartir lo escrito y pensar en la escritura para otros es un enorme paso hacia la consolidación de prácticas de escritura con fines polivalentes y desde múltiples espacios de desarrollo y formación.

Emma insistió: “aunque tengo poca experiencia en la redacción de textos académicos, eh, eh considero que la estancia en la licenciatura y en la maestría sí me ayudado en gran medida, para, para poder desenvolverme en este ámbito y considero que me ha ayudado enormemente en la función que desempeño” (septiembre de 2021). En sí, formarse desde la escritura académica permite el despertar de para qué y cómo puede escribirse, aunque la desolación generada por saberse escritor provoca un entorno de desigualdad.

Los desafíos subjetivados al momento de escribir la tesis

La tesis continúa como el gran reto. Los coproductores determinaron como desafío: vencer la construcción de un texto académico. La cereza del pastel que los estudiantes de posgrado percibieron como un acontecimiento aterrador, angustioso y generador de neuralgias, como un síntoma englobador de tareas complejas. Juan lo externó con precisión:

Yo creo que uno de los desafíos más grandes al momento de la redacción de un producto como la tesis es, precisamente, encontrar las palabras y conceptos adecuados que den, mmm, pertinencia a la idea que se pretende expresar. Entender también que, para poder tener esa congruencia se requiere en primera instancia, la lectura; entonces, pero el proceso de escritura como una dialéctica entre lo que leemos y lo que escribimos; es decir, que hay un estilo que se construye a raíz del proceso lector y que esto, obviamente va ligado a cómo nos expresamos de forma escrita (Juan, septiembre de 2021).

Esta comprensión cabal percibida por Juan, entre la relación existente por el proceso de lectura y de escritura ofrece alternativas interesantes como punto de partida para auto-socio formarse en la escritura académica. Sin embargo, de persona a persona varió mucho esta condición; por ejemplo, Rebeca propuso

como desafío auto-socio formativo, tener claridad en sus intenciones de escritura; en sus opiniones determinó como causal originaria de estas dificultades a establecer con precisión el objetivo de escribir. Rebeca lo enunció así: “aún no tengo clara la meta y, entre más teoría reviso, y más observo, más durante esta pandemia que me he dado la oportunidad de tener más, como más enfocado el proceso de lectoescritura en los alumnos, creo que me confundo más, pero en fin” (Rebeca, septiembre de 2021). Este pesimismo narrado por esta coproductora, resultó preocupante; pareciese como si los profesores del alumnado de la MEB estuviésemos alejados de sus necesidades; hecho determinante para mejorar los procesos formativos tanto en atención, tiempo, esfuerzo y calidad en el acompañamiento con el afán de limitar la manifestación de este tipo de circunstancias.

Emma se unió a esta misma oportunidad formativa: “La verdad sí he tenido muchos desafíos porque no soy muy clara al escribir. Yo escribo conforme van saliendo mis ideas; entonces casi nunca llevo una secuencia; nunca hilo las ideas. Sí se me ha hecho muy difícil y es un desafío enorme” (Emma, septiembre de 2021). Esmeralda destacó la necesidad de ser clara y organizada como determinantes en el desarrollo de la escritura. Esta situación conflictiva se ajustó a la saturación que el alumnado de la MEB percibió: “he buscado tantos temas, tantas cosas, tanta información que me he saturado de la misma y, al momento de querer reducirla a una sola situación; la verdad que no he podido, o sea, no, no me queda tan clara todavía la problemática real a la que quiero llegar” (Esmeralda, septiembre de 2021).

El exceso de información conllevó a los estudiantes a querer consultar todo lo leído o recomendado por gente cercana, como si consultar más textos fuese la solución para argumentar mejor sus proposiciones textuales. Este fenómeno existe bajo una realidad de orden digital desnaturalizadora de las cosas del mundo informatizándolas; por ende, a los coproductores los consideré infómanos; esto es, personas que producen y consumen más información que cosas mediante la ansiedad con la que acumulan datos, aunque en realidad resulten innecesarios; más como fetiche de posesión informativa que una oportunidad para comunicarse con prontitud e idoneidad (Byung-Chul, 2021).

El alumnado de la MEB describió otros desafíos. Un desafío trascendental descrito por los coproductores fue el tiempo. Sobre todo, tiempo para la escritura y las fases implicadas en el desarrollo de la textualización (antes, durante y después). Martha lo expuso en el siguiente comentario:

El principal de ellos ha sido darme el tiempo. Al principio por cuestiones laborales; después se agregó la familia. Considero que me ha sido más difícil poder dedicarle tiempo a mi tesis después de haber egresado de la MEB; ya que sentí menos compromiso, no debe ser así, verdad, pero eso fue lo que me a mí me sucedió. Otro de mis desafíos es poder reconstruir, recontextualizar y terminar mi documento después de tanto tiempo; espero poderlo lograr” (Martha, septiembre de 2021).

El tiempo como aliado o enemigo al momento de escribir. El tiempo fue para los coproductores un constructo humano normalizante en su vida cotidiana; empero reconocieron a la temporalidad como fenómeno que establece ritmos, rutinas, patrones y formas de organizar las acciones esenciales de las personas. Tiempo que en ocasiones lacera las oportunidades para disfrutar la escritura bajo la lógica de la transversalidad más que desde lo disciplinar.

Otro elemento contextual narrado como desafío en la escritura de la tesis fue la pertenencia a un entorno académico. Esmeralda recordó esta oportunidad auto-socio formativa en escritura académica en su aportación videograbada: “Inicié la escritura de la tesis cuando estábamos en la MEB. Lo que hacía fácil su construcción; al estar dentro de un ambiente académico te hace sentir más compromiso y seguridad. Uno de los retos que más recuerdo es cómo hacer la relación de lo que se va descubriendo en diferentes referentes teóricos y hacer la relación con lo que se realiza ya, en el aula” (Esmeralda, septiembre de 2021).

Pertenecer a un ambiente alfabetizador continuo no asegura la concreción de la culminación del producto escrito. Sin embargo, desde el juicio de Esmeralda, la presión determinada por la comunidad académica permitió sentir un avance en el desarrollo de sus procesos escriturales. Avance sin efectos permanentes en su necesidad de continuar con su proceso auto-socio formativo. Las condiciones descritas por Esmeralda, afloraron más como un espejismo o inercia propia de la dinámica estudiantil que realmente una constitución identitaria propicia para la permanencia como persona escribiente.

Relacioné esta proposición textual con el tiempo y la calidad del entorno académico institucional. También, con la confianza en sí mismo. El factor socioemocional en el alumnado fue determinante para movilizar motivación intrínseca y culminar su ejercicio de escritura de la tesis contra viento y marea. Esmeralda evocó esta situación experimentada: “En la actualidad el reto que siento más ahora que tengo mucho tiempo para poder concluir mi tesis es la confianza en mí, por todas las exigencias que significa escribir un texto de este tipo. Al iniciar la escritura de mi tesis pocas veces planeé o bien hice un borrador. Al planear la escritura te da más claridad sobre la organización de la información, lo que necesitaba investigar, cómo iniciar y finalizar” (septiembre de 2021).

La fase de la planeación de la escritura, logré documentarla (Vid. Revisión de Literatura, Capítulo II) como reto continuo y permanente en los procesos de escritura académica. La planeación de la escritura junto a la organización, la construcción de esquemas u organizadores gráficos de información, el desarrollo de bosquejos o borradores conlleva el empleo de habilidades esenciales en la escritura. Juan asoció las acciones propias de esta fase planificadora con la oportunidad de sistematizar la información, consideró: “muchas veces aparecen pensamientos que pueden ser muy bien incluidos en el documento; sin embargo, no hay una estructura, no hay una forma de vaciar estos pensamientos al momento de quererlos trasladar al documento; es decir, no hay un proceso sistemático sino que pareciera que todo surge en ratos, en momentos de inspiración, en los que se desglosan tres o cuatro cartillas, cinco cuartillas o demás, en un instante, pero que son espontáneas no, entonces no hay un proceso o no hay un método de escritura que sea, podemos decirlo, formal” (septiembre de 2021).

Promover entre el alumnado el hábito de planear es un desafío formativo. Sensibilizar sobre el tiempo invertido a esta fase de producción textual, resulta determinante para el éxito del texto a producir. Asimismo, anticipar la audiencia, el propósito comunicativo y, sobre todo, el reunir la información esencial para escribir, precisan desde las experiencias de escritura, el éxito o fracaso para culminar la tesis.

Sobre la polémica en torno al acto de escribir la tesis, acerca de si favorece el proceso de construcción o lo dificulta, seguir una tesis bajo un modelo canónico como el propuesto por la Institución, el alumnado de la MEB consideró que seguir un esquema configurado *ex profeso* para estructurar la tesis es de gran apoyo “porque los apartados que se mencionan son muy claros y lo veo como la principal organización del texto” (Emma, septiembre de 2021). Según el alumnado de la MEB, resultó importante seguir el modelo canónico porque facilita la secuenciación de las ideas, esto conllevó a la aceptación de los lectores que reciben los productos de la tesis al leer una fórmula de estructuración del trabajo de tesis (Rebeca, septiembre de 2021).

Juan emitió un comentario a favor del modelo canónico de escritura de la tesis, señaló que seguir un modelo facilita la congruencia epistemológica al momento de redactar. “Al momento de redactar las ideas, lograr seguir un modelo y una idea clave de la cual parte que en mi caso sería la evaluación, eh, seguir este tipo de modelos da claridad a la idea que se pretende expresar. Entonces, creo yo que seguir un protocolo de, de tesis, es parte importante para al momento de la escritura” (Juan, septiembre de 2021).

La generación para los coproductores de cohesión y concordancia en el texto resulta esencial en el proceso de textualización. Indicaron ser propiedades fundamentales de un texto argumentativo como la tesis. Afirmaron: proponer una tesis exige la elaboración de congruencia en todo el documento.

También, los coproductores indicaron requerir de un conocimiento importante para detectar qué parte de las ideas construidas a lo largo del día o en el transcurso de las semanas pueden incluirse en diferentes apartados. Entonces, insistieron los alumnos que el mundo de la construcción de la tesis es un rompecabezas por armar, todas las piezas ahí están, ahí las encontramos, pero, es necesario enmarcarlas dentro de un ensamble para lograr esa imagen que se pretende proyectar, no, o ese concepto esa idea, ese conocimiento que se construye a lo largo de la redacción.

Emma remató: “Esto me ayudó demasiado porque la verdad la Institución sí lleva cierto ritmo, sí te quieren llevar a ciertos tipos de tesis; entonces lo que vas haciendo lo van cambiando o modulando o moviendo hacia donde ellos quieren” (septiembre de 2021).

Aunque su experiencia-sentido recayó más en que este tipo de modelos canónicos al escribir provoca deserción en el alumnado al sentir que sus ideas están más determinadas por los profesores del programa que por el sentido exacto de sus pretensiones de desarrollo del trabajo de tesis. Esto es, los profesores conducen al alumnado hacia patrones de seguimiento cómodos para ellos e incluso hacia ciertos temas de su experiencia, dejan a un lado la posibilidad de concretar apoyos sin obligar a los estudiantes a modificar su referencia sobre cómo determinar un constructo de intervención en contextos diversos como los que se experimentan en la práctica profesional.

La pregunta al inicio del cambio

La vida humana implica cuestionar. Se interroga al cuerpo, a la piel vibrante, al doctor que ausculta, al vecino cuando coincidimos; se solicita la hora al transeúnte o al lugareño sonriente al turista bajo el sol; es decir, se establecen dudas internas, preguntas sin pensar tanto en su posibilidad. Más bien, se introduce la ingenuidad en la pregunta, se acostumbra a preguntar como dote legitimado en sociedad (Calvo, 2010). Sin embargo, la pregunta inocente, conlleva placidez y proporciona sentido al inicio de este proceso de formación. Un sendero esperanzador, generador de múltiples cuestionamientos trascendentes para repensar en otros vertederos y en uno mismo.

El recuento de las acciones auto-socio formativas relatadas por los estudiantes de la MEB me ayudó a detonar este texto a partir del cambio. Cambio es un concepto construido de manera negativa en sociedad, cuando su génesis deviene en la posibilidad de hacer de otra manera lo que necesitamos, requerimos, deseamos o estamos obligados a realizar. Hace años leí el texto de Peter Senge titulado: “La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje”, en él establece tres fases por las que transita un sujeto

en las organizaciones para el cambio, compartí esta información porque tengo muy presente en la memoria la palabra: cristalizar.

Senge (2011) realizó una analogía entre lo que es el cambio y lo describe a través de los cristales, ¿Qué pasa cuando golpeas un cristal y sólo lo fracturas o fisuras? Pues así es el cambio, es un proceso de decristalización, es recuperar cada elemento que creías intrascendente para configurar de nueva cuenta sentido a ese organismo. Con esta idea inicié todo, un proceso dialógico que me ha llevado por diferentes abrevaderos.

Como estudiantes de un programa de Maestría, los coproductores indicaron: cuesta el cambio porque establecen correlación al insistir en sus discursos que somos máquinas pensantes en aparente autonomía cuando las sociedades ejercen un control basado en la modulación universal de las conductas. Este control experimentado, los coproductores lo registraron mediante miedo, frustración, fracaso, sinsentido ante las experiencias formativas sobre la escritura académica.

Juan objetó la necesidad de prepararse para el cambio: “¿Cómo vivir sin la oportunidad de cambiar? ¿Cómo trascender sin formarse? Me encantaría decir que estoy preparado para el cambio, cuando en realidad no sé qué tan doloroso sea dejar las costumbres y adquirir nuevas posibilidades de trabajo, de ejercicio intelectual y volitivo para aprender a escribir” (Juan, octubre de 2021).

Además, Esmeralda comunicó: “¿Cómo estar preparado para el cambio como estudiante? Afirmando que experimentando nuevos patrones que conlleven a hacer emerger saberes más prácticos, acordes con las realidades múltiples y frágiles en que nos movemos” (noviembre de 2021). Según los coproductores, fueron retos en su formación en escritura académica. Desafío que sólo el cambio regula la esperanza de formar-se (de nunca dejar de hacerlo) mediante la experimentación de prácticas letradas y situadas, con apoyo de preguntas inocentes y dejar de lado este universo de la ingenuidad.

La formación como sujeto, en el ámbito de mi práctica educativa, me ayuda a referirme como sujeto transformador de sus procesos vitales y profesionales porque el sentido de la UPN deviene del lema “Educar para transformar”. La visión es clara y contundente, aunque el acto educativo conlleva muchas problemáticas manifiestas en el entorno. Ejemplo: sé es irrespetuoso con los alumnos al dejar de aclarar las dudas, al solicitar trabajo sin una lectura analítica que realimente la situación educativa del mismo o reprobar a todos los integrantes de un grupo porque nadie comprende cómo se desea y espera la recepción del texto escrito.

Estas condiciones fueron tensiones y causantes de fastidio entre los miembros de la comunidad universitaria. A la luz de otras dimensiones de la práctica educativa sé es “barco”, “paternalista”, “nuevo”, “joven”, “sin identidad upniana” y demás adjetivaciones que provocan coraje en ciertos momentos por la amenaza constante y el miedo infundido a los estudiantes en este tipo de condiciones docentes.

El grado y nivel de conciencia de otros docentes provocan una armonía que vislumbra a la educación distinta a los alumnos, una visión más afable con sus propias realidades y comprensiva en términos de lo que es pertinente compartir con los otros y generar en mí para provocar (me) otras esperanzas. ¿Cómo ser un formador entonces? ¿Cómo aproximarse a la vida de otros formadores como son los estudiantes que son profesores en servicio? ¿Qué atendemos en realidad los formadores de docentes al acercarnos con preguntas ingenuas a los otros?

Escribir desde la prosa del autor

En general, considero el escribir como acto de provocación. Suministra al lector una perspectiva con relación a un constructo u objeto de contemplación en la realidad mediada entre los individuos. Esta condición resultó compleja de experimentar por las formas sofisticadas propias de la escritura académica, en particular, la formación desde la citación como ejercicio obligado para argumentar con base en referentes o textos-fuente.

El ejercicio de narrar o comunicar lo que sucede o sucedió cuando se escribe desde la prosa del autor; esto es, desde la personificación de las ideas con alusión a referencias teóricas, pero con base en el nivel de subjetivación propio al momento de divulgar o publicar un texto escrito, fue un ejercicio desafiante para los coproductores partícipes en el Colectivo de Escritura Académica.

Por ejemplo, Martha determinó: “expresar mi experiencia en contraste con la teoría y clarificar conceptos que no eran claros, me permite que esta forma de escritura enriquezca mi expresión escrita personal o la expresión escrita personal y va dando forma al propósito de lo que, lo que yo deseo escribir” (septiembre de 2021). Según Martha, la textualización en el Colectivo de Escritura Académica cobró vida y facultó su sentido de expresión con libertad sin ataviarse a la consigna de escribir basada en la citación de ideas producidas por otros. El CEA permitió al alumnado de la MEB sentir alegría por comenzar a despertar de la anestesia que provoca la academia y sus prácticas estructurales de desigualdad.

Resultó ser un ejercicio esclarecedor para otra coproductora de esta investigación. Emma, afirmó:

Pues, cuando comencé a escribir textos académicos, fui como llevando más en forma mis ideas, aclarándome más, porque era yo lo quería realmente, lo que pensaba o hacia donde yo pensaba llegar; entonces sí, este, pues para mí, fue más fácil o más claro; ya ahorita ya, mi idea está, más clara, sé adónde quiero ir; a partir de que comencé a escribir yo, lo que realmente quería o la problemática que realmente tenía; pues no me saturé tanto de información, al contrario, fui buscando realmente la que necesitaba (septiembre de 2021).

En el alumnado de la MEB existió una preocupación por referir con calidad sus proposiciones textuales. Se da cuenta que, para adquirir y expresar voz propia, reconocer el género textual específico solicitado, resulta esencial para abordar la escritura de un texto bajo las características idóneas de su construcción. Juan lo explicó: “en algunas ocasiones, en los textos académicos pareciera encontrar conceptos que pueden ser explicados desde la literacidad. Entonces, mmm, creo yo que, en ese sentido, mmm, se me dificulta y entonces es cuando encuentro a

la escritura algo difusa, porque soy incapaz a veces de diferenciar entre un tipo de género y otro, he ahí el detalle” (septiembre de 2021).

En general, el alumnado de la MEB, reconoció como situación determinante en la calidad de la escritura académica su dificultad en la identificación de los géneros textuales y discursivos. Producir bajo una voz propia fue una dificultad latente entre los coproductores de esta investigación. Identificar el género textual específico, reconocer sus características particulares y evitar informatizar su texto se convirtió en una osadía compleja de sortear. Citar constantemente sin una regulación de las ideas conllevó a la idea falsa que afirmar mediante las propuestas de otros se argumenta mejor un texto.

Los coproductores examinaron la oportunidad de aseverar o refutar con base en sus experiencias, sentidos y proposiciones desde sus criterios para la toma de decisiones; esto es, desde otros lenguajes más práxicos, cercanos y performativos a sus contextos, condiciones y saberes.

El Marco Expansivo de Construcción de Textos Académicos

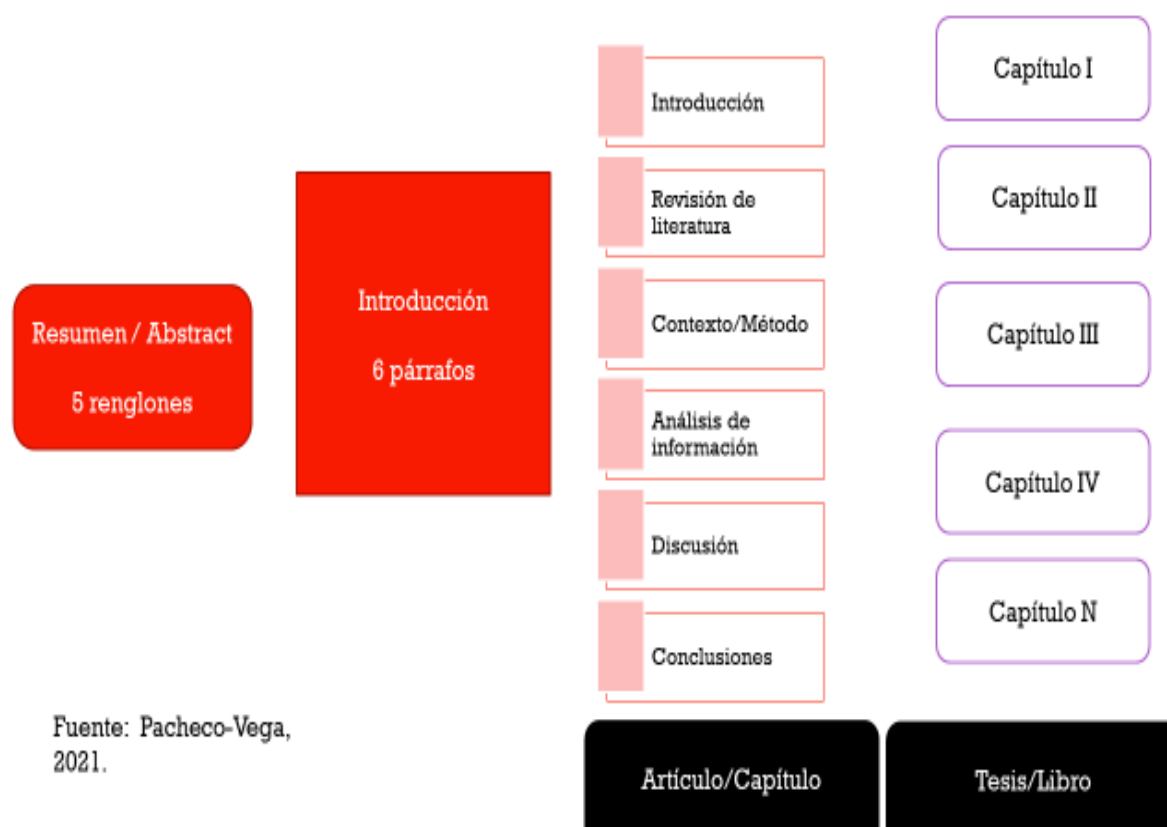
Abordé con los coproductores de esta investigación, el Marco Expansivo de Construcción de Textos Académicos (MECTA), adaptación de la propuesta realizada por el doctor Raúl Pacheco-Vega, profesor- investigador de FLACSO México en su sitio digital: raulpacheco.org

Sobre la experiencia del MECTA (Vid. Figura 13) como estrategia de apoyo en la construcción de textos académicos, Rebeca comentó: “es una buena guía para ir construyendo porque yo en lo personal siento que me confunde saltar de un capítulo de la tesis a otro sin haberlo antes concluirlo; entonces, considero que esta es una forma que me facilitará más, haciendo la reestructura de mi tesis, para saber este, pues sí para irlo construyendo bien” (septiembre de 2021).

