

La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica

The self-partner training in the postgraduate degree: Experiences of the Academic Writing Collective

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Luis Roberto Martínez Guevara. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es profesor con distinción de Perfil Deseable PRODEP. Premio Estatal de Educación del Estado de San Luis Potosí (2021). Premio Municipal de Educación 2019, municipio de San Luis Potosí, SLP. Pedagogo de formación inicial; Maestro en Educación; especialista en Infancias y Juventudes por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, Argentina); especialista en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Doctorante en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Correo electrónico: martinez.luis@upnslp.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-164X>.

Resumen

Los avances de esta investigación contextualizan las aproximaciones para indagar las experiencias que posee un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, SLP, México, acerca de los procesos formativos que perciben desde las prácticas de escritura académica durante su auto-socio formación en el posgrado. El antecedente mediato de esta condición es la advertencia de múltiples necesidades comunicativas del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura. Este acontecimiento se gesta desde la perspectiva de la ubicuidad de la escritura; el derecho humano para construir conocimiento en un mundo común; gestar acontecimientos de participación social e impronta política en territorios que se tornan inestables, inseguros, marginales, precarios para el alumnado de posgrado con fundamento en las condiciones de polarización social que produce el capitalismo neoliberal, el colonialismo, el patriarcado y en general, las atenuantes en el sur (como metáfora del sufrimiento humano injusto) y la emergencia de salud pública (COVID-19). El enfoque del proyecto es cualitativo, se fundamenta en su concepción y análisis a partir de la teoría crítica y el método de investigación cooperativa. Para la recuperación de la información se implementó una estrategia auto-socio formativa (septiembre a diciembre del 2021) y posteriormente se efectuó en marzo del 2022 un grupo de discusión. En este ejercicio se recuperan solo las principales experiencias en escritura académica de los colaboradores en la investigación.

Palabras clave: Autoformación, escritura académica, estudios de posgrado, formación de profesores.

Abstract

The advances of this research contextualize the approaches to investigate the experiences of a group of students of the Master's Degree in Basic Education taught by the Universidad Pedagógica Nacional, Unit 241 in the municipality of San Luis Potosí, SLP, Mexico, about the training processes that they perceive from the practices of academic writing during their self-partner training in postgraduate studies. The medi-

ate antecedent of this condition is the notice of the multiple communicative needs of postgraduate students to express their ideas in an eloquent and sophisticated way through writing. This event is gestated from the perspective of the ubiquity of writing; the human right to build knowledge in a common world; develop events of social participation and political imprint in territories that become unstable, insecure, marginal, precarious for postgraduate students based on the conditions of social polarization produced by neoliberal capitalism, colonialism, patriarchy and, in general, mitigating in the South (as a metaphor for unjust human suffering) and the public health emergency (COVID-19). The approach of the project is qualitative, it is based on its conception and analysis based on critical theory and the cooperative research method. For the retrieval of the information, a training self-partner strategy was implemented (September to December 2021) and, subsequently, a discussion group was held in March 2022. In this exercise, only the experiences in academic writing of the collaborators in the research are recovered.

Keywords: Self-training, academic writing, postgraduate studies, teacher training.

LA CONFIGURACIÓN DE LA ESTRATEGIA AUTO-SOCIO FORMATIVA COMO PRE-TEXTO PARA LA INVESTIGACIÓN

El par experiencia-sentido (Larrosa, 2009) resultó una premisa de ejercicio, actuación, movilización y desarrollo educativo entre los coproductores en esta investigación. Lo que conlleva este encuentro situado es “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). Estar atento en el mundo como un posicionamiento de su proceso de producción de saberes, desarrollo humano (educativo) y experiencias de auto-socio formación con un sentido de personalización, más que individualización y acrecentamiento de las brechas de desigualdad manifiestas en la sociedad.

Cada acontecimiento está mediado por la experiencia-sentido de los sujetos. Experiencia-sentido configurada como un encuentro particular, temporal, concreto, situado y contextual. Como una necesidad de reivindicar la experiencia y los lenguajes de la misma en el campo pedagógico (Larrosa, s.f.). Experiencia que se asimiló 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 que los sujetos movilizaron en el entorno universitario como comunidad de encuentro. Un encuentro intertextual e interpersonal, allende rutas canónicas o trayectos configurados desde el exterior de sus prácticas y de procesos formativos desiguales e intrascendentes para su desarrollo educativo. Encuentro performativo desde lo que ocurre, lo que está siendo-ocurriendo.