En general, el MECTA fue considerado por los estudiantes de la MEB como oportunidad auto-socio formativa funcional porque es una guía soporte en la

construcción de ideas originales y auténticas al ritmo de cada persona; bajo una lógica de trabajo mediante propósitos y metas facultativas para facilitar el cierre de textos dable de publicación o difusión. Según Martha, este tipo de herramientas mejoran el proceso de argumentación desde el momento de pensar en textos breves que cobran sentido cuando uno escribe. Refirió: “construir pequeños textos de forma organizada y planeada es muy pertinente para después ensamblar y, terminar con la construcción total del texto de tesis” (Martha, septiembre de 2021).

Figura 13. Adaptación del Marco Expansivo de Construcción de Textos Académicos



Fuente: Pacheco-Vega, 2021.

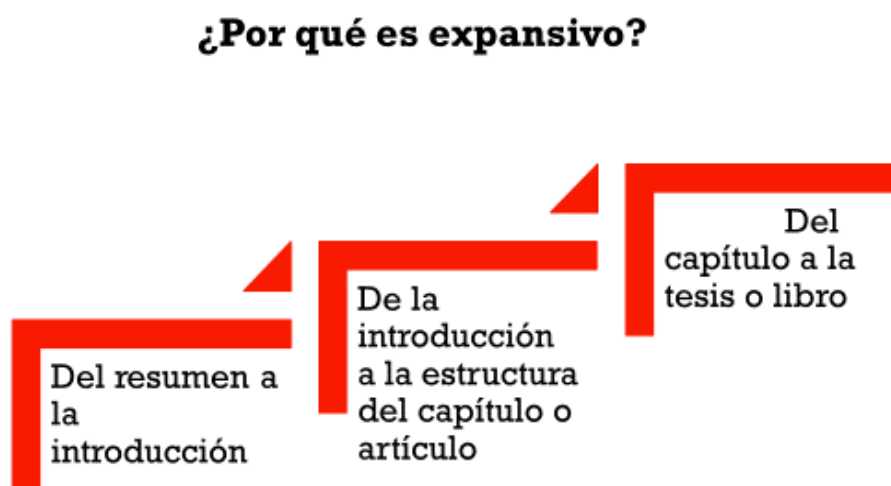
Los coproductores percibieron el MECTA como un elemento útil en la reconstrucción de lo escrito, al brindar un panorama al escritor de sus pretensiones de contenido en el documento y, la oportunidad reflexiva sobre lo faltante u omitible en la tesis; o bien, de cualquier texto académico. Juan describió su experiencia:

da muchísima claridad porque podemos dar esa organización y esa claridad a las ideas y a los conceptos que se pretenden desarrollar en la tesis. En la medida que tanto la literatura como los textos académicos, la investigación y la lectura en general puedan proveer de conceptos o categorías de análisis sería la forma en la que se puede tener este marco expansivo, ehh, así como los principales referentes de cada uno de ellos (septiembre de 2021).

Por consiguiente, según el alumnado de la MEB, el MECTA reflejó la posibilidad de construir un texto poco a poco. Redujo su ansiedad que provoca saber la escritura de un documento voluminoso. Brindó confianza al saber que se exige su concentración por un tiempo más limitado que tener que escribir a chorro más de una docena de cuartillas en un solo día o momento.

El sentido-experiencia con el MECTA, generó congruencia en el alumnado de la MEB para corregir el rumbo de la escritura en determinado momento o establecer nuevas rutas de trabajo escritural. Para Emma, el MECTA fue un menú de oportunidades formativas, donde finalmente, es “ir recogiendo las piezas del rompecabezas, armarlas y saber que su integración será más sencilla que colocar todas las piezas sobre el tablero” (Emma, septiembre de 2021).

Figura 14. ¿Por qué es expansivo el MECTA?



Fuente: Elaboración propia, adaptación de Pacheco-Vega, 2021.

Los coproductores reconocieron la oportunidad formativa del MECTA como fascinante, dadas las posibilidades de desarrollo educativo proferidas. En este sentido, surgieron reflexiones sobre los procesos específicos para potenciar el empleo del MECTA. En el Colectivo de Escritura Académica, los coproductores propusieron las siguientes acciones:

- Ver los textos como elaboraciones breves y concretas
- Escribir diariamente para evitar el estrés provocado por tener que elaborar un texto con gran cantidad de cuartillas
- Trabajar un memorándum por día (ejemplo: una sola idea, un párrafo, una serie de renglones) que faculten al escritor a dar cuerpo a sus ideas y solvencia argumentativa
- Ensamblar esos memos en textos integrativos y argumentados que provoquen certeza en el desarrollo del escrito y brinden confianza al momento de textualizar.

Los marcadores discursivos para la escritura de la tesis

En cualquier sistema lingüístico existen normas establecidas para proporcionar coherencia, cohesión y concordancia al discurso contenido en cualquier texto. El texto fue definido por Avendaño y Perrone (2012) como “toda unidad de comunicación, cifrada en uno o varios códigos, concluida y autónoma, configurada por un contenido y un espacio retórico” (p. 22).

El discurso como parte de la vida cotidiana e instrumento de supervivencia social, sirve para mantener comunicación en todas las dimensiones y entornos de la sociabilidad. Como establecieron Calsamiglia y Tusón (2002): “hablar del discurso es... hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (p. 14).

La lengua castellana contempla elementos que realizan la función de nexo o vehículo entre discursos. A estas expresiones se les conoce como marcadores discursivos, son herramientas claves en la construcción de cualquier texto académico. Su énfasis se sostiene a partir de la cohesión interna en el texto.

Dadas las condiciones de la lengua castellana, su reconocimiento y manejo es básico en la escrita, dado que son “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales [frases, ideas, palabras, oraciones] estableciendo entre ellos diversas relaciones” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 65).

Compartir los marcadores discursivos en el Colectivo de Escritura Académica, resultó sorpresivo para los coproductores debido a su uso técnico y sistemático. Me alegré cuando los coproductores demostraron entusiasmo al reflexionar que los marcadores discursivos son elementos lingüísticos que utilizan diariamente sin la toma de conciencia oportuna para mejorar su expresión escrita, propiamente porque de manera oral, expresan su empleo adecuado e inconsciente.

Martha expresó su asombro al reconocer públicamente su limitación al emplear marcadores discursivos. Se sintió confinada en su comunicación y reconoció la inexistencia de interés consciente por formarse en estos aspectos de la escritura académica. Estableció: “pienso que he sido más pragmática hasta conocer por medio de este Colectivo sobre el uso de marcadores discursivos como técnica que me permita mejorar mis escritos” (Martha, octubre de 2021).

Casalmiglia y Tusón (2002) reconocen tres tipos de marcadores discursivos:

1. Marcadores que contribuyen con la organización global del texto (conectores metatextuales): orientan el desarrollo del texto
2. Marcadores que exponen oraciones discursivas: Indican las acciones discursivas realizadas en diferentes segmentos textuales
3. Marcadores que ponen en relación lógico-semántica diferentes segmentos textuales (conectores) (Vid. Figura 15).

Figura 15. Tipos de marcadores discursivos



Fuente: Elaboración propia a partir de Casalmiglia y Tusón, 2002.

Juan fue contundente en su precisión. Confesó su ignorancia con la denominación técnica, aunque establece su continua implementación en los ejercicios de escritura sin la denominación técnica ni el empleo cabal. En su comentario, lo expresó: “Sí suelo usar marcadores discursivos, en especial, los conectores metatextuales; aunque no los reconocía con esos conceptos, los utilizo para que el texto sea más fácil de comprender. Ahora mi reto es incorporar más de ellos para que así, ahora sí mi tesis, tenga la mayor claridad posible” (Juan, octubre de 2021).

Los coproductores evidenciaron la ansiedad provocada por la diversidad de información desconocida. Sintieron temor por la asociación continua existente en señalar que escribir académicamente es para gente con dominio total de sus argumentos y el conocimiento oportuno sobre las maneras más elocuentes para hacerlo. Sin embargo, ¿cómo formar a los alumnos de posgrado para evitar esas “creencias” o “certezas” limitantes en su desarrollo educativo?

Escribir académicamente refiere un sentido de estar atento a lo que ocurre en el mundo. Esta atención fue resuelta de múltiples formas por los coproductores de la investigación. Lo revelador fue darse cuenta que empoderarse con información clave para el desarrollo retórico de sus textos es básico para mejorar su proceso de textualización. Emma, lo enunció claramente: “siento que durante esta experiencia de la redacción del documento considero que a partir de

clarificar la idea sobre el uso de marcadores discursivos me brinda una orientación sobre cómo organizar y estructurar lo que voy escribiendo que es uno de los elementos que se me han dificultado en el trayecto de la escritura” (noviembre de 2021).

Saberse formado en elementos sustantivos para la concreción de las ideas provocó solvencia en el desarrollo de la escritura. Rebeca señaló: “utilizar los marcadores discursivos de manera consciente en la escritura de mi tesis, harán que mi tesis se pueda leer con más fluidez, que se puedan leer cada una de las ideas y argumentos que en ella se plantean” (diciembre de 2021); es decir, fue clara la configuración de sentido de apoyo entre el alumnado de la MEB, al reconocer la existencia de una conexión en cada parte del discurso, determinante en la cohesión textual para la comunicación escrita.

Con base en este proceso de auto-socio formación, los coproductores distinguieron que los marcadores discursivos permiten tejer e hilar las ideas en cada uno de los párrafos y cerrarlos de buena manera. Son una oportunidad de concluir las ideas con un sentido lógico y concreto.

Los coproductores comentaron que variar los marcadores discursivos apoya para alcanzar la conexión deseada en todas las ideas; es decir, producir texto con fluidez y veracidad al comunicar el verdadero mensaje del autor. Formarse en marcadores discursivos, resultó esencial para los coproductores porque la elaboración de textos académicos implica el ordenamiento y el enlace pertinente de las ideas.

Juan lo enunció: “es para tener más opciones y agregarlos en el vocabulario y usarlos, tanto de manera oral como de manera escrita conscientemente” (noviembre de 2021). Por ende, Juan coincidió conmigo, en reconocer que los marcadores discursivos permitirán cerrar con claridad cada uno de los apartados y párrafos de su tesis. Su empleo aporta coherencia y congruencia a la tesis.

Rebeca dejó una impresión de persona con vasta experiencia en el empleo de los marcadores discursivos, determinó “mi experiencia ha sido bastante exitosa

o fructífera, en cuanto al uso de estos marcadores, puesto que son frases que permitan dar énfasis o mucha puntualidad a ciertos apartados del documento” (septiembre de 2021). Aunque destacó que su implementación es inconsciente al omitir los términos apropiados para su uso. También, porque desconocía la existencia de muchos tipos en cada categoría y que cada uno cumple una función retórica diferenciada en los textos (Rebeca, septiembre de 2021).

En general, esta inconsciencia y desconocimiento del uso adecuado para mejorar el discurso y los modos organizacionales discursivos (narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo) permearon en la reflexión sobre cómo transitar de un discurso oral hacia un escrito. Luego, de una escritura desde la dimensión transversal o de uso cotidiano a una escritura desde la dimensión especializada o disciplinar para la producción de textos académicos, máxime para la culminación de la tesis o documento recepcional.

El apoyo de los marcadores discursivos en la construcción retórica de la tesis

En el proceso de construcción la retórica de la tesis, desde el género del discurso académico es oportuno considerar al menos dos dimensiones:

1. La inscripción de la persona en el texto: escritor, lector, audiencia, autores
2. Polifonía e intertextualidad: cita directa (textual), indirecta (parafraseo, resumen, generalización), encubierta (apropiación, fusión), (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Por consiguiente, la retórica en un texto académico implica tomar en consideración las finalidades del discurso, los actores intervinientes en su producción e interlocución, los temas específicos de la construcción del discurso y, las formas verbales y no verbales propias o adecuadas para el caso. Sin olvidar “la relación entre la reflexión sobre los géneros discursivos y la función que desempeñan en la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 253).

Como un elemento inicial para comenzar el proceso formativo se compartieron las necesidades para emplear los marcadores discursivos. Esmeralda señaló: “a partir de clarificar la idea sobre el uso de marcadores discursivos me brinda una orientación sobre cómo organizar y estructurar lo que voy escribiendo que es uno de los elementos que se me han dificultado en el trayecto de la escritura” (septiembre de 2021).

Utilizar los marcadores discursivos de manera consciente en la escritura de la tesis provocó que la audiencia recuperase la información con fluidez; a su vez, la voz propia se escuchase con vigor y mediante discursos académicos claros y argumentativos. Asintieron los estudiantes de la MEB: los marcadores discursivos sí apoyan la integración de una conexión en cada parte del discurso; de esta manera existe cohesión, coherencia y concordancia en el texto, abonando a la retórica del discurso académico.

Rebeca insistió: “una variedad de marcadores discursivos me apoyaría de manera positiva al darle la conexión deseada a todas las ideas, teniendo como un producto pues un texto con fluidez y veracidad al comunicar el verdadero mensaje del autor” (septiembre de 2021). También, Juan aclaró que los marcadores discursivos permiten hilar las ideas en cada uno de los párrafos y cerrarlos de buena manera, dar un remate importante con una idea propia o una idea personal en cuanto al desarrollo textual (septiembre de 2021).

Atar cabos en la auto-socio formación

Reconocer los procesos formativos en torno a la escritura académica en estudiantes de la MEB que mantienen un contacto sistemático con la educación es una tarea compleja y ardua de promoción.

La auto-socio formación como pedagogía al servicio de la transformación social fue una manera de aproximarse a las tramas y urdimbres de los otros desde el ser un sujeto colectivo. Colectivizar las relaciones educativas en la Universidad es un derecho humano deseable y trascendental para tensionar las relaciones desiguales y asimétricas que acontecen en este espacio escolarizado. Colectivizar como relación de tejido social surgió mediante la interacción

semanal en un espacio educativo horizontal, mediado por el diálogo y la confluencia. Espacio declarado como inexistente por los coproductores.

Este tipo de espacio educativo fungió como encuentro humano y herramienta de acceso al proceso de auto-socio formar (se). El CEA limitó la escolarización a partir del diálogo, la escucha, el cuestionamiento e insistencia como alternativas poderosas que conmueven, marcan, activan y sujetan en colectivo; afrentas que al movilizar otras acciones, hábitos y habilidades de encuentro, producen acontecimientos del nosotros-otros con la deliberación de provocar el bien común.

A través del CEA, los coproductores provocaron su formación, producida no desde el exterior, sino desde sí mismos como formación plural y axial que toma en cuenta todo el ser, todo su ser al colocar en movimiento los saberes a partir de sus reflexiones sobre el propio proceso de entrar en conocimiento vía los saberes producidos y lo vivido como ejes de resistencia y configuración de lo común.

Los coproductores relataron la escritura en su vida como desigual, vertical y frustrante. Bajo esta condición descrita, consideré que los procesos formativos en el posgrado deben familiarizar al sujeto desde la escritura transversal; provocar eventos cotidianos de aproximación a prácticas situadas para escribir, escribir para pensar, pensar para ser y ser para pertenecer.

El CEA fue un acontecimiento que tensionó la realidad escolarizada; permitió visualizar la escritura disciplinar desde una óptica de oportunidad de desarrollo educativo, en lugar de una forma de descolocar al sujeto y privarlo de su derecho humano a educar (se). Asimismo, como una afrenta a las prácticas enraizadas en la UPN, prácticas con pretensión formativa desde la creencia de que los sujetos están (estamos) formados en procesos de escritura académica y que su carácter de expertos los conduce a frustrarse por no encontrar en la formación de posgrado ese acicate vital para sentir (se) acompañados durante su trayectoria académica en la Institución.

Otra noción relevante narrada por los coproductores fue evidenciar su desconocimiento total a prácticas de literacidad. Darse cuenta que la escritura académica es un proceso que puede situarse en distintos espacios en la formación universitaria, no sólo para la escritura de la tesis como la matriculación a un programa de posgrado les hizo sentir: condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo que respetasen lo saberes personales con respecto a la escritura. Resultó determinante la creencia que escribir académicamente se asocia sólo a la posibilidad de aprender a escribir la tesis. Sin la posibilidad de experimentar otras funciones de la propia EA en un entorno universitario.

Como desafío eje en los procesos y prácticas de EA, los coproductores situaron la tesis. Escribir la tesis aterra más cuando las condiciones institucionales son desiguales, verticales e irrespetuosas con sus saberes práxicos. También, algunos coproductores comunicaron que cuando se siguen modelos canónicos surgió una posibilidad de auto-socio formarse, aunque depende del tipo de acompañamiento que reciben por parte de los asesores, debido a que muchos docentes se alejan de la posibilidad de partir desde sus propios saberes para apoyar a la movilización de habilidades y conocimientos que permitan escribir en y desde la disciplina.

Esta preocupación sentida por los coproductores fue vinculada con los resultados del CEA con otras prácticas situadas desde la escritura académica, tales como:

- Producir y consumir información sin acumular o saber cómo tratar la misma. Evitar ser un infómano
- Escribir con un propósito claro. Ser claro en las intenciones de escritura para evitar la dispersión de ideas e incoherencia al momento de su ejecución
- Organizar las prácticas de EA desde una posición propia y relevante; en contraposición de lo qué y cómo desea el formador que escriba el alumno. Provocar espacios educativos en menoscabo de escolarizados
- El tiempo de dedicación existente para escribir. Reconocen la poca atención asignada a la escritura en sus rutinas

- Pocas experiencias que en escritura académica poseen. La formación en el posgrado brinda nula asesoría en aspectos y funciones de la escritura. Declaran los estudiantes la asociación que tienen a mirar la EA como sinónimo de citación o colocación de referencias documentales
- Pertenencia a un entorno académico que obligue a la persona a auto-socio formarse.

El Colectivo propuso como acciones relevantes en su auto-socio formación, las siguientes:

- Ver los textos como elaboraciones breves y concretas para disminuir las disonancias cognitivas que provoca mirar el texto como un todo voluminoso
- Escribir diariamente con el afán de evitar el estrés que provoca saber que se elaborará un texto de dimensiones importantes
- Trabajar un memorándum (memo) por día (ejemplo: una sola idea, un párrafo, una serie de renglones) que faculden al escritor a dar cuerpo a sus ideas y solvencia
- Ensamblar memos en textos integrativos y argumentados que provoquen certeza en el desarrollo del escrito y brinden confianza al momento de textualizar
- Emplear marcadores discursivos de manera consciente en todo momento y en cualquier texto.

Las percepciones de estas prácticas de escritura académica fueron comunicadas por los coproductores con la nula posibilidad que tienen de escribir desde sus propias voces limitadas por el tipo de procesos en EA durante su formación. Existe una preocupación notoria entre los coproductores por referir con calidad sus proposiciones textuales. Aunque describieron como esencial para adquirir y expresar voz propia, reconocer el género textual específico solicitado para abordar bajo las características idóneas la construcción del texto.

Situación infra valorada por los formadores acompañantes en el posgrado, dadas las experiencias descritas por los coproductores, al señalar que sus asesores comentan que, al pretender un grado académico, el alumnado debe demostrar

habilidades impecables para escribir, en detrimento de la motivación oportuna para generar otras condiciones de auto-socio formación en sintonía con los saberes personales de cada sujeto.

Finalmente, los coproductores reconocieron la necesidad de saberse como estudiantes capaces de concretar un proceso mediante una arquitectura formativa desde la que elijan en qué contexto, condición, fines y con qué formador desean progresar en la construcción de una voz y discursos aceptados en las comunidades de escritura académica en las que participan. La consciencia y la ignorancia como principales aliados de los coproductores para reflexionar sobre sus actos de EA. Valorar con sensatez su sentido-experiencia y promover acciones de auto-socio formación acordes con sus requerimientos personales, profesionales y laborales.

Capítulo V

Formar “sabroso”: los discursos de los coproductores

- Dime que estoy equivocado y me iré. ¿Le quieres?
Nos miramos un rato en silencio.
-No lo sé –murmuró por fin-. No lo sé.
-Alguien dijo una vez que en el momento en el que te paras
a pensar si quieres a alguien,
ya has dejado de quererle para siempre –dije.
- Carlos Ruiz Zafón (2014).

La escritura académica como eco del “vivir sabroso”

- “Hay guerras llenas de esperanza
y paces desesperadas”
Savater, 2007.

La recuperación de los recursos nodales para la construcción de textos académicos fue considerada por los coproductores con base en sus discursos compartidos en el grupo de discusión como oportunidad auto-socio formativa, mas en la UPN es una condición excluida e invisible. Los procesos de acompañamiento fueron sobre los contenidos designados en los trayectos curriculares y la teoría para fundamentar posiciones y voces propias; en menoscabo de las habilidades trascendentales para la ejecución de las proposiciones que el alumnado de la MEB realiza durante su estancia académica en la Institución.

Las metodologías formativas experimentadas por el alumnado de la MEB para el desarrollo de la escritura académica fueron bajo una mirada de aprendizaje dogmático, rígido y estático. El alumnado percibió negligencia en la atención de los asesores. Concibió estos procesos de acompañamiento como prácticas escolarizadas (Vid. Capítulo I) sin la menor opción de tratar asuntos en clase bajo la lógica de una pedagogía humanista.

Un humanismo como preocupación y ocupación ética por el otro. Como proceso envolvente de las acciones educativas en las aulas y procedimiento de construcción de los sujetos que se interrelacionan en la Universidad y el contexto

social. El tejido humanista como recorrido íntegro del ser humano requiere una mirada poliocular entre lo vivido subjetivamente y algo a lo que se está sujeto desde lo complejo del amor (Morin, 2001). Concordé con Morin (2001) al coincidir que este diálogo resulta oportuno entre el cuerpo, emoción, razón e intuición encarnado en el encuentro de lo sagrado y lo profano, lo mitológico y lo sexual (Morin, 2001).

Durán (2014) afirmó que el humanismo refiere a los hombres afines a sí mismos para desarrollar su ser desde su corporeidad y las circunstancias prevalecientes en esta experiencia sentipensante con base en las necesidades que forman al sujeto o lo van formando. A partir de la corporalidad y la afectividad emergen procesos de interacción y afectuación mutua. Lo expresó Kant (s/f) cuando propuso sus ideas sobre la Ilustración:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro. *Sapere aude* ¡Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (citado por Savater, 2007, p. 5).

En sí, la mirada humanista en los procesos formativos, destaca la construcción cultural en valores, significados y lenguaje en los espacios educativos; no como prescripciones del currículum o la trayectoria escolar del alumnado; más bien como inherencia al ser humano. Esta articulación de procedimientos de enseñanza y de aprendizaje para fortalecer el proceso formativo del alumnado desde las humanidades nos remiten al amor hacia nuestros semejantes y a un conjunto de ideales para ser y hacer cada vez más personas más humanas desde el ejercicio de la voluntad (Durán, 2014).

Algunos elementos humanistas descubiertos por los coproductores desde la colaboración en el Colectivo de Escritura Académica (CEA), deseables para mejorar sus procesos y prácticas de escritura académica resultan de la comunicación efectiva y asertiva mediada por la confianza que las interacciones establecidas en el CEA provocaron; en gran medida, basadas en la cordialidad,

la camaradería, la buena onda, la sensibilidad por el otro; esto es, la personalización del acto educativo, dado el fortalecimiento de las relaciones humanas al brindar identidad y respeto por cada individuo.

Por consiguiente, esta concreción humana de “vivir sabroso”, remite a la procuración de vivir (de provocarse, de gustarse, mimarse, expandirse); en lugar de producir. Este “vivir sabroso” bajo este enfoque pedagógico humanista, básico para el desarrollo educativo del alumnado de posgrado. Esta posibilidad auto-socio formativa correspondió a la atención de la escritura académica como campo de formación para favorecer el bienestar de los alumnos. Dignificar al alumnado desde sus procesos de desarrollo educativo para vivir el par sentido-experiencia de “vivir sabroso”.

“Vivir sabroso” como expresión y fórmula de dignificación social y humana recuperada del binomio colombiano ahora en la presidencia de la República de Colombia desde el 7 de agosto de 2022. Esto es, la perspectiva propuesta por Gustavo Francisco Petro Urrego y la vicepresidenta Francia Elena Márquez Mina, políticos y líderes colombianos pretendientes y contendientes en mejorar y transformar las condiciones vitales de millones de ciudadanos colombianos. Por ende, dignificar la humanidad. Posibilitar auto-socio formar (se) con alegría, en paz. Posibilidades para evitar que la gente viva con miedo, auto-socio formación de vivir en tranquilidad.

Los coproductores de esta investigación percibieron el CEA como una estrategia auto-socio formativa facilitadora para su acercamiento hacia procesos de dignificación humana. Los coproductores sintieron la posibilidad de formarse distinto, desde lo que sé es y no desde lo pretendido que sea México, donde las desigualdades sociales expuestas bajo el enfoque de una nación lacerada por la historia de la política de la exclusión, del hambre, de las promesas del porvenir, de la constante y sistemática corrupción y violencia... la escritura académica como esa facultad vital para cultivar y enraizar el vivir con dignidad, con alegría, en paz. El vivir sabroso desde la escritura académica con sus atenuantes, vicisitudes y particularidades.

En esta emergencia colectiva, los coproductores declararon sentirse más tranquilos, más en paz al reconocer espacios y territorios donde su voz a través de la pedagogía de la voz más amplia y sentida, medió su oportunidad formativa de mirar (se) distinto con relación al cómo se escribe y para qué se escribe. Una pedagogía compartida y partícipe de un ejercicio de atención en el mundo y al mundo. De estar pendiente de los otros. Así lo enunció, Juan: “fui conceptualizando cómo de otra manera se iba dando esta escritura académica realmente, a través de ciertas afirmaciones o de ciertas situaciones que me permitían a mí, diferenciar entre los diferentes tipos de textos e incluso la propia oralidad o expresión oral que tengo” (GPD, marzo de 2022).

Para mí, resultó enriquecedora la posibilidad de ser copartícipe en eventos académicos en los que las personas recuperen su paz y estabilidad como condiciones de dignidad. La paz “es un gran bien social que posibilita ahondar en la humanización creadora de las sociedades” (Savater, 2007, p. 59). Por consiguiente, al recuperar la condición de sentirse en paz, los coproductores expresaron mayor libertad y autonomía de hacer las cosas; dejaron de sentirse amenazados entre sí y por la UPN. Lo más trascendente: evitaron negarse al dejar de competir entre sí, empataron con el otro y la mirada de la escritura académica dejó de ser una tortura y una apuesta violenta. El CEA fracturó las posibilidades formativas de los coproductores para luchar entre sí.

Un ejemplo acerca de esta situación, Martha propuso: “entendí que escribir no es malo y que no debemos de escribir eh, rígidamente, sino que realmente se puede disfrutar al escribir, de esa manera” (GPD, marzo de 2022). Martha disfrutó el hecho de escribir, como una especie de sanación personal, un vuelco a sus propios demonios y temores por fallar o agradar las prácticas institucionales en escritura académica. Por ende, el CEA permitió a los coproductores recuperar su paz, esa resonancia de “vivir sabroso”.

Los coproductores garantizaron la posibilidad auto-socio formativa de “vivir sabroso” como lo determinó Savater (2007): “si nuestras libertades se ven comprometidas por los violentos, el amor a la paz se demostrará luchando contra ellos hasta someterlos a la ley común y no cediendo a sus imposiciones” (p. 59).

En sí, el CEA veló por la implementación de estrategias y espacios auto-socio formativos en la Universidad, tensionó las estructuras rígidas y limitantes de nuevas posiciones y agencias sobre cómo ser alumnado de posgrado desde y a partir de la escritura académica. Exigió a la Universidad como representante del Estado para que cumpla con su mandato, brinde garantías idóneas, precisas y pertinentes para satisfacer los derechos de las personas en su educación letrada.

La educación nunca como privilegio, sino condición humanizante. Condición que emana de los principios del buen vivir, del bienestar como derecho social adherido a los individuos. Humanización trasgresora de las fronteras de la competitividad y vínculo auto-socio formativa desde la diversidad de aceptar las diferencias que acercan, vinculan, hermanan. Humanización como ejercicio vital del Nosotros-Otros.

El sentido-experiencia de los coproductores desde la escritura académica

En general, la experiencia cultivada mediante el CEA sobre la EA resultó en el reconocimiento de los coproductores como proceso que implica conocer y auto-socio formar (se) con apoyo de elementos sofisticados y disciplinares que proporcionen sentido al momento de planear, textualizar, revisar y retocar un texto; o bien, cuando participan en eventos letrados o incluso en sus comportamientos letrados.

Lo formable como elemento constitutivo de sí. Configurar sentido resultó para los coproductores una oportunidad de auto-socio formación. Juan lo distinguió: “resulta ser un proceso en el que, no solamente, que no culmina al momento de, de plasmar una idea en un documento, sino que, el poder conceptualizar y todo lo que lleva para poder expresar esa idea, desde las fuentes académicas o desde la bibliografía y la misma experiencia personal” (GPD, marzo de 2022).

Con el comentario de Juan, apareció el sentido configurado de la experiencia. Experiencia que determina la narrativa personal, la formación de una voz propia, emergente y poderosa. La resonancia de sí mediante la procuración del otro.

Precisamente el CEA como una caja de resonancia testigo de atención, escucha y disposición del otro. Recibir consciente del otro, de estar presente educado, no escolarizado (Calvo, 2010). Bajo el cobijo de apertura al mundo. Apertura procuradora de humanización, de esa distancia producida de brindar su tiempo al tiempo y su espacio al espacio en la escritura académica. Sobre todo, dejar atrás ese pensamiento ortodoxo, propio de la escolarización: la escritura exige inteligencia, si eres inteligente puedes escribir, si no sabes escribir, no sabes ser, menos pertenecer a una comunidad científica.

Los coproductores develaron la idea arraigada de escribir académicamente como un acto escolar más que educativo. La Universidad promulga la escritura desde una posición disciplinar y científica, olvida la escritura transversal como eje auto-socio formativo para la procuración y cuidado de sí, como vehículo formativo en comunidades discursivas. Los coproductores elucidaron esta posición. Para ellos resultó motivante establecer la justicia del “vivir sabroso” como ese equilibrio entre la teoría y la práctica que permita interacciones de forma más integral e integrativa entre las prácticas internas de los espacios universitarios y el contexto incidente en la calidad de dichas prácticas.

Los coproductores mediante su colaboración en el CEA, reconocieron la colonialidad del saber escrito. Saber que impregna al sujeto individual y provoca miedo, sinsabores, inestabilidad emocional para afianzar sus ideas, pérdida de oportunidades para participar mediante la comunicación escrita en asuntos formativos, lúdicos e incluso desde el ocio. La pedagogía de la frustración apareció de nueva cuenta desde el dolo causado por dejar inconcluso algún trabajo escrito y la violencia ejercida en las prácticas ortodoxas universitarias al evitar formar (se) sobre cómo se textualiza y construye en común un texto escrito.

La colonización del mundo de vida en que el poder de los sistemas ha crecido hasta el punto que se convierte en una amenaza para los potenciales comunicativos (Luhmann, 1971; citado por Lewkow, 2017, p. 37). Auto-socio formar (se) desde una ética del discurso basada en la participación y la colaboración. Pertenecer mediante el ser, pensar, actuar y valorar en comunión.

Encontrarse junto a, es vivir consigo lo que sucede al otro cuando lo encuentro. Es un saber del “vivir sabroso”.

Por tanto, los coproductores consideraron la omisión de sus saberes prácticos, intuitivos o hasta iniciales en procesos formativos en escritura académica. Consideraron la posibilidad de interactuar desde la horizontalidad que faculta el diálogo y la puesta en común. El encuentro como saber del Sur (De Sousa, 2020), para empatar ideas y reconfigurar antagonismos, reapropiar los saberes endógenos, prolíficos en entornos más afables y cálidos. Constituir las miradas desde las personas que padecemos los efectos de la proliferación del capitalismo, el neoliberalismo, el patriarcado y otras posiciones de colonialidad productores de experiencias desiguales y sin sentido. Esmeralda, mencionó: “desde mi punto de vista, la experiencia al, al escribir, eh, en un principio sí fue algo complicado porque yo tendía a repetir constantemente las ideas, los asesores sólo me exigían, pero nunca me decían cómo hacerlo, sólo nos ponían a trabajar con muchos textos, textos que a veces ni siquiera comprendía lo que decían porque en realidad, sí, sí, sí es muy cansado. Llegué a sentirme frustrada, hasta mena” (GPD, marzo de 2022).

Ese sentido-experiencia de saber (se) mediados por lo pedagógico como ese entramado de relaciones tejidas entre el conocimiento, la comunicación y la posibilidad del encuentro educativo que propició lo praxeológico. Martha, determinó: “no nada más hablar desde lo que sientes, desde lo que crees, desde lo que has vivido; si no lo tienes que confrontar con la teoría” (GPD, agosto de 2022).

La emergencia del saber pedagógico de la EA permeó una mirada auto-socio formativa entre los coproductores, al considerar la formalización de la escritura con diversas fuentes, noción resultante de la experiencia durante el CEA. Los coproductores vincularon las fuentes empíricas, con lo que saben, sienten, perciben y las fuentes teóricas sostienen una posición fundamental para provocar el emergimiento de una voz propia. Una voz vigorosa. Una voz digna propia del “vivir sabroso”. Una voz sentipensante, policromática, diversa y enraizada en el sujeto.

La colaboración de los coproductores en el CEA, provocó un yacimiento de alegría al develar la teoría como elemento favorecedor en la consolidación de los procesos de EA. Los coproductores movilizaron la idea de incluir teoría en la construcción de textos académicos. Aunque reconocieron que la teoría no gesta la escritura, sino la persona, la percepción de asimilar y comprender el asunto nodal. Sentipensar la teoría para conformar una voz y una oportunidad de auto-socio formarse. Un evento realmente de profunda formación. Emma, reconoció esta oportunidad, señaló: “quería expresar muchas emociones, pero dejaba de lado la teoría... entonces fue un momento de analizar toda la información y... empatarlo con las ideas, pero sin caer en juicios de valor que constantemente yo hacía desde mi punto de vista” (GPD, marzo de 2022).

Otra posibilidad de auto-socio formar (se) desde la escritura académica, fue propio entre los coproductores de aprender a enfocar. Rebeca evocó: “sí nos falta como que nos delimiten, bueno eso era el trabajo, delimitar. ¿Cuál es mi idea? De que, ¿en qué lo vas a sustentar teóricamente? Y ¿Cómo lo vas a escribir? No es de, que, ay ahorita, no sí, ay ahorita., espérame, ay y ay, otra y otra (risas colectivas)” (GPD, marzo de 2022).

Lo que Rebeca denominó enfocar la persona, es auto-socio formar (se). Desde un punto de vista ontológico, comprender que cada persona observa situaciones de aprendizaje distintas que requieren poner en común para corresponder a otras posibilidades de diálogo y encuentro. Posibilidades existentes en el encuentro de compartir junto y con los otros. En pensar en situaciones en común que facilitan el Nosotros-Otros.

Además, dar cuenta, las relaciones e interacciones se distinguen de forma diferenciada y, por tanto, la construcción hacia, en y para el aprendizaje en la escritura académica requiere una ruta epistemológica que permita al sujeto ver, juzgar y actuar mediante una interacción prolongada.

Los mismos coproductores reconocen: faltó desarrollar más tiempo y presencia en el Colectivo. Situar un sujeto colectivo para hacerlo corresponsable de la

reproducción de este grupo primigenio. Valorar si surgieron células colectivas con ganas de expandirse en sus centros laborales y educativos. Ese enfocar, es realmente convenir en otros espacios; confluir con una mirada orgánica de la realidad desde donde experimentamos.

Existió entre los coproductores una crítica al despojo del saber. ¿Cuál es el compromiso actual de la Universidad con el conocimiento y estas otras formas de construir plataformas de apoyo y desarrollo educativo en la UPN? ¿Qué aprende en escritura en la Universidad el individuo? ¿Por qué la necesidad de un sujeto colectivo para aprender en comunión con los demás? Estas interrogantes fueron preocupaciones de los coproductores, con base en las preguntas, establecen la madurez cognitiva como baluarte para escribir académicamente. Por ejemplo, según Rebeca:

se requiere una, una madurez cognitiva de decir eh, tengo que escribir de cierta una manera para lograr un objetivo y... pues también implica mucha constancia, como nos decía el asesor, escribir no nada más es escribir qué quiere decir, pero todo tiene un objetivo, una finalidad, tienes qué pensar en la persona que te va a leer, para qué estás escribiendo y qué es lo que quieres dar, comunicar (GPD, marzo de 2022).

Los coproductores asimilaron esta posibilidad auto-socio formativa, la de aprender a ser consciente de sus oportunidades de desarrollo educativo, específicamente, en el campo de la escritura académica. Reconocieron la bonanza al elegir las habilidades óptimas para movilizar su proceso de formación. Emma señaló: “es parte de nuestra formación y también cómo es crecemos o tenemos esa madurez formativa, de decir: están esas condiciones, pero yo le puedo ajustar y no puedo caer en esa rigidez” (GPD, marzo de 2022).

Bajo esta posibilidad auto-socio formativa, surgió una nueva deliberación: la madurez al escribir es una cualidad proclive de movilización y trabajo constante. Los coproductores señalaron la asociación como estrategia de apoyo para tomar conciencia de orden al escribir. Esto es, conseguir ritmo, cadencia y vinculación al escribir desde la pausa para en lugar de fabricar discursos impostados o reproducir las voces ajenas. El CEA ayudó a los coproductores a mantener la idea que la escritura académica requiere orden y sistematización de ideas. Martha propuso: “la escritura académica también requiere un cierto orden, ¿No?

O el poder empezar con una idea, desarrollarla y al final, cerrarla. O sea, lograr con un, rematar con un párrafo, con una buena frase” (GPD, marzo de 2022). La exigencia es mayor y escribir en las disciplinas procura el reconocimiento de las perspectivas o miradas acordes con esta posibilidad.

También, los coproductores miraron el sentido-experiencia de la escritura académica desde la posibilidad de pensar en la audiencia. Idea con arraigo en la literatura existente sobre el tema (Vid. Capítulo II), aunque hasta antes de la coproducción sólo era sentida por los coproductores, no una habilidad adherida a sus prácticas de escritura académica. Rebeca, enfatizó:

la escritura académica requiere también, creo yo esa parte de saber introducir al lector, porque a veces ignoramos también de que, ¡quién nos va a leer! Saber introducir al lector en el tema que queremos y también lograr concretar y cerrar con ideas bien específicas que fundamentan o que reafirman también nuestras ideas iniciales (los coproductores durante el grupo de discusión asintieron con su lenguaje corporal), (GPD, marzo de 2022).

Pensar en la audiencia es una noción asimilada en sus procesos de auto-socio formación (Vid. Figura 16). No es un lujo; ya no es una incompreensión o inconsciencia. Ahora resultó una legítima convención al escribir. Los coproductores fueron conscientes acerca de quiénes son los posibles lectores, cómo son, qué intereses poseen, cuáles son las expectativas a partir de la planificación del texto. Así, los coproductores reconocieron que los potenciales lectores se convierten desde ahora en una oportunidad de diálogo, contextualidad e intertextualidad. Una afrenta ante el mundo: ese estar atentos para “vivir sabroso” en comunión con los otros, desde el bienestar común y la paz en colectivo.

Fig. 16. Diagrama egocéntrico para pensar en la audiencia



Fuente: Adaptación propia de [Cassany, 2010](#).

Fuente: Adaptación propia de Cassany, 2010.

Estas posibilidades pensadas en el CEA, en procesos de escritura académica fueron consideradas baluartes para comenzar a atender el mundo, a vivir la experiencia sabrosa. Los coproductores fueron conscientes de la relevancia de reposar la escritura. Dejar que se asienten las ideas; desmitificar la escritura a chorro y provocar que emane la sensibilidad al escribir. Desarrollar ideas como un acto de ejercicio corporal, emocional, social. No sólo cognitivo. Dejar a un lado la idea de la premura y anticipar lo que son y su situación contextual para escribir. Martha, discurrió una analogía con un vino, con la oportunidad temporal de permitir que tome cuerpo, textura y sabor. Lo expresó:

Y yo creo que dicen que cuando reposa un vino, o reposa una masa, pues se infla ¿no? O bueno toma su consistencia perfecta. Y a lo mejor nosotros sí somos muy así de, ay ay ay lalalala, ahorita a la una o a las dos de la mañana y ahorita acabo la tesis y, pues no, porque no es así. Entonces, eso yo también he aprendido que tiene que reposar y retomarlo ¿no? porque luego lo reposamos como dos meses (risas de todos los coproductores), (Martha, GDP, marzo de 2022).

Incluso la resaca moral consecuente del exceso de reposo provocó hilaridad colectiva. Los coproductores fueron conscientes sobre las implicaciones personales y sociales de abandonar un texto demasiado tiempo. Ahora, comprenden el para qué sirve este acto al escribir. Tradujeron el sentido-experiencia en un proceso procurador de mantener (se) atado a un texto; a un predicado base; a una tesis que amalgama la voluntad, el esfuerzo y la emoción de difundir algo que gusta, alegra y conmueve.