La idea baluarte de este proceso resulta del rechazo a la educación como privilegio y el apego a esta como condición para la humanización desde la producción de sentido colectiva 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 Maestría en Educación Básica

(MEB) como esa tensión permanente contra las preconfiguraciones y verdades preestablecidas (cánones); contra lo determinado y *a-epocal* que establecen los patrones en apariencia estáticos e inamovibles; esto es, “la batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 191).

La investigación abordó los sentidos experienciales de los individuos de sus prácticas de escritura académica (EA). Su abordaje a partir de un paradigma social emergente para acercarse al conocimiento desde el ámbito de la lingüística educativa (Navarro, 2020). La perspectiva de análisis se desarrolló desde los *nuevos estudios de la literacidad* (Salazar, 2015), dado que se consideró el enfoque de la escritura académica como una práctica situada (Barton y Hamilton, 2000, citados en Navarro, 2020). El análisis prevaleció desde la función crítica de EA, gracias a 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).

Este modelo de investigación corresponde a un método propuesto en el año 2008 por Heron y Reason denominado *investigación cooperativa*. Para ellos, esta 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].

Este método de investigación planteó nuevos desafíos a la cultura personal e institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (a partir de ahora, UPN). Por una parte, movilizó la disposición para el desprendimiento, saber que fue una investigación con personas que traducen sus ideas en prácticas diversas sin el empoderamiento de un potencial conductor o guía bajo articulaciones preconfiguradas u orientaciones dirigidas. La posibilidad de generar espacios para el diálogo, el debate, la discusión sin evitar tensiones, fracturas o incidentes que resulten otrora opositores a la idea de ser y existir en comunidad de encuentro.

Surgió desde la noción de la construcción de una estrategia auto-socio formativa procuradora de prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de posgrado, estrategia que constituye la arquitectura de la formación para la construcción de procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la otredad; es decir, oportunidad para que los estudiantes eligiesen en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador (Bernard, 2004).

El texto en turno recupera los sentidos, significados y discursos que los coproductores comparten acerca de la estrategia auto-socio formativa (EASF) implementada mediante el Colectivo de Escritura Académica (CEA) solo sobre sus experiencias en torno a la escritura académica. La intención esencial del CEA fue ser un móvil para la escritura académica, y un pre-texto para efectuar esta investigación. El propósito

operativo fue configurar un territorio/espacio (foro) de intercambio académico para dialogar, aportar solvencia a dudas escriturales, buscar soluciones a problemas de escritura y (auto-socio) formar-se con base en el acompañamiento sentido, afectuoso y epifánico que brinda el ejercicio de trabajar juntos, de poner en común lo que somos en detrimento de que estamos cuando se (nos) escolariza (escolarizamos).

Con base en esta proxemia, se dio la oportunidad a cada persona de producir su formación; formación en plural y en colectivo de todo su ser. Se emitió el 2 de agosto del 2021 una convocatoria mediante el canal de WhatsApp a los 11 alumnos que integraron el grupo de MEB, en el que colaboré como docente durante el ciclo 2020-2021. También fue compartida con cuatro exalumnos de generaciones anteriores. De las 15 invitaciones que se hicieron de manera formal, la respuesta a la convocatoria fue aceptada por cinco personas.

Después de aceptar ser coproductores de esta investigación, se concretaron dos encuentros de consulta para revisar las necesidades formativas en el desarrollo de sus prácticas de escritura académica. Ambos encuentros fueron mediante la plataforma Meet los días 16 y 23 de agosto del 2021. El resultado de este proceder fue la delimitación cooperativa de las características de la estrategia auto-socio formativa que para este caso se denominó CEA. Los servicios que se contemplaron durante estos dos encuentros para que el CEA se implementara como estrategia auto-socio formativa fueron:

- Tutorías personalizadas y grupales sobre textos académicos. La intención fue la promoción del desarrollo de las habilidades de pensamiento de base cognitiva, sobre todo, análisis, síntesis y reflexión.
- Tutorías sobre temáticas específicas, propiamente que involucren las dimensiones de la escritura.
- Lectoría entre pares, posibilidad de leer juntos para producir realimentaciones cooperativas.
- Investigación, producción de conocimiento que enriquezca el campo de la escritura académica en posgrado.