Desde esta perspectiva, la fundamentación es la base de la congruencia en la producción de ideas o conocimiento académico, desde la misma concreción de la idea (cristalización de una tesis), el diseño del plan de la escritura y el cómo se redacta (proceso, prácticas y habilidades). Para los coproductores, resultó parte del “vivir sabroso” al encontrar en esta estrategia un sentido trascendental para alcanzar su propósito de escritura. Incluso, asimilaron esta posición desde el disfrute de escribir. Comentó Juan, al poseer un fundamento concreto “podemos sacar tantos argumentos y, este, y este, un sostén teórico que nos va a fundamentar la misma tesis” (Juan, GPD, marzo de 2022).

Son acciones de escritura a partir de la recursividad. Al tejer y entretejer. Al textualizar una y otra vez hasta sentir el aprecio por lo propio, por el texto logrado. Según Esmeralda esta posibilidad auto-socio formativa, la sintió: “Entonces, yo siento que a veces así me pasa a mí; o también, cuando digo es que voy a leer para comenzar a escribir, cómo que se hace un conflicto y empiezo a leer a lo mejor sobre lectura y quiero escribir sobre alfabetización ¿no? Y ya digo: no, pos otra vez” (GPD, marzo de 2022).

En este sentido-experiencia, emergió la relectura como estrategia de auto-socio formar (se). El texto escrito volver a tocarlo, a escucharlo, a sentirlo. Los coproductores evidenciaron este sentido-experiencia como un acto oportuno e idóneo para familiarizarse con lo escrito, desde dónde se escribe y para qué se escribe. Lo aclaró Emma:

releer lo que ya habíamos escrito, volvemos a identificar o a darme cuenta de... ¿Ah poco yo escribí esto? (risas compartidas por todos los coproductores). Ay, no lo puede creer... (risas) y vuelves a estar este, familiarizándote con el texto y, y, pero también te permite autoevaluar como fue ese crecimiento, de decir, ¿ay ah poco yo escribía tan mal? ¿Si escribo tan mal? (risas colectivas), (GPD, marzo de 2022).

Desde estas estrategias de auto-socio formación; los coproductores establecieron la importancia de colectivizar sus prácticas de escritura. Saber que al interactuar con otros descubren situaciones semejantes; advierten perspectivas ignoradas; resaltan marcadores discursivos (pistas para escribir, Vid. Capítulo IV); vinculan la teoría con su voz propia. En resumen, el sentido-experiencia desde la escritura académica resultó una práctica del “vivir sabroso”.

Prácticas excluyentes desde el pregrado

La educación superior en México advierte múltiples retos y realidades sociales. Para el caso del magisterio, es doblemente complejo el desarrollo del fenómeno de la escritura académica, sobre todo porque en las Escuelas Normales e Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes mexicanas es de facto un tema tabú, dadas las condiciones en que ocurren prácticas de escritura académica. Incluso un tema inexistente entre la comunidad magisterial porque no se dialoga en torno a ello en los espacios institucionales (Vid. Capítulo I).

Algunas prácticas narradas por los coproductores, resaltaron un hecho recurrente: sus maestros les decían qué escribir, a tal grado de reproducir el dictado del documento recepcional. Acostumbraron a los coproductores a trabajar bajo un molde o un modelo a seguir a pie juntillas y con eso, pues las posibilidades de auto-socio formar (se) fueron nulas en el pregrado. Una coproductora recordó en su momento como una excelente práctica pedagógica, aunque al ingresar al posgrado y ser obligada a escribir académicamente, la conciencia de dejar de ser analfabeta funcional y contextual desde la EA fue una apuesta doliente. Ahora, Emma contempla la importancia del manejo de tales habilidades, procesos y prácticas. Situaciones de aprendizaje vitales en el desarrollo académico de los alumnos. Lo resumió así Emma: “En mi caso sí fue un gran conflicto porque este, en lo que fue la licenciatura, pues nosotros salimos, con ya casi con la tesis elaborada, ya nada más para presentarla y defenderla y, yo no recuerdo haberme sentado a escribir una idea o hacerlo conscientemente” (GPD, marzo de 2022).

La experiencia inmediata en el pregrado es muy contrastante con la de la Maestría. En el pregrado sostenían a la estudiante desde un acompañamiento muy dirigido y en la MEB totalmente opuesto, sin ninguna posibilidad de trabajo con el otro, sin un hilo conductor para tejer estas relaciones y realidades. Sin el entretejido oportuno para textualizar bajo condiciones de placer y alegría. Esmeralda, avaló esta condición con su comentario: “eran oraciones que las mismas maestras nos decían y nosotros las íbamos nomás acomodando como

según nosotros viéramos donde cabían y ya lo podíamos explicar” (GPD, marzo de 2022).

Según los coproductores, la formación del pregrado ofreció nulas posibilidades de reconocimiento de otras formas de colectivizar sus saberes. Pocas oportunidades de colisionar en torno al aprendizaje de auto-socio formar (se). Por ejemplo, la proposición de Rebeca fue ilustrativa: “Cuando entro a la Maestría, este, es un temor enorme el escribir. El entregar un ensayo y saber que no está correcto porque yo no me sentía con esa seguridad de escribirlo” (GPD, marzo de 2022).

La ausencia de prácticas de EA desde la escritura transversal advierte un panorama de exclusión en el desarrollo educativo de los estudiantes de posgrado (Vid. Capítulo IV). Una vez más, ratifiqué la necesidad de textualizar acompañado, mediante procesos y objetos mediacionales que traduzcan este proceso complejo en situaciones de aprendizaje y apoyo constante.

Condiciones institucionales durante su formación en la Maestría en Educación Básica

La formación en escritura académica advierte múltiples retos. La complejidad de escribir resulta una condición formativa en el programa de la MEB. En realidad, existió entre los actantes la percepción de ausencia formativa. Consideraron insuficiente el acompañamiento formativo en el trayecto curricular del programa para generar las mejores condiciones en escritura académica, sobre todo para escribir el documento recepcional o tesis. Este vacío mediacional desmotivó al alumnado ante la ausencia de plataformas de apoyo que brindaran cobijo a las dudas escriturales percibidas para textualizar. Martha cuestionó: “¿Por qué no concluimos primero esta parte? Para seguir con, con, bueno, terminando el diagnóstico, seguimos esto... ¿Por qué ya nos vamos a brincar hasta acá y luego nos tenemos que regresar? Entonces fue, bueno, fue como que, mmm, nos, desanimaba. Como que sentías que hacías, pero en realidad, no hacías nada” (GPD, marzo de 2022).

Expresión concluyente al sentir no hacer nada. Escribir sí, mas sin un hilo conductor ni planificación que reconociera el avance, tanto en volumen como en sustancia (calidad en el mensaje). Escribir sin brújula, sin certeza de los porqués y menos del para qué se textualiza. Sentir la pérdida de tiempo. Tiempo sin recuperación ni consideración por parte de la UPN. Esto reflejó la negligencia de las autoridades universitarias, responsables del programa y asesores para establecer mecanismos promotores de prácticas de escritura formativa.

Coincidió Juan con Martha: “la escritura, no es como, de ya terminé el documento y ya quedó (risas colectivas y aprobación). Porque si hoy por hoy, retomamos o nos echamos un clavado a lo que fue nuestro documento de cierre de la MEB, por ejemplo, pues yo podría decir: ¡Estaba bien perdida!” (GPD, marzo de 2022). Esta sensación que el Colectivo de Escritura Académica permitió ser consciente en los procesos y prácticas de escritura fue relevante. Sentir ganancia con la escritura, robustecer la identidad al saber que la forma de escribir es mejor que antes, en comparación con prácticas escriturales en pregrado. La sensación de ganar es un ejercicio de procuración de sí, evento resonante y concluyente para escribir y vivir con dignidad (“vivir sabroso”).

El cambio que provoca la escritura. Reconocer la formación desde la escritura académica impacta positivamente en la vida profesional y personal, Esmeralda propuso: “te das cuenta, que realmente hay una evolución en tu propia persona y en tu forma de redactar, que es un cambio relevante y que se disfruta la escritura” (GPD, marzo de 2022). El alumnado de la MEB (coproductores) reconoció la escritura como causal de alegría y placer. Escribir no es doloroso, sino un acto humano agradable.

Otra necesidad sentida, fue procurar escribir la tesis desde el primer año, tener una base sólida que se fundamente en acuerdos entre los asesores para mejorar el desarrollo del trabajo y la escritura. La movilización de la escritura en el programa educativo comienza porque los cánones establecidos siguen sin responder a las necesidades formativas del alumnado. Los coproductores percibieron nulo apoyo, las dudas y los vacíos para saber cómo hacerlo fueron notorias. Rebeca, señaló: “sí estaría bien que se trabajara desde un inicio, con,

con el documento o al menos que estuvieran los maestros como encaminados hacia un mismo objetivo de la escritura, de lo que nos, nos piden” (GPD, marzo de 2022).

Entre los coproductores existió sensación de desorden y desánimo por escribir diversos textos de distinta índole sin consignas establecidas que evidencian un proceso de planificación de la textualización. Esta situación pervierte el sentido de aprender porque menosprecia la posibilidad de escribir transversalmente, construir ideas paulatinamente, con base en ejercicios sencillos para promover el disfrute por la escritura. Ese saboreo necesario para encontrar sentido a lo que se escribe y al cómo se escribe.

Misma condición institucional con relación al proceso de acompañamiento de los asesores en escritura académica. Tener profesores especialistas en ciertas áreas provocó distintas maneras de formarse. La orientación de cada persona resultó determinante para el nivel de desarrollo educativo de cada estudiante. Desarrollo educativo al interior de las instituciones “por centrarse más en los procesos de toma de decisiones con el afán de analizar los retos que enfrenta actualmente la educación” (Romo, 2017, pp. 59-60). Incluso los ejemplos, las prácticas forjan sensaciones diferentes con respecto a procesos similares: como lo es la escritura de la preocupación temática o problema. El discurso de Martha determinó de manera preocupante el rol de la asesoría. “Tengo un amigo que no terminó porque no complacía a sus asesores. Entonces, me dijo: prácticamente estoy haciendo dos tesis y la verdad, ya me cansé... y por eso lo abandonó” (Martha, GPD, marzo de 2022).

Este ejercicio de poder docente proporcionó al alumnado desolación. Escribir de manera complaciente. Textualizar para el asesor, cumplir con la cuota de aprobación, para agradar a otro. Una crítica constante en la academia mexicana. Asesorar bajo tópicos, teorías y posiciones paradigmáticas. Encontrar voz propia, pero a costa de un mundo de obstáculos. Condición institucional compleja porque la tesis en sí misma asusta y provoca neuralgias (Vid. Capítulo I y III); ahora escribir para agradar resultó apremiante y desgastante para el alumnado. *Ad hoc* con la cita de Hernández (2009), las condiciones institucionales son

excluyentes porque “el egreso por medio del requisito de una tesis cuya escritura asusta, paraliza, desanima y conduce a la autoexclusión de muchos estudiantes” (p. 12).

Incluso, reportaron los coproductores, que los asesores tengan ciertas “especialidades” en algunas disciplinas llega a ser desconcertante. Los asesores muestran y enseñan desde esa formación recibida, desde la comodidad del saber consolidado; aunque sea un saber en la periferia de los intereses del alumnado. Formación disiente de los propósitos del programa educativo que se cursa o de las finalidades pedagógicas oportunas para escribir porque se sitúan ejemplos desde realidades opuestas a las experimentadas por el alumnado. Rebeca, expresó: “sí son visiones distintas y son especialidades en las que ellos actúan distinto. Porque, por ejemplo, una de las maestras en el primer año me llegó a dar, la maestra, sobre la lengua oral con los niños, más a cuestiones más enfocadas a la escritura con los niños. Cosas que yo no sé y pues me dejaba más dudas que aprendizajes” (GPD, marzo de 2022).

Los coproductores sintieron esta necesidad de sus docentes del programa de la MEB de solicitar textos o actividades distintas al plan y programas de estudios. Reconocieron que la libertad de cátedra en la MEB implicó gestionar acciones sin un tejido o interacción con los propósitos curriculares del programa. Esta condición condujo a los coproductores a escribir para complacer a los profesores. Evitar difundir una voz propia con base en los elementos que subyacen en la práctica detona experiencias de desasosiego, zozobra y desesperanza. Esta escritura por complacencia es traducida por Martha como punitiva, cuando declaró: “algunas situaciones se generan como para complacer a tu asesor, a quien te va a leer, o sea, le tengo que entregar el trabajo, no tanto como ah qué voy a aprender, sino, así como si no lo entrego en la fecha, te reprueban, ¿verdad?” (GPD, marzo de 2022).

Si a esto, sumar que se evita desde la formación las ganas de concluir la tesis. El alumnado cuestionó: ¿Por qué no hacer más amistoso para los estudiantes escribir el documento recepcional? ¿Acaso implica la construcción de nuevas identidades entre el personal docente? Estos cuestionamientos determinaron el

desconocimiento existente por parte de los asesores sobre las orientaciones curriculares para abonar a un mejor proceso formativo. El alumnado indicó como esencial la actitud con que se asesora para lograr éxito en la conclusión de la tesis. Mantener un tono positivo y cálido favorece al cumplimiento de la meta formativa: graduarse. Índice lamentable en la MEB, sólo el 9.3% de 452 egresados en una década (Vid. Capítulo I).

Incluso, los coproductores relataron seguir la estructura canónica de la tesis. Cuando analicé las preguntas de intervención planteadas en los documentos recepcionales concluidos con la titulación, fue evidente dar cuenta del inicio de la redacción de las preguntas: el 90% comienza ¿Cómo favorecer...? Esto es, pareciese que los procesos formativos son contra natura de lo pretendido por la Universidad en su visión y misión de fundación: educar para transformar. Oportuno replantearse si es actual esta identidad discursiva y continúa vigente en los hechos educativos. Juan cuestionó esto: “el enfoque de la Universidad es que desarrollemos un pensamiento libre. Sí, está lo que dice la teoría pero que también aportemos, o sea, que desarrollemos ese pensamiento crítico, creativo al escribir, al estar redactando la tesis, al aplicar y tratar de implementar lo que estamos argumentando, lo que estamos eh, diseñando, ¿sí?” (GPD, marzo de 2022).

Juan insistió: “institucionalmente seguimos modelos canónicos ¿no? de escritura. Y entonces también a veces nuestros propios asesores ven reflejados estos modelos en, en, o quieren ver reflejados estos modelos en sus estudiantes” (GPD, marzo de 2022). La reproducción educativa en su apogeo. Escribir como escribe el asesor o pensar que es la única vía de auto-socio formar (se). Esta escolarización fue reconocida por Rebeca, comentó: “a veces estamos tan acostumbrados a los procesos de escolarización que entonces también queremos que la propia escritura sea escolarizada y, que nos digan ¡qué es lo que tenemos que escribir!” (GPD, marzo de 2022). Esmeralda advirtió: “la asesoría termina siendo un espacio donde se dice justo lo que tiene que poner, por qué y dónde” (GPD, marzo de 2022). Aspectos ajenos al “vivir sabroso”.

Una visión compartida de carencias formativas para acompañar en la escritura por parte de los asesores. Recomendación sentida entre los coproductores. Para Rebeca pasa más allá de la capacidad o los conocimientos que posee el asesor. Señala “reconozco que el asesor tiene muchos conocimientos, pero no te empapa, no te motiva, este, yo hasta qué, tomamos a nuestro asesor definitivo, yo me sentía así de qué, ahora sí cobijada, como guiada, como querida. Ahí, ahora sí lo entendí. Creo que sí hay que checar ese punto” (GPD, marzo de 2022).

Revisar y colaborar con la Universidad para promover el desarrollo letrado de los alumnos. Evitar el discurso: “un estudiante de posgrado debe saber escribir”. Lamentablemente, con base en este tipo de discursos pedagógicos, se estudia el posgrado sin las habilidades necesarias para escribir académicamente. Este círculo vicioso evita percibir el proceso como digno. Concluyó categóricamente Emma: “sí sería una propuesta buena que se enfocaran más los maestros hacia lo mismo ¿no? Pues ahora pónganles este ejercicio (risas de todos)” (GPD, marzo de 2022).

Estas condiciones se atan al desconocimiento y desapego que existe en la cultura docente para compartir los requisitos mínimos en la construcción de los textos académicos. Una dosis de negligencia que los alumnos en esta supuesta autonomía por el nivel educativo cursado tienen que resolver por su cuenta. Continúa esta lógica alimentada desde los procesos formativos que escribir más es mejor. Se pierde el aforismo de “menos es más” o lo “minimalista es volumen” porque en realidad la cantidad de palabras no determinan la calidad argumentativa del texto. Lamentablemente, el desconocimiento del alumnado de la MEB sobre las características de los géneros discursivos y el tipo de condicionantes que implica la elaboración de textos académicos es una situación que no recibe ninguna mediación por parte de los asesores.

En los procesos formativos, el alumnado de la MEB coincidió en percibir las prácticas institucionales con relación a la producción escrita se instalan más en situaciones deshumanizantes. Por ejemplo, determinaron que los asesores no

tienen la paciencia y amabilidad para explicar con detalle las características y métodos potenciales para la escritura de los textos académicos. Eso limita su proceso formativo porque no encuentran esta posibilidad de ser y pertenecer en un entorno académico y comunidad discursiva. Incluso existe una omisión, con respecto a las acciones de realimentación. Realimentación que es muy necesaria en cualquier proceso formativo, máxime en el campo de la escritura académica.

Una demanda latente y continua es advertir que el alumnado tiene que entregar muchos textos. Productos escritos que son de gran calado en volumen y tiempo invertido para su textualización. Perciben como un contra sentido el suponer que se tienen que entregar muchos textos, en lugar de comenzar a trabajar con textos que cobren relevancia y lógica argumentativa de manera paulatina con la experiencia y asesoría de los profesores del programa.

El fomento al valor del texto se refleja desde la formación recibida. Una formación canónica y sostenida en los ritos universitarios que perciben los coproductores de la investigación. Entonces, ¿para qué elaborar diversos textos si en realidad se evita dar seguimiento formativo a lo que se escribe? ¿Cómo recuperar el valor que tiene la escritura en un proceso formativo de posgrado? ¿Realmente los asesores son conscientes de las prácticas de escritura académica que recomiendan a los estudiantes? La respuesta es contundente: no. Los coproductores no encuentran cobijo a sus dudas escriturales, menos a la movilización de habilidades situadas que circunden estas posibilidades formativas.

Acerca de las experiencias en escritura académica durante la formación en la MEB

Las experiencias formativas en el posgrado son para siempre. Su temporalidad es inacabada, lo aprendido se emplea directamente y continuamente en los procesos laborales. Ser profesional e incorporar estos saberes a la práctica profesional permiten al estudiante considerar relevante el o los productos escritos construidos durante su trayecto formativo. En realidad, hay muchos

aprendizajes en EA que se traducen en prácticas exitosas. Verbigracia, Martha comentó: “el que yo eh, llegué a realizar hace dos años al que ahorita realizo, pues sí tiene una escritura académica más organizada, más centrada. Por ejemplo, en la entrega de los productos de los Consejos Técnicos. Sí, ya están más desarrolladas las ideas, ya tiene uno más claridad al escribir y a dialogar con los compañeros” (GPD, marzo de 2022).

Inclusive, en algunos momentos son valorados por sus compañeros como personas competentes en la escritura. “Sí hasta bueno a mí en lo personal, varios de los compañeros ¡Ándale no seas mala, hazme este trabajo! Y sin cobrar (risas de todos)” (Emma, marzo de 2022). Convertirse en líderes pedagógicos en sus centros educativos es un saber colectivo compartido en el CEA. Los coproductores experimentaron un proceso exitoso de auto-socio formación. Rebeca extendió la idea: “Cómo en verdad uno ayuda a los otros (ah, sí, dijo Emma). Y sí, sí sientes esa fortaleza, sí cierto; sí ya no planeas igual, ya no haces tus clases igual” (GPD, marzo de 2022). Realizar las cosas distintas, modificar patrones, hábitos y rutinas de pensamiento y concreción de nuevos trazos y senderos.

Este empoderamiento descrito por los coproductores al establecer la noción de formación para la vida. Actos de solidaridad que posibilita el formarse, el ser un ente fortalecido por sus saberes. El aprender a ser solidario, empático y más consciente de las necesidades de los otros. Esa es la alegría del proceso de auto-socio formación: el Nosotros-Otros.

Una profunda reflexión fue compartida por Juan: “Entonces sí, ¿qué tanto nos hemos formado y fortalecido profesionalmente, ¿no? desde esas experiencias” (GPD, marzo de 2022). La experiencia recobra sentido y pertenencia, ahora sujeta a los coproductores, los convirtió en un ser colectivo, en escritores con prácticas letradas desde sus intereses y necesidades. Una experiencia configurada desde uno, desde adentro, desde las pasiones que provoca el “vivir sabroso”, desde reconocer la obra bien hecha, en paz y a partir del bienestar que causa la comprensión de escribir académicamente. Lo sitúa el error, como eje articulador de auto-socio formar (se). El error es maestro y ahora fue parte de la

comprensión de los coproductores. Emma representó lo anterior con su comentario:

Y yo creo que sí, ese error, ay perdón, de cuando corriges y que ya no se retoma, yo creo que lo aplicamos también nosotros como docentes con nuestros niños, porque yo les digo mucho a los niños: ¡Es que revísele, yo ya le revisé, revísele bien en su casa! Porque qué caso tiene, saco dos malas, ah bueno ya; o sea, como que yo sí les digo: Mira ven, mira, chécale porque... bueno sí es mucho, tienes que invertirle mucho tiempo, pero sí vale la pena, porque si no se llevan las cosas... (Emma, marzo de 2022).

El Colectivo de Escritura Académica como espacio formativo

La escritura como pre-texto de formación resultó una posibilidad auto-socio formativa al provocar diálogos horizontales y prácticas desde lo que somos, hacemos, sentimos y queremos. Resultó determinante para los colaboradores porque encontraron un remanso para vaciar sus voces, sus ideas, sus pretensiones escriturales. Esmeralda expuso: “de cada uno aprendimos la forma que se expresa de manera escrita y, vimos también, el, el proceso pues de madurez, ¿no? aunque lo repita mucho, pero sí fue muy marcado” (GPD, marzo de 2022).

La motivación de saberse escuchada como escritora fue fundamental en las experiencias formativas del Colectivo. Con base en las condiciones de pandemia, el papel de estar presente como sujeto colectivo permitió afrontar la incertidumbre de manera distinta; ya no desde la individualización, sino como un encuentro entre sujetos con condiciones complejas de construcción de ideas traducidas en proposiciones de conocimiento académico.

Esta experiencia colectivizada por ser mejores escritores de textos académicos, es evidente con la posición narrada por Esmeralda “uno se animaba mucho, ¿verdad? Porque era como, como un poquito de aquí estamos y síguete y síguete, o sea, sin estar, ¿Cuándo me va a mandar trabajo? ¿Cuándo se va a poner a escribir? ¿Ya leyó eso? O sea, como la de aquí estamos, aquí estamos y seguimos y seguimos” (GPD, marzo de 2022).

El asesoramiento colectivo sentido durante el CEA provocó cosas agradables para los coproductores y para mí. Ahora, los coproductores sienten distinto, distinguen ser escuchados. Ahora, identifican interés genuino por aprender entre personas. Rebeca lo señaló: “nos hizo sentir como que seguimos, o sea, estoy, cómo se llama, estoy atento a su trabajo” (GPD, marzo de 2022).

Existe una comparación constante con la atención que reciben otros compañeros de la generación. Los coproductores sienten sus procesos de acompañamiento inexistentes, nulos, como José José: “en la nave del olvido”, totalmente ajenos a la procuración del Nosotros-Otros que provoca el poner atención desde un Colectivo. Poner atención como un baluarte de los sujetos en el mundo (Larrosa y Recchia, 2019).

“Fue algo motivante, como euforia, qué padre” (Martha, GPD, marzo de 2022). Expresión con sentido al proceso de auto-socio formación desde la pedagogía al servicio de la transformación social, cada vez más cercana y próxima a la complejidad de cada coproductor. Sentir euforia es un saber práxico poco estimulado en los procesos escolarizados... provocar al otro desde el nosotros totalmente alejado de las prácticas formativas institucionales universitarias.

La sensación de sentirse libre de los señalamientos tajantes producto de la frustración ante las ganas y motivación de escribir, ante la ausencia de canales de textualización pertinentes para expresarse y ser. El CEA emergió como plataforma de apoyo, como manera de percibir a los otros sin etiquetas o como baluarte que tensionó las desigualdades propias de la educación. Un soporte simétrico para los coproductores.

Para ello fue determinante la asesoría. El acompañamiento en el CEA fue una experiencia-sentido positiva. Así, lo asimiló Emma “a mí me han gustado mucho las asesorías porque siempre nos sugería, mas no, no decía: vas a hacer esto, o aquello; siempre nos remendaba qué sinónimos, qué corregir y qué palabras implementar” (GPD, marzo de 2022).

La calidez sentida en los procesos de acompañamiento determinó el CEA como acción forjadora de la escritura como un acto consciente, como acto permisible para compartir con los otros lo que somos sin menoscabo de ninguna práctica que lacere los derechos a expresarse. Esta transformación produjo una dosis de afectividad que empoderó a los coproductores para la vida profesional y personal. Martha, estipuló:

eso también si nosotros lo trasladamos al ámbito donde queramos estar: familiar, laboral... eh, también maduramos en el sentido de cómo dar una, una asesoría, en ese sentido, cómo sugerir, dirigirte con el público que te está leyendo y, generar esa confianza de preguntar entre nosotros: Oye, ¿cómo le puedo escribir? O tengo esta dificultad. Entonces, también se generó eso, esa confianza que a veces no se genera porque no veíamos el hecho de que, teníamos una dificultad no era como sinónimo de burla, de debilidad, de evidenciar. Todo lo contrario, era de ¡Sí se puede! ¡Échale ganas! (GPD, marzo de 2022).

Este clima de socialización, constituyó un sujeto colectivo y letrado. El CEA facultó esta posibilidad para decir y reconocer las debilidades sentidas y latentes, también sentó las bases sobre cómo podemos solucionar las dudas poseídas y auto-socio formar (se) las habilidades requeridas en la escritura académica. Según Rebeca, situarse bajo la mirada del Nosotros-Otros “fue muy enriquecedor y yo creo pues, aquí estamos, si no, pues no estaríamos aquí compartiendo...” (GPD, marzo de 2022).

Por eso, leerse y ser leído; comprender desde la mirada empática al otro, facultó nuevas posibilidades de ser con los otros. “El hecho de tener compañeras, compañeros que te puedan leer, que puedan sugerirte desde otra perspectiva puedes abordar también ese tema o qué cosas se pueden incluir o eliminar, este, pues enriquece al final del día” (Juan, marzo de 2022). Estar con ellos y establecer procesos de integración de las necesidades colectivas. Emma, sintió y expresó lo mismo:

esos ejercicios de lea tú, tú lee a tu compañera no en plan de ah jajaja, si no de ese, a ver, yo te sugiero, yo sí entendí esto, como que al que escribe lo enriquece mucho y, nosotros no tuvimos tantas oportunidades, no, no tuvimos oportunidad de leer, delernos entre nosotros como pasó en el Colectivo, como esa gran oportunidad formativa y de formarnos (GPD, marzo de 2022).

Como sujeto colectivo, los coproductores aprovecharon el CEA para explorar su diversidad y riqueza en la aportación a sus procesos de auto-socio formar (se). Por ejemplo, la comunicación como eje facilitador para poner en común lo que somos, sentimos, pensamos y, sobre todo, lo que necesitamos. La necesidad de expresión y de ser leídos desde un enfoque poliocular facilitó la toma de conciencia oportuna para continuar con el desarrollo de la escritura académica; más porque brinda estabilidad emocional que motiva a continuar y no dejarse vencer ante la desventaja que proporciona un juicio negativo o un comentario con una intención dañina. Esmeralda señaló, este ejercicio colectivo “permite, como, de ver el documento desde otros ojos (Emma: exacto) porque al final del día si lo concretamos a comunicación bidireccional, únicamente entre asesor y el asesorado, pues ahí queda, ahí muere” (GPD, marzo de 2022).

El trabajo en el CEA resultó muy formativo. Encuentros y desencuentros necesarios para mejorar sus prácticas de escritura académica que se alimentaron bajo el enfoque de la empatía y la madurez. No sólo cognitiva sino socioemocional porque resultó una condición esencial para mejorar y transformar (se). Esmeralda, resaltó con su comentario este hecho: “se requiere de muchísima madurez por parte del autor (comentarios coincidentes) del que escribe y del que lee para poder recibir también estas críticas de manera positiva o constructiva, ¿no?” (GPD, marzo de 2022).

Además, el trabajo del CEA se efectuó con apoyo de la modalidad a distancia, resultó interesante saber (se) la existencia de personas con las mismas falencias, dudas similares y habilidades por movilizar. De cierta manera, este Colectivo percibió igualdad en sus procesos y prácticas de escritura académica, por eso revolucionó las prácticas y procesos de escritura académica. Juan comunicó: “el trabajo en el Colectivo fue bastante animoso, podríamos definirlo de esa forma. En el que, eh, pues, a la maestra yo no tenía el gusto de conocerla en persona y, solamente por la camarita, por la virtualidad; pero el hecho de escuchar y de decir: ¡Ah, sí! Esta perspectiva también pudiese también al menos incluirse a trabajar con los maestros” (GPD, marzo de 2022).

La motivación asignada al pertenecer a un colectivo de escritura académica resultó demostrativa para comprender lo que se necesita para escribir en comunidades discursivas. Comprender la tesis como corolario de un proceso formativo, mas no lo realmente trascendente. Juan, así lo comentó: “creo yo que fue bastante motivante participar en el Colectivo porque al final del día también es entender que hay un panorama más allá de finalizar el documento, sino que hay también otras posibilidades de crecimiento en el ámbito académico” (GPD, marzo de 2022).

Ahora el sentido-experiencia de la escritura académica no resulta en concluir una tesis. Los coproductores descubrieron robustecer su identidad como escritores. La EA facultó otras oportunidades vitales y profesionales. Una resonancia positiva fue descrita por Juan...

desde poder participar en un algún Coloquio; poder participar en algún Congreso; poder participar en enviar algún artículo en alguna revista, etc., etc. Entonces, ¡Cómo toda esta parte, como todo este constructo permite al propio escritor sentirse motivado! Y de decir (Emma: y con la confianza) Yn la confianza, claro qué se puede (sí, correspondencia), (GPD, marzo de 2022).

La esperanza de participar en otras comunidades discursivas y eventos académicos que sin el apoyo de un espacio colectivo fuese más complejo de efectuar, de lograr desarrollar. Recuperar el diálogo de leer (se) y escribir (se) como ejes formativos para mejorar los procesos de escritura académica. Posiciones deseables de prevalencia entre los formadores para evitar estas complicaciones o renuencia existente para la escritura académica; particularmente, desde diversos géneros discursivos.

Consciencia en el papel del CEA en la vida de las personas: un espacio de auto-socio formación deseable desde los trayectos curriculares y formativos posibles ante el olvido de la escritura académica en los niveles educativos mexicanos. La percepción de los coproductores sobre que un posgrado es una oportunidad para madurar y desarrollarse educativamente. Un apoyo sentido, logrado, superado en lo imaginado y en las expectativas poseídas. Rebeca confirmó:

nos ayuda a cuestionar mucho y nos hacía que pensáramos hacia dónde llevábamos ese escrito y a regresarnos a releer el escrito, a retomar: ¿Qué

pusiste al principio? ¿Por qué lo pusiste? ¿Crees que todavía te funciona ahora con los niños en el contexto en que estás? ¿Crees que puedes seguir por esa línea? Entonces el Colectivo te moviliza y te hace aprender esas cosas nuevas y modificar también el texto (GPD, marzo de 2022).

El Colectivo como una manera de aprender a cuestionar (se), de preguntar (se), de dialogar (se)... Un remanso para la reflexión, para la cocción de las ideas y su maduración. Como un ente promotor de lo mejor de sí, la procuración de toda la diversidad evidente en cada persona. Espacio contundente desde donde el sentido-experiencia se “vive sabroso” al comprender que no hay mejor experiencia que compartir lo que somos cuando estamos juntos, procurándonos. Una nueva alegría en el sujeto colectivo: encontrarnos bajo enfoques afables y sentipensantes; con fundamento en otras miradas y lenguajes, como motor auto-socio formativo del Nosotros-Otros.

El CEA para los coproductores fue un espacio incluyente, fraguado para la reflexión y la pertenencia. Espacio para sentirse valorado por uno mismo y los otros... espacio valioso en menoscabo de la individualización de conocimientos y las prácticas de episticidio académico que promueve la escolarización universitaria. Los coproductores valoraron y reconocieron la existencia de otros saberes formativos con resonancia educativa en entornos alejados del territorio universitario. Ambientes oportunos para creer en sí mismos y en los demás. Colectivos posibles para dejarse aventurar por nuevos derroteros y senderos. Otras fuentes de inspiración y nuevas posibilidades de desarrollo educativo, humano y social, como lo constituyó el CEA. Juan, afirmó con contundencia...

nos abre el panorama para muchas otras oportunidades. Entonces, yo creo que, al menos a mí este Colectivo a mí me ha dejado y que el asesor siempre ha estado como muy de la mano también para decir: pues no claudiques... de repente uno también se le pierde o él también se pierde, pero es tu ayuda (no te deja, no te deja) y nosotros en Colectivo vimos que somos nuestra propia ayuda también (GPD, marzo de 2022).

El CEA renació la esperanza y configuró entre los coproductores, volver a creer en los espacios académicos que dan cabida a los sujetos, no como un individuo sino como un cuerpo colectivo, como una caja de resonancia del “vivir sabroso”. Martha fue contundente con su aportación: “Yo ya no quería saber nada y con este Colectivo tuve mi segunda etapa de motivación y ganas de asistir y terminar

mi trabajo. Sí se me hace muy padre y ojalá lleve esta estrategia a la UPN, o sea, más seguido, con otros colegas del programa o de otros programas” (GPD, marzo de 2022). Retornó al escrito, no para graduarse, sino para sentir que lo que se desea expresar tiene una resonancia positiva en el entorno. “Creo que fue algo agradable y algo enriquecedor, ¿verdad? Porque no hubo como que conflicto ni situaciones que no se prestaran: ¡fue algo agradable, bueno y bastante productivo para continuar con el documento en lo personal!” (Emma, GPD, marzo de 2022).

Entonces, la escritura académica facilitó procesos de auto-socio formación. Provocó en los coproductores la renovación de sus expectativas allende del acto de escribir. Amplió sus horizontes de desarrollo educativo, renovó bríos para pertenecer a comunidades académicas, estableció desafíos ligados a otros desempeños. Por ejemplo, Juan señaló: “se puede crecer desde otros ámbitos y otros aspectos y claro puede ser muy motivante, insisto, el hecho del día de mañana pues ver tu nombre en una Revistita o en algún *flyer* de algún Congreso y decir: Ah, mira va a venir, Juanito XXX a dar una ponencia de este tema” (GPD, marzo de 2022).

Como parte de la profesionalización de cada uno de los coproductores escuché una resonancia sana, necesaria y bondadosa: “El Colectivo pues fue importante para adquirir más y nuevos aprendizajes y nuevas visiones y enfoques. Y replicar eso en mi trabajo, es necesario” (Esmeralda, GPD, marzo de 2022). Querer trabajar así con sus congéneres en los centros educativos remitió la idea de provocar un sentido-experiencia desde la cohesión social, del estar juntos y provocarse.

Oportunidades de auto-socio formación en el CEA

Los coproductores durante el CEA germinaron la idea de auto-socio formar (se). Ejercicio procurador desde el acompañar (se). Desde el repensar estrategias en comunión para mejorar los procesos de escritura académica. Los coproductores señalaron que la auto-socio formación implicó reconocer y saber a quién recurrir cuando mostraron alguna situación de duda o apoyo y, recurrieron con colegas

y compañeros del campo social de actuación; con sujetos del círculo social cercano y establecieron diálogo sin miedo, vergüenza o pudor para encontrar confianza, asesoría y apoyo ante eventos representativos de alguna situación problemática en sus vidas. Juan lo explicitó:

Auto-socio formarse es tener esa apertura para poder tanto dar como recibir en el aspecto académico y que realmente sea una formación compartida. Sí me acompañas, te acompaño y dicen por ahí: ¡Solo llego más rápido, pero sí me acompañas llego más lejos! Es una buena postura y una buena oportunidad para que un proceso de formación sea mucho más fructífero (GPD, marzo de 2022).

Caminar juntos establece rutas de mayor alcance. Trazar estrategias de auto-socio formación ayuda a sentir compromiso mutuo y disfrutar cuando se colabora. La misión de la auto-socio formación fue ser con los otros y el nosotros desde la cercanía y la proximidad. La auto-socio formación fue una experiencia de respeto hacia la voz propia mediante el acercamiento a nuevas realidades y prácticas de escritura académica colectivas. Los coproductores disfrutaron la aventura de reconocer (se) como sujetos colectivos con intereses comunes y necesidades particulares.

Inclusive como objeto mediacional, al CEA provocó amor entre los coproductores. Rebeca declaró: “Me enamoré más de mi profesión, me gustó más, este, buscar información y brindarle lo mejor a los niños y no sólo que fueran a hacer bolitas y palitos a la escuela. Entonces, el, el verlos situados como personitas, eso también me llenó mucho. Este me la creí, creí que puedo hacer textos sin mayor problema, lo único que necesito es leer información para poder llevarlo a cabo. Entonces, yo ando en las nubes (risas). A mí me gustó mucho” (GPD, marzo de 2022).

Finalmente, los coproductores mediante el Colectivo provocaron la posibilidad de ser, hacer, pensar, sentir, necesitar, sentipensar, generar, dialogar, escuchar, disentir, tensar y demás acciones que culminaron con la idea de pertenencia, de estar atada a la gente con quien se comparte aprecio, valoración, reconocimiento. El CEA como verdadero proceso de auto-socio formación. Como Martha cerró su participación en el grupo de discusión:

Con el Colectivo que hicimos de septiembre a diciembre, ya vi que no quedó como en el aire, como que, no pues ya no te titulaste porque a lo mejor sí me dolía y, pues sentir que realmente estás ahí, que están personas ahí, realmente acompañándote y te digo que se me hace bien bonito de que no es a fuerzas, no es ¡Hazlo como yo te digo! No es te voy a imponer mi criterio o tú vas a hacer esto... si no de que yo casi no admiro a nadie, de verdad, y hace que se te caiga la baba porque te acompaña de verdad es algo que te alienta, a seguir, a seguir y tener amigos, bueno los conocí en el Colectivo y qué personas tan agradables, de verdad, tan fascinantes (GPD, marzo de 2022).

Adónde fuimos, llegamos y vamos con el CEA

El Colectivo de Escritura Académica fue un manantial y remanso de saberes producidos por las personas. Ser coproductor implicó un compromiso de explicitación y comprensión de sus procesos de aprendizaje y de formación en la educación superior. Así, el CEA provocó y promovió sujetos de la formación basados en la experiencia que gestó las condiciones para la acción auto-socio formadora (Larrosa, 2007). Tales situaciones germinaron varios ejes de trabajo; por ejemplo, caminar juntos en interrelación y crear atención en conjunto; procesos de atención mutua entre nosotros. Atención culminante en el Nosotros-Otros como eje de auto-socio formación producida en encuentro humano.

De tal manera, la distancia que se gestó entre los coproductores del CEA fue un estado plural en el que las diferencias, brechas, alejamientos y proximidades adquirieron un significado y sentido con referencia al sostenerse. Las provocaciones de situaciones de sostenimiento crearon eventos vividos con una duración que permitió superar las distancias impuestas tanto por la pandemia como factor emergente e inusual como por las condiciones institucionales que cristalizaron la frialdad experimentada por el alumnado, producto de la escolarización en el posgrado (Vid. Capítulo I).

El CEA como estrategia auto-socio formativa originó distancias producidas que mejoraron las relaciones sociales y los procesos mediacionales entre las prácticas de escritura y los productos resultantes. Este contagio humano, digno y benéfico promovió el encuentro educativo y permitió relaciones cordiales y

amistosas que basaron sus efectos en lo educativo y en el desarrollo humano de cada uno de los coproductores. Fue una coherencia social vivida en lo cotidiano. En los coproductores durante el CEA, prevaleció lo festivo, la espontaneidad de las emociones, la convivencia afable que superó las falencias propias del sistema tecnoburocrático.

El sujeto colectivo constituido en el CEA minimizó la crisis causada por la escolarización en la UPN. Los desafíos adheridos a la idea antecedente al CEA de creer que escribir es una verdadera cefalea aterradorante, limita la voluntad para aprender. Con base en el sentido-experiencia, los coproductores visualizaron su participación con alegría, armonía y calidad humana, aunque las sesiones fueron mediante plataformas digitales.

El respeto al diálogo, la tolerancia a la diversidad, la implicación del yo con el nosotros, la provocación del contagio de ser, estimuló otra lógica constructiva sin fines competitivos. Cada situación vivida suscitó la extensión de la vida en redes. Brindar oportunidad de escuchar (se), incluso desde lo asincrónico (Vid. Capítulo IV), fue relevante dado que según Fullan (2012) “el saber se retroalimenta para solucionar problemas existentes” (p. 78). La producción en conjunto bajo la perspectiva de superar el ego que provoca la negación del otro mediante la competencia desde un sentido de querer superarlo (Maturana, 2001). De tal manera que “el cambio es un proceso, no una acción” (Fullan, 2012, p. 82). Este proceso de auto-socio formar (se) fue cálido, respetuoso, pacífico y empático con la otredad.

Este “vivir sabroso” adoptó una pedagogía al servicio de la transformación social, dado que facilitó otra manera de compartir la vida en común, de interactuar desde lo que somos, a partir de nuestros intereses, necesidades e identidades. Los coproductores asimilaron el vivir con dignidad en la Universidad como un asunto cotidiano; la apuesta al texto contrahegemónico que disuelve lo canónico y preconfigurado; la construcción de algo propio, criticable y deseable como territorio de paz; el redescubrimiento de la capacidad de encontrarse con otro mediante una afrenta a la institucionalización de la escolarización como el proceso unívoco de experimentar la escritura académica en la UPN.

La oportunidad de entrelazarse y entretorse en el encuentro cálido del CEA fue baluarte de lo común y permitió erradicar el racismo académico que implican las prácticas de escritura académica. Un racismo visto desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur como epistemicidio, eje articulador de las acciones hegemónicas en detrimento de las posibilidades de desarrollo social comunitario.