HALLAZGOS ESENCIALES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DURANTE EL CEA

Las expresiones de las proposiciones manifiestas se divulgan mediante el formato de escritura denominado “narrativa a capas” (Rambo, 2019), porque faculta el involucramiento de otros lenguajes performativos, saberes prácticos y conocimientos más sentipensantes que racionales; nutrido por pensamientos no dogmáticos, ni totalitarios, y menos soberbios, dado que narrar “necesita una acción reflexiva de conocimiento acerca de sucesos antecedentes o por acontecer” (Díaz-Barriga, 2018, p. 26). 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).

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 se decidió informar como una afrenta ante la indiferencia que provocan las estructuras canónicas de presentación de informes de investigación. También como acontecimientos sujetos al sentido del trabajo formativo desde las experiencias en escritura académica que los coproductores desean germinar en sus documentos recepcionales o tesis. Esta tensión de provocar la visibilización del nosotros-otros facultó al CEA para aventurarse a situar sus prácticas de escritura académica desde nuevas oportunidades de desarrollo educativo y formación en, desde y para profesionales de la educación.

La diferenciación entre textos de diversas dimensiones y volúmenes de ideas se realizó a partir de tres asteriscos (***) para reconocer que existe una retórica más envolvente que lineal o secuencial; reconocer que la escritura es ubicua y una práctica situada; también que los formatos y maneras de exposición son encuentros entre personas que sienten, piensan, escriben y son. Asimismo se informa que los nombres de los participantes en la presente investigación fueron cambiados para respetar su anonimato; en la misma se denominan *coproductores* por la perspectiva de la misma investigación. En total colaboraron cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica.

La pregunta al inicio del cambio

Parte de la vida es cuestionar. Se interroga al cuerpo, a la piel que vibra, al doctor que ausculta, al vecino cuando coincidimos; se solicita la hora al transeúnte o al lugareño que sonríe 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, la que conlleva placidez, la que relega el saber por el acercamiento es lo que da sentido al inicio de este proceso de formación. Un sendero esperanzador, generador de múltiples cuestionamientos que son trascendentes para repensar en otros vertederos que es uno mismo.

El recuento de las acciones auto-socio formativas que se desarrollan cada semana con los estudiantes de MEB me lleva a detonar este texto a partir del cambio... Resulta un concepto construido de manera negativa en la 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. Comparto esta información porque tengo muy presente en la memoria la palabra "cristalizar".

Senge (2011) realiza una analogía entre lo que es el cambio y lo describe a través de los cristales, ¿qué pasa cuando golpeas un cristal y solo 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 inició todo, un proceso dialógico que me ha llevado por diferentes abrevaderos.

Como estudiantes de un programa de maestría, señalan los coproductores: cuesta el cambio porque establecen correlación con lo que propone Byung-Chul (2021) al insistir en sus discursos en que somos máquinas pensantes que estamos en aparente autonomía cuando las sociedades ejercen un control basado en la modulación universal de las conductas. Un control que experimentaron mediante miedo, frustración, fracaso, sinsentido ante las experiencias formativas sobre la escritura académica.

Objetan 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 [J. Valenzuela, comunicación personal, 18 de octubre del 2021].

Además, Esmeralda comunicó: “¿Cómo estar preparado para el cambio como estudiante? Afirmo que experimentando nuevos patrones que conlleven hacer emerger saberes más prácticos, acordes con las realidades múltiples y frágiles en que nos movemos” (E. Lucio, comunicación personal, 19 de noviembre del 2021). Retos que los estudiantes de MEB perciben en su afrenta con la escritura académica. Desafío en que solo el cambio regula la esperanza de formar-se (de nunca dejar de hacerlo) mediante la experimentación de prácticas letradas y situadas, motivadas desde preguntas inocentes y dejar de lado este universo de la ingenuidad.