Al menos, durante el pre-texto y estrategia auto-socio formativa del CEA, los coproductores generaron visiones diversas, plurales e interculturales que facilitó la expansión vida de lo existente. Como lo propuso Fernet (2009) la interculturalidad “constituye al sujeto y al contexto, dicha cualidad es en la que vamos dejando de ser analfabetas de nosotros mismos y del contexto” (p. 12). Por ende, los coproductores volvieron a conectarse con la escritura como una acción cósmica, una impronta en el sujeto como fuente de creación, identidad, conocimiento y pertenencia en sus contextos educativos.

La facilitación en la articulación a lo colectivo reconfiguró los espacios y tiempos dentro y fuera del espacio escolar. El CEA como una heterotopía en el que poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades brindaron la posibilidad de creación de nuevos espacios con sus propias lógicas (Foucault, 1967). Lógicas impuestas por los coproductores, nuevas enmiendas de acercamiento a las prácticas letradas y desde una diversidad de culturas académicas.

En realidad, como una caja de resonancia que brindó testimonio de atención, escucha y disposición para recibir del otro. Estar presente como un síntoma del ser-estar-siendo ocurriendo bajo una lógica de ser educado más que escolarizado mediante el principio de apertura al mundo ante la formación sobre el retorno sobre sí en detrimento del olvido de sí.

Conclusiones

Con base en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el respeto a los derechos humanos es el principio rector del conjunto de interacciones sociales que se gestan en territorio nacional. Los derechos humanos son “el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona” (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018, p. 5).

Promover esta cultura de derechos humanos es fundamental para erradicar prácticas violentas y abusivas. Mas, en la educación superior se suscitan relaciones humanas y sociales contrarias a esta cultura de la legalidad. El derecho a la educación “orientado a proteger el desarrollo de la dignidad e integridad de todas las personas” (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2022, p. 5) advierte fracturas en la UPN. El propósito de lo que se comprende ahora como universidad refiere un contexto polarizado; limitado por la idea de vivir atado a la perspectiva de vulnerabilidad desde un entorno precarizado. La sujeción que establece la UPN como institución al alumnado de posgrado es sostenida desde el síndrome del déficit (Molina, 2020) en las prácticas de escritura académica (EA). Esto en detrimento de la protección de la dignidad humana del alumnado de posgrado.

Esta tensión de buscar expertos en los procesos escriturales se traduce en una estrategia histórica de disputa constante en la educación superior. Disputa que los alumnos de posgrado perciben alejada de las intenciones formativas promovidas en la UPN. No dan cuenta de resultados que satisfagan el derecho humano de alcanzar su desarrollo educativo mediante la atención a sus procesos formativos. Las acciones de desarrollo educativo en la UPN son limitadas al evitar “centrarse más en los procesos de toma de decisiones con el afán de analizar los retos que enfrenta actualmente la educación” (Romo, 2017, pp. 59-60). Afrenta configurada como sentido-experiencia por los coproductores al pronunciar su mundo a través de su problematización, con la exigencia de un nuevo pronunciamiento (Freire, 1998), tanto en las condiciones institucionales

como en la mirada que se tiene sobre sí en las oportunidades auto-socio formativas en la movilización de los procesos, prácticas y recursos de EA. Pronunciamento que consolide el respeto irrestricto a su dignidad humana, una pedagogía del deber de resistir (Meirieu, 2020).

Los coproductores consideran el contexto universitario como un territorio escolarizado, en que se está, pero no sé es (Calvo, 2010). La escritura académica pervive relaciones asimétricas; relaciones de dominación producto de las consecuencias sistemáticas del capitalismo, neoliberalismo, colonialismo y patriarcado (De Sousa, 2020). Estas fuerzas sociales configuran prácticas privilegiadas por los grandes sistemas de conocimiento social que prescriben y normalizan soberbias erudiciones canonizadas (Foucault, 1992), visibles y dolientes en el alumnado universitario por existir prácticas y procesos de escritura académica discrepantes en las demandas universitarias (Molina, 2014).

Quesada y Hernández (2020) advierten el yerro institucional de pensar que el alumnado llegue “terminado” a la universidad. La UPN reproduce esta tragedia, somete los saberes del alumnado a una cultura letrada sin acompañamiento, establece la falencia como principio pedagógico en los alumnos de la Maestría en Educación Básica (MEB), en menoscabo a sus posibilidades auto-socio formativas, como si escribir fuese una acción natural de los seres humanos (Meek, 2018) y no un constructo social multimodal, polifuncional y pluriexperiencial.

El tutor debiese ayudar al estudiante a descubrir su voz (Bazerman, *et al*, 2016). Acompañamiento inexistente en la Universidad, sin procesos formativos para mejorar la dimensión cognitiva, lingüística, social y situacional. Los coproductores señalaron que las condiciones institucionales limitan su posibilidad de auto-socio formar (se) desde nuevas miradas; posiciones que resultan equívocas a los caminos seguros que promueve la Universidad. Continuar bajo una lógica de reproducción y escolarización, limita a los sujetos y aleja de un estado social de dignidad humana.

Los coproductores dan cuenta que la escritura es una práctica situada (Barton y Hamilton, 1998). Se suscita en un marco contextual político, social y cultural. Como bienpreciado, involucra la participación ciudadana bajo una situación comunicativa determinada, pensando en una audiencia concreta, a partir de ciertas concepciones, patrones, contenidos y géneros discursivos que establecen un sentido específico a las prácticas de escritura académica.

La pandemia 2020 fue un fenómeno transversal al desarrollo de este trabajo de indagación. En México, desde marzo de 2020 vivimos el problema sanitario desde los hogares, sólo siete meses después de comenzar los estudios de doctorado. Pandemia cuyo eje articulador de la vida fue el confinamiento social ante la emergencia sanitaria. Tuvimos un resguardo de 26 meses continuos y fatigantes. La necesidad de protegerse en casa para evitar contagio y conceder la aparición de nuevas modalidades de construcción de escuela sin una experiencia cercana inmediata para tener un marco de referencia. Sobre todo, la escolarización de hogar como una forma emergente de dominar el espacio educativo. Ser alumno de doctorado, profesor de maestría, padre de familia de dos hijos y esposo como roles primordiales, resultó en una experiencia compleja y estresante.

El alumnado de la MEB rememoró su experiencia educativa durante el confinamiento a través de 28 vocablos con connotación negativa mediante el ejercicio con apoyo de la plataforma *Word Art*, destacaron expresiones como miedo, estrés, cansancio, frustración, desesperación. Incluso, locuciones más severas y preocupantes desde el ámbito de la salud mental y física, verbigracia: depresión, ansiedad, tristeza y muerte. Este ejercicio, evidenció el poder de un virus doliente que provocó mirar la fragilidad de la vida, atenuó su fuerza con los marginados y laceró los sueños diurnos (soñar despierto) producto de las condiciones deshumanizantes atenuantes en el Sur. El Sur como metáfora de los procesos de desigualdad social (De Sousa, 2020).

Como consecuencia de la pandemia 2020, experimentamos prácticas de escolarización del hogar (Díaz-Barriga, 2020; Plá, 2020; Pontón, 2020). A tres años de su aparición, continúa el desconocimiento entre la comunidad

magisterial la devastación pedagógica en su justa magnitud. Sin embargo, existen evidencias de su fuerza destructiva porque la escuela no estaba preparada para modificar sus estructuras de interacción y participación, dadas sus condiciones de estructuración estandarizada y la fundamentación en conocimientos y saberes disciplinares (Dussel y Quevedo, 2010). Benvegnú y Segal (2020), aclaran: “en un entorno digital la verdadera definición narrativa se produce al definir los campos, los algoritmos, los pasos, las arquitecturas de interacción y participación; no al insertar contenidos” (p. 271).

Por consiguiente, transferir el *curriculum* y los procesos pedagógicos a los hogares resultó una estrategia que violentó a las personas. De pronto la sala, cocina y demás espacios íntimos fueron el aula de clases. El mito de salvar el curso (Díaz-Barriga, 2020), alimentó las brechas de desigualdad educativa y social. Colocó al centro las desventajas de los alumnos y permeó un entorno universitario basado en el conocimiento disciplinar. Lo relevante fue: ¡Trabajemos como podamos, pero trabajemos! ¡Finjamos que seguimos aprendiendo y enseñando!

Durante el confinamiento social, surgió la necesidad de atención. El ejercicio de atención como oportunidad de desarrollo educativo desde los procesos formativos intrascendentes y desiguales que experimenta el alumnado de la MEB en la UPN en prácticas y eventos letrados. Esta afirmación fue el objeto de indagación. Justifiqué esta percepción, con el apoyo de cuatro proposiciones:

- 1) Las personas requieren tomar conciencia de su habla (forma particular de establecer comunicaciones) para mostrar una voz propia y escuchar (se)
- 2) La escritura académica como práctica social faculta la puesta en común, el diálogo y la cooperación en contextos diversos
- 3) La integración de cosmovisiones resulta garante del desarrollo educativo del alumnado a partir de tensionar las relaciones escolarizadas y transferir nuevas interacciones pedagógicas y educativas en la Universidad
- 4) La consolidación de la confianza al atender la escritura académica como impacto esencial en la construcción de la tesis o documento recepcional.

Con base en estas pretensiones, analicé las experiencias durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa que consolidase prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB, durante septiembre a diciembre de 2021. Cumplí el propósito de investigación con creces por las afirmaciones expuestas a continuación.

La mirada de los coproductores en torno a la experiencia cambió. Transitó de la experiencia como posibilidad de transformación a un ejercicio que requiere la atención del coproductor sobre el mundo. Atención como afrenta contra la indiferencia y plataforma de cuidado de sí. Configuré con apoyo de los coproductores, la Estrategia Auto-Socio Formativa (EASF) mediante el Colectivo de Escritura Académica (CEA) como arquitectura formativa (Bernard, 2004) para combatir el racismo académico que niega la UPN. Los coproductores experimentaron la elección como baluarte de participación política y social, al decidir su participación en el CEA y colaborar en colectivo como oportunidad de producción conjunta para tensionar los cánones donde se sostienen las relaciones de desigualdad e indiferencia en la comunidad universitaria.

El sujeto colectivo como oportunidad de desarrollo educativo desde el involucramiento del ser a partir del encuentro envolvente en la auto-socio formación para recuperar la vida-vivida-con-otros mediante la escucha, la empatía, la presencia y la contingencia. La relación con las cosas del mundo, provocó la presencia y los sentidos que tiene esa representación en el mundo. Por tanto, apoyé con la configuración del par sentido-experiencia valorada por los coproductores en el CEA, sobre todo mediante la presencia movilizada por el diálogo desde una posición democrática; esto es, diálogo “igualitario y amistoso, basado en el intercambio de ideas y en la persuasión” (Savater, 2007, p. 50).

Los coproductores reconocieron que faltó más tiempo y presencia en el Colectivo. Incrementar el espacio relacional y comunicativo para situar un sujeto colectivo corresponsable de la producción de este grupo primigenio. También, reconocen la necesidad de valorar el surgimiento de células colectivas con ganas de expandirse en sus centros laborales y educativos, convenir en otros espacios; confluir con una mirada orgánica de la realidad experimentada. Los coproductores insistieron en la necesidad de provocar sujetos colectivos como

veta de oportunidad para continuar la indagatoria desde los espacios profesionales y laborales del alumnado de posgrado.

Los coproductores fueron conscientes de la relevancia de la escritura académica desde un enfoque transversal más que disciplinar. Desde la disciplina, veían la EA sólo desde la función epistémica, como posibilidad de aprendizaje. Reconocieron que la escritura transversal resulta vital para concebir que se escribe para sí y para otros, con fines polivalentes y múltiples espacios de desarrollo y textualización. Los coproductores refirieron estar despiertos al determinar para qué y cómo se escribe académicamente, más cuando se pervive como alumno en un entorno desigual; saberse escritor es vital para auto-socio formar (se) para la atención en el mundo.

Sin embargo, esta experiencia de atender fue una atención colectiva, puesta en común durante el Colectivo, fuera del CEA el cambio es lejano de la vida académica del alumnado de MEB. Fullan (2012) explicó el asunto, al señalar: “el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones” (p. 68). En la UPN, el profesorado es ajeno a las dolencias letradas del alumnado de la MEB, las autoridades muestran nulo interés por reconocer los porqués fracasan los estudiantes en su afán por alcanzar el grado académico.

Con respecto a la tesis que aterra, abrumba y provoca estragos de autoestima. Los coproductores determinaron acciones oportunas de ejercitar (atención al mundo) el sentido-experiencia para movilizar sus posibilidades de textualizar la misma; recalcaron: la necesidad de leer (ser lectores del mundo), precisar el propósito de escritura, ser claros al momento de textualizar, organizar el proceso de escribir, evitar la saturación de ideas (infómanos), ser conscientes del tiempo para escribir, la pertenencia a un entorno académico, la confianza en sí mismo, construir esquemas, entre otras valoraciones y estrategias auto-socio formativas (Vid. Cap. IV).

Los coproductores recalcaron evidenciar las convenciones legítimas de la EA. La exploración crítica de la naturaleza y el valor de estas convenciones para la participación colectiva en el desarrollo del conocimiento académico. La escritura académica como un eco del “vivir sabroso”, hecho y proceso de procuración de vivir en lugar de fabricar; de asociar el pensamiento mediado por el texto con la manufactura industrial.

La analogía política de “vivir sabroso” como expresión y fórmula de dignificación social y humana recuperada del binomio colombiano Gustavo Petro y Francia Márquez, en la presidencia de la República de Colombia desde el 7 de agosto de 2022, con la experiencia de los coproductores fue un apelativo significativo para dignificar sus procesos de desarrollo educativo. Desde el par sentido-experiencia fue un tejido humanista (poliocular) e íntegro. Una experiencia de ocupación ética por el otro (Savater, 2007); un estar-siendo-ocurriendo (Calvo, 2010) con amor hacia los semejantes mediante la confianza, camaradería y sensibilidad que dignifica el compartir y encontrar (se) mediante la EASF que brindó el CEA.

Configurar la resonancia entre los coproductores de reconocimiento de la paz como un bien social, posibilitó su auto-socio formación en alegría. Resultó determinante en este proceso auto-socio formativo, facilitar la experiencia mediante un espacio vital de ser, de pertenencia colectiva, de ser un Nosotros-Otros. Para los coproductores “vivir sabroso” fue vital en la formación de una voz propia mediante la colectivización de sus prácticas de escritura académica. La resonancia de sí mediante la procuración del otro, de su bienestar y presencia en el mundo. El CEA como testimonio de atención, escucha y disposición de recibir del otro, como espacio de confluencia de prácticas letradas y recreación de alternativas de resistencia para evitar la colonización de los saberes universitarios.

Por consiguiente, el sentido-experiencia de los coproductores fue un estar en mundo educado, nunca más escolarizado. Auto-socio formar (se) para resistir a la colonialidad del saber escrito con tensiones y experiencias colectivas que promuevan paz, seguridad y tranquilidad. La auto-socio formación como

perspectiva decolonial en la formación docente y el desarrollo educativo de los coproductores. Auto-socio formar (se) desde saberes práticos y performativos que sitúan al sujeto desde lo que sé en comunión con los otros (Freire, 1974). Saberes ligados a otros esquemas de pensamiento y gramáticas de interacción, basados en el respeto irrestricto de los derechos humanos de los coproductores.

La auto-socio formación permitió erradicar la pedagogía de la frustración en los coproductores. Frustración que emana de las prácticas estructurales en la Universidad. Situó el encuentro (CEA) como saber del Sur; un saber decolonizado sobre cómo se textualiza y se construye en común un texto (escrito u oral); más que continuar sistemáticamente con la promoción de procesos estandarizados, homogéneos y desde el “deber saber escribir”, base de esta frustración y fundamento negligente de desatención en la Universidad.

Los coproductores evidenciaron la posibilidad auto-socio formativa de “vivir sabroso” desde el emergimiento de su voz. Una voz digna del sentipensar. Una oportunidad de auto-socio formar (se) mediante la interacción prolongada y horizontal del ver, juzgar y actuar. Para “vivir sabroso” la escritura académica, los coproductores determinaron ser maduros en sus decisiones, ser ordenados y sistematizados al momento de escribir, ser conscientes de lo que sé es, se conoce y sé sabe hacer. Acciones que no son un lujo, ni un ejercicio de inconsciencia, mucho menos de incompreensión. Resonancia del “vivir sabroso”.

El conjunto de acciones remitidas por los coproductores para la atención de su proceso de educación letrada (Quesada y Hernández, 2016), fueron elementos de auto-socio formación que configuran sus prácticas de cultura escrita. Con el CEA los coproductores recordaron que la cultura escrita es algo social, no está determinada por las leyes de la naturaleza, aun cuando actuemos como tal (Meek, 2018).

La auto-socio formación como estrategia propia de “vivir sabroso” fue un ejercicio corporal, emocional y social. Permitted a los coproductores dejar de lado la premura y anticipar lo que sé es y la situación contextual al momento de escribir. La EASF mantuvo un proceso procurador de estar atado a sí mediante la alegría

que produce el escribir un texto. Texto que se saborea más cuando se degluta y regurgita, cuando emana desde la paciencia y otredad de procuración mutua.

Las prácticas del “vivir sabroso” fueron eventos letrados que dignificaron a los coproductores. Escribir no como acto doliente, sino como un acto humano afable con el Nosotros-Otros. El CEA facilitó a los coproductores evitar escribir de forma complaciente. Concluir con esas prácticas de escribir para el asesor o seguir protocolos o cánones establecidos por estructuras que implican la satisfacción de necesidades exógenas a mí, a lo que soy y me proporciona pertenencia comunitaria. Por ende, los coproductores se auto-socio formaron desde la escritura académica con base en la brújula personal, desde la certeza de los porqués y para qué se textualiza. Auto-socio formar (se) como persona “para incluirse activa y críticamente en la cultura” (Benvegnú y Segal, 2020, p. 268.).

En el discurso educativo es recurrente leer como asunto prioritario la colaboración; sin embargo, los saberes colectivos son relegados a proyectos o propuestas pedagógicas que emergen de intereses personales o muy particulares; en lugar de tejer un sentido desde la Universidad como eje rector poliocular del buen vivir.

Destaqué como consecuencias teóricas de esta investigación trabajar desde las personas con base en la función crítica de la escritura (Navarro, 2020). Función que tensiona las desigualdades experimentadas por el alumnado en contextos universitarios como la UPN. Configuré un Colectivo de Escritura Académica como pre-texto de desarrollo educativo. Desafortunadamente, el desarrollo educativo fue un discurso promocional del programa doctoral que cursé, pero sin enunciación explícita en las tesis de sus graduados.

Escribí esta tesis a partir de la indagación de las necesidades letradas del alumnado de posgrado en una Institución Formadora y Actualizadora de Docentes. Desde la revisión de la literatura evidencié la ausencia de aportaciones que abonen a la comprensión de lo acaecido en este nivel educativo. Expuse la nula investigación en literacidad académica desde la perspectiva de formación de formadores.

La formación de formadores exige estar atento. Esta experiencia resultó muy significativa porque aclaró mis aprendizajes personales, sociales, formativos, laborales y profesionales desde la experiencia de ser y pertenecer a un ejercicio de desarrollo educativo, como fue el CEA. Amalgamé esta potestad al considerar el saber del profesorado como un saber “ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad” (Tardiff, 2014, p. 14).

Suscité la escritura académica bajo la modalidad de solidaridad derivada de la libertad que provocó el CEA como elemento vital del “vivir sabroso”. El CEA como una asamblea de resistencia que reivindicó medidas de apoyo para la EA mediante las premisas pedagógicas de interdependencia, horizontalidad, contingencia y diálogo. Sin embargo, identifiqué que la UPN requiere infraestructuras adecuadas e instituidas para erradicar la violencia sistemática al escribir y promover el desarrollo educativo mediante cambios, como este ejercicio, que impulsen la visión colectiva del aprender de otro modo, en común y bajo el encuentro situado.

Con este trabajo, los coproductores confrontaron los cánones institucionales, colonizados y hegemónicos instaurados en las prácticas, procesos y estructuras de la UPN. La Institución resaltó con su indiferencia falta de tacto pedagógico e irrespeto a las necesidades formativas de los coproductores. En su afrenta contra esta posición de poder, los coproductores trabajaron con su inexistencia, mediante la producción de cinco maneras de proximidad en el Colectivo de Escritura Académica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo (De Sousa, 2010).

La pedagogía afectiva experimentada por los coproductores en los procesos auto-socio formativos en el CEA configuró un Nosotros-Otros para permitir (se) ser afectada (o). Admitir que el brote de asuntos comunes entrelazó vínculos, nexos, relaciones recíprocas y de resistencia. Resistir a las canonjías que los sistemas de escritura académica devienen desde la escritura ritualizada, eurocentrista y rígida.

La existencia de pausas y silencios durante el CEA provocó que los coproductores se escucharan colectivamente. Esta forma de afectación, configuró un lugar para sentir, ser, pensar y escribir desde la tristeza, la alegría y la dimensión de lo posible. El CEA como ejercicio vital recuperó las voces de los coproductores, escribir desde la presencia asumió el compromiso de ser y estar atada (o) a mí, a los otros, a nosotros. Los coproductores escribieron desde los cuerpos desiguales y distribuidos en saberes práxicos, siempre propios bajo la bondad permitida por el acercamiento con el bienestar. Sentí un colectivo de apropiación, más allá de la negación del otro y la competencia.