La formación como sujeto, en el ámbito de mi práctica educativa, refiere a un sujeto que transforma sus procesos de vida y profesión, 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: se es irrespetuoso con los alumnos al dejar de aclarar las dudas, al solicitar trabajo sin una lectura analítica que realmente la situación educativa del mismo o reprobar a todo un grupo porque nadie sabe cómo quiero que asimilen y conozcan.

Estas condiciones son tensiones que provocan fastidio entre los miembros de la comunidad universitaria. Porque entonces, a la luz de otras dimensiones de la práctica educativa, se es “barco”, “paternalista”, “nuevo”, “joven”, “sin identidad UPNiana” y demás adjetivaciones que realmente provocan coraje en ciertos momentos por la amenaza constante y el miedo que infunden a los estudiantes este tipo de condiciones docentes.

Claramente, el grado y nivel de conciencia que poseen otros docentes provocan una armonía que hace mirar 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 que nos acercamos con preguntas ingenuas a los otros?

Las experiencias poseídas en torno a la escritura académica

El desapego que se tiene a la escritura es una evidencia real entre el grupo que colaboró en el Colectivo de Escritura Académica. Cuando se dialogó sobre las experiencias que se tienen en torno a esto, las emisiones comunicativas fueron bastante escuetas y limitadas. Por ejemplo, Juan estableció que la agenda de escribir académicamente es reconocida por él hasta su participación en la UPN; determina: “yo creo que es donde se han fortalecido más esta habilidad y esta capacidad de expresar de manera eficiente a través de la textualidad de una idea” (J. Valenzuela, comunicación personal, 20 de septiembre del 2021).

Esta opinión denota que antes de su participación en un posgrado su experiencia para escribir fue nula. Lo que coloca en entredicho la formación asimilada durante el pregrado y enfatiza el síndrome del déficit (Molina, 2020) que los formadores en los posgrados atenúan con sus procesos formativos (o no) y las quejas que en los colegiados de profesores se escuchan o leen continuamente. Por tanto, se mantiene en las experiencias de los sujetos la idea de formarse en escritura académica en condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo. Asimismo, ¿cómo generar experiencias que provoquen condiciones de respeto a los saberes en escritura académica de los estudiantes de posgrado?

Incluso, una idea equivalente se recupera durante la implementación del CEA al comentar que la experiencia con textos académicos es nula. La asociación que se hace a esta es con la elaboración de la tesis. Esmeralda expone: “estas experiencias han tenido en sí muchos años; pero las he retomado porque tengo el reto de terminar la tesis, y espero que así sea” (E. Lucio, comunicación personal, 19 de octubre del 2021).

Entonces, escribir académicamente es considerada una actividad paralela a construir el documento recepcional. Una actividad que involucra un nivel de movilización de habilidades de pensamiento de base cognitiva; sobre todo la parte de la síntesis, porque Rebeca asume que

...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 [R. Ruiz, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021].

La escritura académica de nueva cuenta como una actividad epistémica que faculta al sujeto a tejer ideas, a hilar e hilvanar lo que se desea comunicar. “La escritura es algo muy difícil porque podemos escribir para nosotros, pero que los demás nos entiendan sí es algo complicado” (M. López, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021). De eso se trata la escritura académica, convencer a una audiencia sobre una proposición textual determinada. Reconocer que se escribe 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 insiste:

...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 [ha] ayudado en gran medida, para... para poder

desenvolverme en este ámbito, y considero que me ha ayudado enormemente en la función que desempeño [E. Rodríguez, comunicación personal, 20 de octubre del 2021].

Formarse desde la escritura académica permite un despertar a para qué y cómo puede escribirse, aunque la desolación que genera saberse escritor provoca un entorno de desigualdad.

Escribir desde la prosa del autor

En general, escribir es un acto de provocación. Suministra al lector una perspectiva con relación a un constructo u objeto de contemplación en la realidad mediada entre los individuos. Dicha condición resulta compleja de experimentar, dado que en la escritura académica se forma mucho desde la citación como ejercicio obligado para argumentar con base en referentes o textos-fuente.