Los cuerpos de los coproductores aprendieron a estar, a ser, a pensar, a sentir. El CEA fue un testimonio vital, espacio fulminante para confrontar el egocentrismo y vaciar (se) lo que soy a un molde de constructos dados, configurados y predeterminados por otros. El CEA como acicate formativo para enfocar la práctica educativa en el sujeto desde la concreción de una red de apoyo colectivo donde la gestión del conocimiento fue eje procurador de los coproductores al colocar al centro a las personas y sus interacciones a través del pensamiento mediado por la escritura.

Los coproductores informaron su sentido-experiencia (Larrosa, 2009) y comunicaron que las exigencias de literacidad académica en la UPN, Unidad 241 superan sus posibilidades de desarrollo educativo. Los procesos formativos experimentados en la Institución bajo el rol de escritores contribuyen a su fracaso para el disfrute y movilización eficiente de sus prácticas letradas situadas en la Universidad. El alumnado de la MEB experimentó falencias en sus posibilidades de escritura académica a partir de las prácticas escriturales instituidas de carácter opresivo y lacerante que violan la dignidad, el bienestar y en general, el derecho humano de los alumnos a disfrutar de sus procesos educativos y formativos con base en los derechos emanados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los coproductores notificaron acciones, procesos y experiencias posibles para revertir su sentimiento de negación e insuficiencia académica. Sobre todo, avalaron los procesos formativos mediante la auto-socio formación para

confrontar las relaciones desiguales y asimétricas instituidas en la UPN y, aprender a disfrutar sus eventos letrados, transformar sus prácticas letradas y mejorar su rol como escritores académicos en contextos escolarizados universitarios.

Finalmente, considero que “las cosas más importantes de la vida suelen ocurrir despacio. La generosidad, la amistad, el amor, el paseo o la lectura piden y necesitan tiempos ajenos a la dinámica del consumo y la inmediatez: exigen de nosotros una lentitud que a veces no permitimos” (González, 2022, s/p). Gracias a este ejercicio, escribir una tesis resultó un acto epifánico, de encuentro conmigo y los otros, de saberes más prácticos que dogmáticos, de verdaderamente, escribir para “vivir sabroso”.

Colofón

Disfruté el tejido, la distancia y el constante vibrar emocional como vehículo sistemático del pensamiento en la escritura. Asumí una nueva identidad como escritor. Fue un ejercicio sentipensante, una experiencia narrativa desde otros modelos, otras sinapsis espirituales, otros nichos culturales, menos castrantes para el alma. Fue una experiencia cálida, de autocuidado y eco-cuidado.

Escribir esta tesis doctoral determinó mi proceso formativo. Elaborar este informe provocó angustias, presiones y retorno a prácticas y eventos letrados canónicos. Refutar lo institucionalizado fue complejo. Sin embargo, reparé cuidarme, abracé una esperanza desde la consciencia de estar-siendo-ocurriendo (Calvo, 2010). Habité fe y confianza en una nueva academia, una academia más humana, más cercana a mi yo letrado. Flanqueé la inmediatez de la hiperproducción y recurrente hacer por hacer. Resumo mi sentido-experiencia en esta práctica letrada con base en las siguientes afirmaciones:

1. Emergí mi yo escritor como sujeto social en un mundo discursivo desigual
2. Experimenté la ternura al escribir
3. Procuré las diferencias del yo colectivo
4. Establecí rutas de proximidad con lo que nos aleja
5. Situé la escritura como espacio de disfrute y encuentro
6. Resguardé lo que nos humaniza al escribir

7. Tergiversé la realidad con la transgresión de ser
8. Construí voces desiguales, asincrónicas y atemporales
9. Involucré la totalidad de mi ser mediante la escritura
10. Escribí desde la reivindicación, el territorio, el cuerpo, el espíritu, la labor, la ética, la conciencia personal y colectiva
11. Vindiqué la incorrección, el error, el yerro de configurar una sola idea y posibilidad
12. Escribí sin estereotipos
13. Critiqué soberbias erudiciones canonizadas
14. Regresé al texto desde la placidez y alegría, alejé la frustración
15. Retorné a mi corazón como sendero de tránsito hacia una nueva identidad
16. Autoexploré otros estilos de crear y narrar
17. Evité reproducir la violencia estructural y social al escribir
18. Liberé mis amarras, lo que impide mi proceso de desarrollo humano y educativo
19. Destruí la construcción de escribir lo bueno, lo bien hecho
20. Fui un acontecimiento: superé mis causas
21. Acepté la escritura desde otros lenguajes y gramáticas discursivas
22. Escribí desde lo letrado, desde lo situado
23. Trabajé en el bien interno, hacia el bien humano y social
24. Encontré nuevos amigos en otras formas de provocar comunidades discursivas
25. Dialogué como habla incesante contra las injusticias provocadas por las formas canónicas de educación letrada
26. Cuestioné: ¿Acaso el desarrollo educativo en la formación de docentes admite sólo un registro o estilo de producción académica? ¿Por qué seguimos la reproducción de haceres universitarios que limitan otras miradas sobre cómo difundir, divulgar o diseminar conocimiento académico? ¿Debo escribir una tesis doctoral de una manera?
27. Atendí mis posibilidades de desarrollo educativo desde oportunidades formativas para mis alumnos de posgrado. Me auto-socio formé desde el trabajo, la educación, la ciudadanía, el conocimiento y el cuidado personal
28. Sobreviví a la tesis.

Y después de consumir mi sentido-experiencia, triunfó la academia. Até mi escritura a los patrones canónicos eurocentristas. Volví a escribir para agradar a mi audiencia. Volví a experimentar el miedo a equivocarme. Síntesis objetiva del proceso: tres de los cinco coproductores alcanzaron el grado académico de maestros en educación básica.

Las felicidades son migratorias,
migran de alma en alma
de pez en pez, de un cuerpo en otro.
Migran porque el humano las condena,
reprime y soslaya. Migran porque sí.
Son portadoras de nada
del vacío que se estanca en el cuerpo,
en la esquina bulliciosa,
en la flor marchita,
en el taquero que machaca el vaivén del mundo.
Mutila, lacera, constriñe...
¿Felicidad? Efímera construcción humana:
ser feliz, soy feliz, sé feliz, fui feliz.

Madrugada, 26 de marzo de 2023, Martínez de Castro

Agradezco a los coproductores por pertenecer a un colectivo de amor y ternura.

Agradezco a los lectores y lectoras de mi tesis por mostrarme una mirada fraterna y profesional. Mi respeto sincero. Prometo continuar mi proceso formativo para consolidar mi profesión como ustedes lo hacen.

Agradezco a mi directora de tesis, doctora María de la Luz Jiménez Lozano por ser disruptiva conmigo, por dejarme rompecabezas en cada asesoría, por provocarme llanto y desesperación, por confrontar mi niño interior, por ayudarme a ser feliz. Mi eterno agradecimiento profesora, su mirada ética es franca.

Agradezco a mis difuntos que siguen en mi mente y corazón. Por ustedes escribí 67,670 palabras y borré el triple de ellas.

Agradezco a Rosa Isela por mostrar un mundo de colores e infinito; a Luis Roberto por su bondad ilimitada; a Manuel Guevara por comprar el periódico diario y conformar mi primer espacio letrado; a Nieves Martínez por cocinar conmigo tantas palabras y sabores.

Mónica, Andrés y Matías, ojalá algún día lean este trabajo y reconozcan algo de mí en ustedes. Gracias por enseñarme a vivir.

Martes 6 de junio de 2023, 17:51 horas.

Fuentes consultadas

Agenda San Luis. (s/f). "¿Cómo nació Acuarela Potosina y por qué la cantó Jorge Negrete?". Recuperado el 18 de junio de 2018, de <http://www.agendasanluis.com/nacio-acuarela-potosina-la-canto-jorge-negrete/>

Alanís, J. y Romero, C. (2011). "Seguimiento y evolución en las nociones de formación con eco en el panorama educativo mexicano a inicios del siglo XXI". En Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultado el 28 de octubre de 2020, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>

Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2017, enero-marzo). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51 - 67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58102>

_____. (2018, abril). "Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis". En *Apertura*, Vol. 10 (1). Universidad de Guadalajara. Recuperado el 13 de abril de 2021, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/996/900>

Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Avendaño, F. y Perrone, A. (2012). *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Bárcena, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender". En *Enraonar: Quaderns de filosofia*, N° 31, pp. 9-33, consultado el 23 de mayo de 2017, de <http://ddd.uab.cat/pub/enraonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>

Barrón, M. (2020). "La educación en línea. Transiciones y disrupciones". En Casanova, H. *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM: Ciudad de México, pp. 66-74.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Understanding Literacy as Social Practice*. En Barton, D. y Hamilton, M. (coords.). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.

Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K. J., Null, S., y Stansell, A. (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse, Parlor Press. Consultado el 7 de marzo de 2023, de <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wrab2011/>

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Consultado el 11 de diciembre de 2020, de <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>

Benvegnú, M. y Segal, A. (2020). "Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?". En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNICEP Editorial Universitaria, pp. 267-278.

Bernard, M. (2004). "Arquitectura y dispositivos de formación". En: Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. México, Limusa/ Universidad Autónoma de Morelos, pp.55-71.

Biggs, J. (1996, octubre): "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, 32, pp. 347-364. Consultado el 4 de febrero de 2023,

de [https://www.studynet2.herts.ac.uk/ltic.nsf/Teaching+Documents/E5E27DF0BF40AF6180257E96004ED7A0/\\$FILE/constructive%20alignment.pdf](https://www.studynet2.herts.ac.uk/ltic.nsf/Teaching+Documents/E5E27DF0BF40AF6180257E96004ED7A0/$FILE/constructive%20alignment.pdf)

Blanco, N. (2006). "Saber para vivir". En Piusi, A. y Mañeru, A. (coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 158-183.

Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (coords.). (2018). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.

Bolívar, A. y Beke, R. (2014). "La alfabetización en el discurso académico". En Bolívar, A. y Beke, R. (comps.). (2014). *Lectura y escritura para la investigación*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, pp. 15-40.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

_____. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. México: Taurus.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Calvo, C. (2010, diciembre). "Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas". *Plumilla Educativa*, Volumen 7 (1), pp.18-36. Recuperado el 9 de abril de 2014, de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>

Capomagi, D. (2013, abril-junio). "La escritura académica en el aula universitaria". En *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, pp. 29-40. Recuperado el 20 de abril de 2019, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf

Carlino, P. (2003, enero-marzo). "Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles". En *Educere*, Vol. 6, Núm. 20, pp. 409-420. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida.

_____. (2004, julio-septiembre). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". En *Revista Educere*, 8(26). Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 321-327.

_____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2005a). "Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente". XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 180-185. Consultado el 1º de marzo de 2023, de <https://www.aacademica.org/000-051/189.pdf>

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 16ª ed. España: Paidós Comunicación.

_____. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

_____. (2010). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.

Castañeda, A. (2009). "La formación permanente, campo de saber y prácticas". En Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y*

subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: UPN, pp. 33-52.

Castelló, M. (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?". En Pozo, J. y Pérez, M. (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, pp.120-133.

Cervantes, M. y Reyes, A. (2013). "Escribir en la universidad. Recuperación del proceso de escritura de una estudiante de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes". En memoria electrónica XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato: COMIE.

Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*, Londres. Kogan Page.

Chanock, K. (2012). "Academic Writing Instruction in Australian Tertiary Education: The early years". En Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K. J., Null, S., y Stansell, A. (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, pp. 7-21. Consultado el 7 de marzo de 2023, de <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2011/chapter1.pdf>

Christie, F. (1999, enero). "Genre theory and ESL teaching: A systemic functional perspective". En *Tesol Quarterly*, Núm. 33, pp. 759-763. Consultado el 20 de abril de 2023, de https://www.researchgate.net/publication/299534823_Genre_theory_and_ESL_teaching_A_systemic_functional_perspective

Colás, M. (1992). Cap. 3. Los métodos de Investigación en Educación. En Colás, M. y Buendía, L. (Ed.). *Investigación Educativa*. España: Alfar.

Colombo, L. (2014). "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), pp. 81-97. Consultado el 17 de abril de 2021, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831/945>

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Aspectos básicos de derechos humanos*. México: Autor.

_____. (2022). *Derechos humanos en el servicio público. Manual para personas participantes*. México: Autor.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Cruz, A. (2018, enero-junio). "La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la Educación Superior". En *revista Educación y Sociedad*, año 17, número 17. San Luis Potosí: UPN, Unidad 241, pp. 9-16.

COPOCYT. (2013). "Qué tanto conoces sobre la historia de la minería en tu estado? ¿Sabías que San Luis Potosí es muy rico en este sector?". En *Conecta*, espacio de divulgación. Recuperado el 17 de diciembre de 2017, de <http://www.copocyt-divulgacion.gob.mx/conecta2/index.php/16-sabias-que/87-mineria01>

Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.

De Sousa, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones TRILCE.

_____. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO: Buenos Aires.

Dewey, J. (1998). *Educación y democracia*. 3ª reimpr. España: Morata.

- _____. (2010). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Diario Oficial de la Federación. (2020, 8 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Documento en línea]. Consultado el 8 de octubre de 2020, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En Casanova, H. *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM: Ciudad de México, pp. 19-29.
- Duke University. Sitio oficial de la universidad. <https://twp.duke.edu/about>
- Durán, N. (coord.). (2014). *La didáctica es humanista*. México: UNAM /IISUE.
- Duschatzky, L. (2014, abril). De la capacitación al acompañamiento. *Revista Novedades Educativas* No 280. Buenos Aires. pp. 86-89.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Recuperado el 10 de julio de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/84376080/Duschatzky-Chicosen-Banda>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Argentina: Fundación Santillana.
- Elías, J. (2019). "El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace". En Arzola, D. (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C., pp. 59-74.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2019). "Autoetnografía: un panorama". En Bénard, S. (seleccionador de textos). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, pp. 15-42.
- Espino, S. (2015, julio-septiembre). "La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. No. 66. México: COMIE, pp. 959-979.
- Esteban, M. (2004). *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. España: Ediciones Bellaterra.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Flores, L. y Manghi, D. (2014, diciembre). "Entrevista a la profesora Frances Christie: Mientras acompañamos a los niños a aprender, en realidad lo que se les está enseñando es a significar". En Onomázein, pp. 252-258. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Flower, L. (1979): "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, setiembre, 19-37. Recuperado el 17 de abril de 2023, de https://atgender.eu/wp-content/uploads/sites/207/2022/03/Linda_1979.pdf
- Fornet, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural.
- Foucault, M. (1967, 14 de marzo). "De los espacios otros". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales. Recuperado de http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucault_de-los-espacios-otros.pdf
- _____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- _____. (2007). "La ética del cuidado del sí como práctica de la libertad". En Foucault, M. (2007). En *Sexualidad y poder (y otros textos)*. España: Folio, pp. 53-89.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1990). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2017). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 3ª reimpr. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. España: Octaedro.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeano, E. (s/f). "El diagnóstico y la terapéutica". En *El Libro de los Abrazos*. Recuperado el 21 de enero de 2022, de <http://www.saudaderadio.com/2017/09/Eduardo-Galeano-El-diagnostico-y-la-terapeutica.html>
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Addison Wesley.
- García, J. (2015). Riesgo por emisiones de radón en el área metropolitana de San Luis Potosí. Tesis para obtener el grado de maestro en Geociencias Aplicadas. Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A. C.: San Luis Potosí.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2009). *Plan Estatal de Desarrollo 2009-2015*. San Luis Potosí. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de <http://www.slp.gob.mx/Gobierno/Ped20092015/Ped20092015.aspx>
- _____. (2015). *Plan Estatal de Desarrollo 2015-2021*. San Luis Potosí. Recuperado el 4 de abril de 2018, de http://www.slp.gob.mx/plan2015-2021/assets/plan2016_eje1.pdf
- Gómez-Camacho, A. y Gómez, M. (2015, octubre-diciembre). "Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios". En *Perfiles Educativos*, 37(150), pp. 91-104. Recuperado el 14 de abril de 2021, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/53164
- _____. (2017, octubre-diciembre). "La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- González, C. (2022, 27 de octubre). "Recuperar el tiempo de la vida". En *Revista Ethic*. Recuperado de <https://ethic.es/2022/10/recuperar-el-tiempo-de-la-vida/>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa". En Denman, C. y Haro, J. *Por los rincones. Antología*

de métodos cualitativos en la investigación social. Sonora: Colegio de Sonora, pp. 113-145.

Gumbrecht, H. (2004). *Producción de presencia*. México, DF: Universidad Iberoamericana.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm. 67, pp. 1019-1054. México: COMIE. Recuperado el 19 de marzo de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>

Halliday, M. (1970). "Language structure and language function". *New Horizons in Linguistics*. Penguin, pp. 140-165.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hayes, J. y Flower, L. (1986). "Writing Research and the Writer". En *American Psychologist*, Vol. 41, nº 10, pp. 1106-1113.

Hernández, G. (2009, enero-junio). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?". En *Tiempo de Educar*, Vol. 10 (19), Universidad Autónoma del Estado de México: México, pp. 11-40.

Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

_____. (2018). "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento". En Espino, S. y Barrón, C. *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: ISSUE, pp. 35-60.

Hernández, G., Cossío, E. y Martínez, M. (2020, julio-septiembre). "Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 25, Núm. 86, pp. 519-547. Consultado el 21 de mayo de 2021, de http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/10/RMIE_86.pdf

Heron, J. y Reason, P. (2008). "Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry". En Reason, P. y Bradbury, H. *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications, pp. 366-380. Consultado el 18 de noviembre de 2020, de <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>

Herrington, A. (1981, abril). "Writing to Learn: Writing Across the Disciplines". En *Collage English*, Vol. 43, No. 4, pp. 379-387. Consultado el 14 de marzo de 2023, de https://www.jstor.org/stable/377126?read-now=1#page_scan_tab_contents

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. España: Siglo Veintiuno de España Editores.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

_____. (2007). *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. [En línea]*: Consultado el 30 de julio de 2020, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

_____. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C., y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Larrosa, J. y Recchia, K. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Entrada: Ejercicio (pp. 149-154), Presencia (325-332) y Universidad (443-452).

Lewkow, L. (2017). "Nación y sociedad-mundo en la teoría de Niklas Luhmann y algunos de sus colaboradores". En revista de ciencias sociales Aposta, Núm. 72, pp. 202-231. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <https://www.redalyc.org/journal/4959/495953509009/html/>

Maffesoli, M. (2007). *Posmodernidad*. México: Universidad de las Américas Puebla.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Editorial Hachette.

McLeod, S. y Maimon, E. (2000, mayo). "Clearing the air: WAC Myths and Realities. En *College English*, Vol. 62, No. 5, pp. 573-583. Consultado el 11 de marzo de 2023, de https://www.jstor.org/stable/378962?read-now=1#page_scan_tab_contents

Medina, R. (2008). Sobrevivir en un pueblo minero. Vida cotidiana en Cerro de San Pedro, San Luis Potosí durante la posrevolución. Tesis para obtener el grado de maestro en Historia: El Colegio de San Luis.

Meek, M. (2018). *En torno a la cultura escrita*. 2ª reimpr. México: FCE.

Mendoza, A. (2014, septiembre-diciembre). "Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado". En *Revista Innovación Educativa*, Vol. 15, Núm. 66, pp. 147-176. Consultado el 18 de abril de 2021, de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-66/las-practicas-deevaluacion-docente-y-las-habilidades-de-escritura-requeridas-en-el-nivel-posgrado.pdf>

Meireiu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Molina, V. (2014, enero-junio). "Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano". En *Legenda*, Vol. 18, No. 18, Pontificia Universidad Javeriana Cali, pp. 9-33.

_____. (2019, enero-marzo). "El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 24, Núm. 80, COMIE, pp. 125-148. Recuperado el 12 de abril de 2021, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1240/1188>

_____. (2020). Teleconferencia sobre los "Centros de Escritura". En el marco de las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. Recuperado el 22 de octubre de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>

Monroy, I. y Calvillo, T. (2011). *San Luis Potosí. Historia Breve*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México / Fideicomiso Historia de las Américas.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.

_____. (2001). *Amor, poesía y sabiduría*. España: Seix Barral.

Navarro, F. (2014). "Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior". En Navarro, F. (ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

_____. (2017, abril). "Escribir a través del currículo". En revista *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 76, pp. 22-27.

_____. (2018). "Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior". En Alves, M. y Bortoluzzi, V. (Eds.). *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, pp. 13-49.

_____. (2020, 4 de noviembre). "La escritura académica en la formación de profesionales de la educación". Teleconferencia dictada en el marco del Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa.

_____. (2020a). "Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos". En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual-Argentina.

Navia, C. (2021, 12 de mayo). Información compartida en el Curso: "Aproximaciones Conceptuales y Metodológicas para el Análisis de Procesos de Asesoría, Acompañamiento y (Auto) Formación Docente". Efectuado en el marco de las actividades del seminario de investigación del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores (literatura gris).

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Osorio, J. (2013). "El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas". En *El asombro de la educación; perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*. Editorial Universidad Bolivariana, S. A., Santiago de Chile, pp. 49-55.

Palomar, C. (2016, julio-diciembre). "La producción del sujeto en la formación para la investigación". En revista *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en Investigación Educativa, Núm. 11 (6), Universidad de Guadalajara. Recuperado el 31 de mayo de 2021, <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/253>

Pacheco-Vega, R. (2021). Sitio web: raulpacheco.org

Pasillas, M. (2008). "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas". En Fernández, H., Ubaldo, S. y García, O. (coords.). *Pedagogía y prácticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 11-46.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*. España: La Muralla.

Pérez, S. (2001). *Paulo Freire: educación e ideología*. México: Toma y Lee Editorial.

Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí. (2013). *Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015* [en línea]. Recuperado el 11 de mayo de 2017, de <http://sanluis.gob.mx/transparencia/archivos/PLAN%20MUNICIPALDEDESARROLLO20122015.pdf>

Plá, S. (2020). "La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza". En Casanova, H. *Educación y pandemia. Una visión académica*.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/UNAM: Ciudad de México, pp. 30-38.

Pontón, C. (2011). "La influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México". En Ducoing, P. (coord.). *Pensamiento crítico en educación*. México: IISUE, pp. 126-134.

Quesada, R. y Hernández, G. (2020). "La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento". En Didac, 75, pp. 40-47. Consultado el 4 de marzo de 2023, de <file:///C:/Users/UPN-EdfA/Downloads/36-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133-1-10-20200706.pdf>

RAE. (2023). "¿Es el COVID-19 o la COVID-19?". En Autor [en línea]. Recuperado el 11 de abril de 2023, de <https://www.rae.es/duda-linguistica/es-el-covid-19-o-la-covid-19>

Rambo, C. (2019). "Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas". En Bénard, S. (seleccionador de textos). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, pp. 123-146.

Ramírez, J. (2013). "Dificultades de un grupo de estudiantes de posgrado en el proceso de redacción científica". En memoria electrónica XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato: COMIE.

Reguillo, R. (2009). "De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación". En Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara: ITESO, pp. 19-38.

Reyes, S. y Eudave, D. (2019). "El proceso de escritura de artículos científicos de profesores investigadores universitarios y sus dificultades". En memoria electrónica XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco: COMIE.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

Romo, J. (2017). "Desarrollo Educativo". En López, C., Guzmán, F. y Romo, J. (coords.) (2017). *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja*. México: UPN, Unidad 011/UPN Unidad 161, pp. 59-72.

Ruiz, C. (2014). *La sombra del viento*. México: Booket.

Russell, D. (1990, enero). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, pp. 52-73.

Russi, B. (2001). Grupos de discusión. En Galindo, J. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México: Pearson.

Salazar, C. (2015, julio-diciembre). "La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio". En revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en Investigación Educativa, Núm. 11 (6), Universidad de Guadalajara. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/275>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.

Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. España: Ariel.

_____. (2013, 1º de mayo). La paraponera clavata. Parlamento. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de <http://laparaponeraclavata.blogspot.mx/2013/05/parlamento-fernando-savater.html>

Senge, P. (2011). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta hacia el aprendizaje*. Argentina: Granica.

Soler, P. (1999). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*. España: Paidós Papeles de Comunicación.

Souto, M. (1999, junio). "Entrevista: El taller como dispositivo". En revista Novedades Educativas, Núm. 102. Recuperado el 5 de julio de 2019, de <http://www.noveduc.com/index.php>

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Street, B. (1993). "Introduction: The New Literacy Studies". En Street, B. (ed.). *CrossCultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-29.

Tardiff, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, México.

Tolchinsky, L. (2008). "Usar la lengua en la escuela". En *Revista Iberoamericana de Educación*. (46) (pp. 37-54). Recuperado el 20 de mayo de 2017, de <http://rieoei.org/rie46a02.htm>

Torres, A. (2018, enero-marzo). "¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23. No. 73. México: COMIE, pp. 95-124.

Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Documento base de la Maestría en Educación Básica*. México: Autor.

Valdez, J. (2005). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.

Valenzuela, J. (2015). "Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas". En Valenzuela, J. (coord.). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: NED Ediciones.

Varela, A., Lerma, R. y Carrasco, A. (2019). "Formación como autores de ciencia de estudiantes de la MIE en la UNISON". En memoria electrónica XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco: COMIE.

Vázquez, M. (2019). "Relación entre posicionamiento y problematización en la producción escrita de estudiantes de posgrado". En revista Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, Vol. 10, Núm. 19, pp. 1-14. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 23 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/journal/5534/553461754013/html/>

Virilio, P. (2000). "Un paisaje de acontecimientos. Entrevista con Olivier Morel". En Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Versión 10, México, pp. 243-255.

Weil, S. (1996). *Echar Raíces*. Madrid: Editorial Trotta.

Yentzen, E. (2013). "Hacia un nuevo paradigma de la Educación Permanente: bases para la formación integral del educando adulto", en *El asombro de la educación; perspectivas, experiencias y propuestas para*

desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje. Editorial Universidad Bolivariana, S. A., Santiago de Chile. pp. 43-48.

Yurén, T. (1999). Formación, necesidades y valores. En: Yurén, T. (1999). Formación, horizonte, al quehacer académico. Reflexiones filosófico-pedagógicas. México, UPN., pp. 25- 36. Recuperado el 21 de octubre de 2020, de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Maria%20Teresa%20Yuren%20Camarena.pdf>

Zizek, S. (2018). *Acontecimiento*. España: Sexto piso.

Zhizhko, E. (2014, mayo-agosto). “La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos “. En Revista Innovación Educativa, Vol. 14, Núm. 65, pp. 81-98. Consultado el 18 de abril de 2021, de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-65/la-ense%C3%B1anza-de-la-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-a-los-futuros-investigadores-educativos.pdf>

Anexos

Anexo 1

Síntesis de producción en escritura académica en posgrado en revistas mexicanas

Año	Lugar de estudio	Población / Objeto de estudio	Enfoque	Situación indagatoria	Conclusión
2014	Buenos Aires, Arg.	Veinte estudiantes doctorales (7 de Lingüística, 13 de Educación) en universidades públicas y privadas	Cualitativo Entrevistas en profundidad	Problemas en la producción de tesis doctorales en universidades públicas y privadas	La producción mejora en cuanto se desarrolla la identidad escritora (Colombo, 2014)
2014	Brasil y México	Diez actores que se dedican a investigar (sin especificar universidad o centro de investigación)	Cualitativo Entrevistas	Efectos de producción escrita en instituciones educativas	La asignación financiera impulsa la producción de conocimiento con apoyo de la comunicación entre la Comunidad discursiva (Winfield, Topete y Cuéllar, 2014).
2014	Ciudad de México, Méx.	Sesenta y tres docentes de posgrado de 27 disciplinas que imparte la UNAM	Cualitativo Exploratorio y descriptivo Cuestionario Escala de Likert	Perspectiva del docente de posgrado sobre los problemas de escritura académica	Desarrollo de 11 habilidades en torno a dos ejes: competencia comunicativa escrita y construcción de conocimiento (Mendoza, 2014).
2014	Zacatecas, Méx.	Análisis de textos académicos de futuros investigadores educativos	Cualitativo Hermenéutica Análisis teórico	Problemas de escritura académica en futuros investigadores educativos	Desarrollo de habilidades de escritura (gramaticales, sintácticas y lógicas); metodología pertinente; comprensión lectora y apropiación de lenguaje científico (Zhizhko, 2014).

2015	Ciudad de México, Méx.	Diecisiete estudiantes de posgrado en Pedagogía en la UNAM	Cualitativo Experiencia educativa Seminario	Problemas al momento de producir textos académicos	Desarrollo de estrategias para producir textos científicos-académicos mediante el análisis sobre los procesos de composición (Espino, 2015).
2015	Sevilla, Esp.	Cuarenta y dos alumnos de la Maestría en Educación Infantil, adscrita a la Universidad de Sevilla	Cualitativo Análisis de contenido	Relación entre errores ortográficos y la escritura propia de mensajes de texto de Whatsapp	La norma escritana perjudica al sistema tradicional de escritura (Gómez-Camacho y Gómez, 2015).
2017	Sevilla, Esp.	Quinientos veintinueve chats y 38 textos académicos de estudiantes de posgrado de la Universidad de Sevilla	Cualitativo	Diferencias entre la norma escrita en conversaciones digitales sincrónicas en Whatsapp	El progresivo acercamiento a la escritura estándar del español no se relaciona con faltas de ortografía en textos académicos Gómez-Camacho y Gómez, 2017).
2017	Buenos Aires, Arg.	Once estudiantes de doctorado (Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales)	Cualitativo Investigación-acción Instrumentos para recuperar textos	El desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura en el posgrado es posible mediante la implementación de talleres en línea que promueven la reflexión metalingüística	El trabajo en grupo de pares mejora la reflexión metalingüística para la producción de tesis de posgrado (Álvarez y Difabio de Anglat, 2017)
2018	Buenos Aires, Arg.	Estudiantes de doctorado (Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales)	Cualitativo Investigación-acción	La retroalimentación docente incide en la producción de capítulos de tesis de posgrado	Incluir sugerencias y preguntas en la retroalimentación que genera el docente potencia la producción de capítulos de tesis de posgrado

2018	México (no especifica ciudad)	Diez estudiantes de posgrado de universidad privada	Mixto Estudio de caso Cuestionario Rúbrica	Los estudiantes de posgrado tienen problemas en escritura académica	La implementación de grupos virtuales de escritura académica contribuye a la producción de artículos científicos (Guzmán y Gómez, 2018)
2018	Bogotá, Col.	Siete asignaturas de disciplinas determinadas (cinco de pregrado y dos de posgrado en programas de especialización en Gerencia de proyectos y Gerencia de mercadeo)	Cualitativo Intervención Grupos focales Análisis documental Entrevistas	Comprender las diferencias existentes entre la escritura transversal y la escritura especializada en siete disciplinas de pregrado y posgrado	Concepciones contradictorias de la escritura y, sobre todo, Algunos hallazgos acerca del uso formativo profesional que se hace de ciertos géneros textuales y sobre las consideraciones de los profesores frente a los géneros específicos de sus disciplinas (Torres, 2018)
2019	Puebla de Zaragoza, Puebla	Veinte protocolos de investigación de estudiantes de la Maestría en Ciencias de Lenguaje de la BUAP.	Cualitativo Análisis textual	Los estudiantes de posgrado manifiestan problemas para escribir la problematización de sus tesis	Los mejores textos académicos resultan de la elaboración de estrategias de contraste y posicionamiento del autor (Vázquez, 2019)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

Síntesis de producción en escritura académica en posgrado en ponencia difundidas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa

Año	Lugar de estudio	Población / Objeto de estudio	Enfoque	Situación indagatoria	Conclusión
2013	Yucatán, México	18 alumnos de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán	Cualitativo	Los principales elementos en el proceso de redacción que han causado las deficiencias en la escritura de textos científicos en este grupo de alumnos de posgrado	Ramírez (2013) concluye que para mejorar la escritura de un texto se comparta con especialistas para su valoración, se lea entre pares críticos y se pueda contar con una realimentación constante a través de asesorías
2019	Ciudad de México	Cuatro profesores investigadores de una universidad mexicana, adscritos al SNI	Cualitativo Entrevista	Dificultades al escribir un artículo científico	Entre las dificultades identificadas en el proceso de composición destacan el tiempo de dedicación a la escritura, la carga de alumnos, las funciones administrativas y políticas y la falta de acompañamiento en la escritura (Reyes y Eudave, 2019).
2019	Sonora, México	Estudiantes de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora	Cualitativo Perspectiva sociocultural Encuesta Grupo focal	Al inicio de la carrera científica es fundamental reconocer que ser científico es ser autor de ciencias	“Ofrecer un curso propedéutico de homogenización en temas de metodología y redacción académica, además del regular acompañamiento a la lectura especializada y el trabajo colaborativo de pares,

					estudiantes de maestría con estudiantes de doctorado que a su vez multipliquen los espacios de conversación especializada” (Varela, Lerma y Carrasco, 2019, p. 10).
--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Ejemplo de análisis del grupo de discusión (GPD)

El grupo de discusión, al cual se denominó para efectos del presente trabajo GPD, se desarrolló el jueves 24 de marzo de 2022 a las 18:00 horas en las instalaciones de la Universidad del Centro de México. Participaron cinco actantes (cuatro mujeres y un hombre) que reunieron tres criterios de inclusión: 1) ser colaborador de esta investigación al participar en el Colectivo de Escritura Académica; 2) ser profesional de la educación y 3) ser estudiante o egresado de la MEB.

La metodología empleada en el grupo de discusión fue la siguiente:

1. Técnica empleada: grupo de discusión.
2. Características: discusión dirigida a través de detonadores. La figura de la preceptora emitió temas para que fuesen abordados en participación voluntaria y fabricasen discurso.
3. Composición de la muestra¹⁰: cinco actantes (cuatro mujeres y un hombre). Los datos generales de éstos son:

A. Juan:

- Sexo: Masculino.
- Edad: 30 años.
- Lugar de nacimiento: San Luis Potosí, S.L.P.
- Estado civil: soltero.

B. Emma:

- Sexo: Femenino.
- Edad: 38 años.
- Lugar de nacimiento: San Luis Potosí, S.L.P.
- Estado civil: casada.

¹⁰ Los nombres de los actantes fueron cambiados para respetar el anonimato y la influencia en el desarrollo del análisis de la información.

C. Martha:

- Sexo: Femenino.
- Edad: 54 años.
- Lugar de nacimiento: Ciudad de México.
- Estado civil: divorciada.

D. Rebeca:

- Sexo: Femenino.
- Edad: 34 años.
- Lugar de nacimiento: Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- Estado civil: casada.

E. Esmeralda:

- Sexo: Femenino.
- Edad: 31 años.
- Lugar de nacimiento: San Luis Potosí, S.L.P.
- Estado civil: casada.

4. Detonadores:

- Vamos a hablar...

4.1 De lo que piensas al escuchar la expresión “escritura académica”

4.2 De las condiciones institucionales durante tu formación en la Maestría en Educación Básica

4.3 De las experiencias en escritura académica que tuviste durante tu formación en la MEB

4.4 Del papel del Colectivo en Escritura Académica para formarte en escritura académica

4.5 De las experiencias vividas en el CEA que consideras apoyo o fortaleza de mejora en tu condición inicial como escritor o escritora de textos académicos

4.6 De las oportunidades de auto-socio formación que se produjeron en el CEA

4.7 De las reflexiones que deliberaste durante el CEA en torno a tu vida, tu formación, tu profesión, tu empleo.

Para llevar a cabo el análisis de discurso fabricado en los grupos, se utilizó el modelo propuesto por Soler (1999), quien señala los siguientes momentos del proceso:

A. Técnicas de registro de datos utilizados

Se emplearon diversos medios para registrar la información: cámara de video para evidenciar el proceso discursivo entre los actantes, grabadora de audio para constatar las hablas de los participantes. Además, la observación directa por medio de la Cámara de Gessell que facilitó la toma de apuntes sobre el proceso del discurso y el registro de las participaciones.

B. Diagrama de posición de los participantes y la preceptora

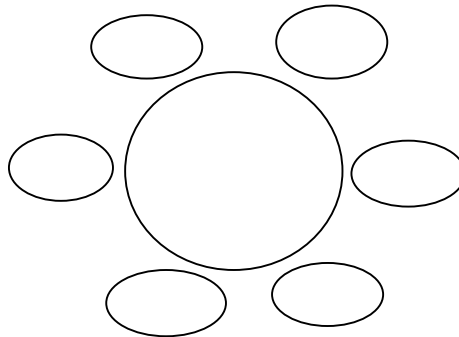


Fig. 17. Diagrama de participación del grupo de discusión

C. Estructura grupal observada

El grupo se conocía entre sí. Los cinco actantes expresaron sus comentarios sobre los temas sugeridos por la preceptora. Vivieron su experiencia discursiva de manera interesante e intensa. Propiciaron diálogo permitiendo que fluyeran aportaciones íntimas a la fabricación del discurso colectivo. Existió una identificación vigorosa sobre los asuntos a

discurrir. Los silencios mostrados fueron muy pocos (aproximadamente tres a seis segundos por espacio existente). La actitud que adoptaron frente a la figura de la preceptora fue positiva, en ningún momento del ejercicio grupal se percibió nerviosismo o tensión ante la presencia de la misma. Existió disposición para trabajar, todos realizaron un esfuerzo loable por abordar los temas de manera espontánea y natural.

D. Clima de las relaciones

Tres de los cinco actuates se conocían desde antes de su participación en el Colectivo de Escritura Académica, dado que cursaron tres módulos juntos como alumnos (aunque se desarrollaron a distancia por la etapa de confinamiento social). Las otras personas son egresadas de distintas generaciones que no tenían el gusto de relacionarse. Aunque durante la colaboración en el CEA realmente la interacción fue muy productiva y prolífica, sobre todo con el apoyo de la plataforma *Flipgrid* y en las lectorías entre pares que ejecutaron.

Durante los primeros cinco minutos de la implementación del grupo de discusión, emitieron sus comentarios de forma cauta. Los participantes cuando hablaban esperaban la culminación de la intervención, salvo dos excepciones que sí arrebataron el uso de la palabra en tres ocasiones, aunque no de manera violenta, sino a través de la risa o la carcajada que provocaron comentarios graciosos. No se dio una confrontación entre los actuates, mas existió complicidad asintiendo o negando con el cuerpo. Respetaron los tiempos de intervención que de manera natural se fueron construyendo.

E. Interacciones efectuadas más relevantes

Interacciones desarrolladas por los participantes en el grupo de discusión

ACTUANTE	TIPO DE INTERACCIÓN
Juan	Interacción prolífica. Discurso fecundo, abundante, profundo y con sentido reflexivo.

Emma	Interacción sujeta a discursos fabricados por el grupo. Continúa aceptación o no de los discursos emitidos por otros con respeto y amabilidad.
Martha	Interacción prolífica y fecunda. Discursos desde lo personal y familiar. Ejemplificación como punto de apoyo a su habla.
Rebeca	Interacción prolífica y fecunda; mediada por sus experiencias profesionales.
Esmeralda	Interacción regular. Menor emisión de discursos en comparación con los demás actantes.

F. Secuencia de los temas y su duración

Secuencia de los temas y su duración

TIEMPO	TEMA
12:56''	De lo que piensas al escuchar la expresión "escritura académica"
12:57'' al 26:45''	De las condiciones institucionales durante tu formación en la Maestría en Educación Básica
26:46'' al 34:23''	De las experiencias en escritura académica que tuviste durante tu formación en la MEB
34:24'' al 39:16''	Del papel del Colectivo en Escritura Académica para formarte en escritura académica
39:17'' al 46:41''	De las experiencias vividas en el CEA que consideras apoyo o fortaleza de mejora en tu condición inicial como escritor o escritora de textos académicos
42:42'' al 53:47''	De las oportunidades de auto-socio formación que se produjeron en el CEA
53:48'' al 1:06:24''	De las reflexiones que deliberaste durante el CEA en torno a tu vida, tu formación, tu profesión, tu empleo.

G. Tiempos de intervención de los participantes y silencios significativos

- Indicar el nivel a través de porcentajes de participación de cada actante:

Juan

Emma

Martha

Rebeca

Esmeralda

- ¿Cuándo se suscitan los silencios más significativos?

El silencio más relevante se presentó del minuto 27'02'' al 27'' 09'', con una duración de 5 segundos. Otro de igual magnitud se presentó del minuto 54'50'' al 54'55''. Otro de menor magnitud fue del minuto 15'27'' al 15'39'', con una duración de 2 segundos.

H. Análisis de los roles desempeñados.

Tipos de participación:

Conceptos del tipo de participación

PARTICIPANTE	Colabora y acepta las normas y estereotipos del grupo.
DESVIACIONISTA	Actúa con normas no aceptadas e incluso consideradas aberrantes por el grupo.
OPONENTE	Se espera la oposición y la contradicción a las normas fijadas, pero normalmente está integrado y goza de un estatuto en el grupo.
MARGINADO	Componente del grupo que está al margen de cuanto sucede, no colaborando en las actividades del mismo.

Tipos de participación de los colaboradores al grupo de discusión

ACTUANTE	PARTICIPACIÓN
Juan	Participante
Emma	Participante
Martha	Oponente
Rebeca	Participante
Esmeralda	Participante/Marginada

I. Ejemplo del análisis del discurso obtenido en los grupos de discusión

DETONADOR	UNIDAD	CATEGORÍA	TEXTO	COMENTARIOS
Vamos a hablar de lo que piensas al escuchar la expresión “escritura académica”	Escritura académica	Confusión en el escritor	Juan “Confusión que yo tenía al momento de escribir por desconocer las características de los géneros discursivos”.	Ignorar los elementos eje que permiten construir un texto académico es una oportunidad de formación extraordinaria que en la Universidad se excluye e invisibiliza. Los procesos de acompañamiento son sobre los contenidos, en menoscabo de las habilidades que resultan trascendentales para la ejecución de las proposiciones que el alumnado realiza durante su estancia académica en la Institución.
		Proceso de acompañamiento	Martha “fui conceptualizando como de otra manera se iba dando esta escritura académica realmente, a través de ciertas afirmaciones o de ciertas situaciones que me permitían a mí diferenciar entre los diferentes tipos de textos e incluso la propia oralidad o expresión oral que tengo”.	Reconocimiento que atender la escritura académica como un campo de formación es determinante para favorecer el bienestar de los alumnos. Dignificar sus procesos de desarrollo educativo para mostrar “vivir sabroso”. Es la fórmula vicepresidencial de Petro-Márquez