Narrar o comunicar lo que sucede o sucedió cuando se escribe desde la prosa del autor; esto es, desde la personificación de las ideas, aludiendo, sí, a referencias teóricas, pero destacando el nivel de subjetivación propio al momento de divulgar o publicar un texto escrito es un ejercicio que provocó reflexiones interesantes al interior de la implementación del Colectivo de Escritura Académica.

La subjetividad misma de producción de sí facilitó la incorporación de experiencias abiertas, expuestas y vulnerables a la formación; predilectamente a considerar el sentido-experiencia como un evento que nunca se resuelve desde el dogmatismo. La influencia de escuchar(se) exige dar cuenta de ese *nos* de lo que nos pasa en un movimiento cíclico y constante que exige salir y retornar a sí desde situaciones que escapan de la propiedad misma del sujeto.

Por ejemplo, una coproductora determina que

...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 [M. López, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021].

Entonces la textualización cobra vida, faculta el sentido de expresar con libertad sin ataviarse a la consigna de escribir basada en la citación constante de las ideas producidas por otros. Sentir alegría por comenzar a despertar de la anestesia que provoca la academia y sus prácticas estructurales de desigualdad.

Lo mismo resultó ser un ejercicio esclarecedor para otra coproductora de esta investigación. Así lo expone:

Pues, cuando comencé a escribir textos académicos, fui como llevando más en forma mis ideas, aclarándome más, porque era yo lo [que] 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 a dónde 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 [E. Rodríguez, comunicación personal, 20 de octubre del 2021].

Existe una preocupación notoria entre el alumnado por referir con calidad sus proposiciones textuales. Aunque se dan cuenta de que es muy importante para adquirir y expresar voz propia reconocer el género textual específico solicitado para abordar bajo las características idóneas la construcción del texto. Lo explica con soltura un coproductor:

...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 [J. Valenzuela, comunicación personal, 20 de septiembre del 2021].

Las acciones particulares de escritura académica de cada estudiante resultan disruptivas al evidenciar sus frustraciones por la elaboración de trabajos que exigen determinados géneros discursivos, motivados en gran medida porque sus prácticas sociales del lenguaje se formalizan y vinculan con procesos escolarizados. Por géneros discursivos se entiende

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 [Bajtún, 2005, citado en Navarro, 2017].

Los géneros discursivos son considerados por Zhizhko (2014) simples o primarios y complejos o secundarios. Los géneros discursivos simples están constituidos por enunciados de comunicación inmediata, por ejemplo: saludos, conversaciones, preguntas. En cambio, los complejos o secundarios son agrupaciones de géneros simples que emplean comunicación que puede ser permanente. Ejemplos son las novelas, investigaciones científicas, artículos, entre otros (Zhizhko, 2014).

Entonces, el género discursivo complejo dominante en la UPN tiene que ver con la construcción de la tesis o documento recepcional. Sin embargo, solo el 9.3% durante el tránsito de seis generaciones concluyó el proceso de titulación; por tanto, elaborar su tesis es una verdadera odisea para el alumnado, desde un enfoque de obstrucción o impedimento. Eso significa que al mes de marzo del 2022 existen 42 maestros en educación básica de 451 egresados del programa de MEB.

Carlino (2004) reconoce a este tipo de alumnos que ignoran o manifiestan problemas con el tipo de texto solicitado en cada disciplina como *escritores inexpertos*. Sin embargo, aclara que esta condición no depende de la edad ni del nivel educativo cursado o de la experiencia desarrollada, sino que

...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 solo 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 resulta muy evidente que la tesis o documento recepcional es la pared, siguiendo la metáfora de que al correr un maratón el atleta se enfrenta a un monstruo que entre los kilómetros 36 y 38 impide continuar su marcha para alcanzar la meta propuesta de llegar al kilómetro 42.250.

En realidad, vincular la perspectiva del escritor inexperto a los procesos formativos que a partir de prácticas de escritura académica experimenta el alumnado resulta un ejercicio de relaciones desiguales y asimétricas en la UPN. 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 que expresan los universitarios en el proceso de composición escrita:

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

Tales tendencias se derivan del análisis de diversas fuentes de consulta (Carlino, 2004) que dan cuenta de que las prácticas de escritura académica desde la textualización o producción de textos son una labor compleja y de manifestación extendida a contextos diversos, no solo en ámbitos educativos formales sino prácticamente a todos los espacios de convivencia ciudadana.

Por supuesto, la comunidad estudiantil de posgrado de la UPN también experimenta estas dificultades, debido a que, como lo manifiesta Cruz (2018),

- ...la escritura adquiere niveles de mayor complejidad cuando sus fines específicos están relacionados con un campo de 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 que 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 solo 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 en Hernández, 2009].

Las exigencias de los profesores de los estudiantes que perciben las carencias comunicativas de los alumnos como inaceptables por el nivel educativo que cursan (maestría) sin establecer un proceso formativo en el que se alimenten posibilidades de transformación y mejora constante en sus expresiones comunicativas incide en la formación desde la EA. Sin embargo, en la UPN existe nulo trabajo institucional de la escritura académica a través del currículo, lo cual es una situación desfavorecedora, toda vez que “es a través de la escritura que los estudiantes demuestran lo que saben y entienden” (Bazerman et al., 2016, p. 32).

Con base en lo anterior, conviene cuestionarse: “¿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?” (Navarro, 2020, p. 40). Molina (2020) responde con contundencia a estas dudas, estipula que “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). Compréndase que el tutor es un formador, un individuo que acompaña el proceso de acercamiento a nuevas maneras de relacionarse, no solo de índole cognitiva, sino preponderantemente social.

Por ende, el proceso formativo es su responsabilidad, 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. También lo deja sentir Bazerman (2014) de la misma manera al indicar que

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 en Bazerman et al., 2016].

La EA como ámbito de investigación es fundamental para consolidar las experiencias de trabajo académico de los alumnos de posgrado. Está mediada por la cotidianidad de los procesos formativos que en suma constituyen la posibilidad de éxito o fracaso de los estudiantes a partir de la calidad de su vida académica.

En sí, los estudiantes de posgrado manifiestan problemas para redactar (textualizar o componer) con base en las demandas estilísticas, convenciones gramaticales y usos/modos discursivos propios de ciertos géneros que permitan el aprovechamiento desde el aprendizaje experiencial cuando se elaboran tareas escolares o textos académicos que impliquen una diversidad de movilización de recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioculturales, tales como reportes de lectura, ensayos, ponencias o la elaboración de la tesis (documento recepcional para el caso de la MEB).

La dificultad que tiene el reconocimiento de los géneros textuales y discursivos es una situación determinante en la calidad de la escritura académica del alumnado de MEB. Encuentran también experiencias de apoyo en la formación recibida; por ejemplo, Esmeralda asienta al respecto:

Cuando comencé a escribir mi tesis lo hice tomando en cuenta algunas referencias bibliográficas, es decir, investigando con los aportes que había en referencia a mi tema y, también, eh... también... eh, yo manifestaba mi postura. Me fue de gran ayuda el apoyo de mis maestros de la MEB [E. Lucio, comunicación personal, 19 de septiembre del 2021].

En suma, producir bajo una voz propia es una dificultad latente entre los coproductores de esta investigación. Identificar el género textual específico, reconocer sus características particulares y evitar informatizar su texto se convierte en una osadía compleja de sortear. Citar constantemente sin una regulación de las ideas conlleva a

la idea falsa de que al afirmar mediante las propuestas de otros se argumenta mejor un texto. Reconocen los estudiantes de posgrado la oportunidad de aseverar o refutar con base en sus experiencias, sentidos y proposiciones que surgen desde sus criterios para la toma de decisiones; esto es, desde otros lenguajes más prácticos, cercanos y performativos a sus contextos, condiciones y saberes. Finalmente, reducir la posibilidad de encontrar una voz propia lacera las oportunidades auto-socio formativas de los estudiantes de posgrado.

La escritura académica como eco del “vivir sabroso”

Ignorar los elementos nodales 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.

Así, las metodologías formativas que percibe el alumnado en la UPN Unidad 241 para el desarrollo de la escritura académica son bajo una mirada de aprendizaje dogmático, rígido y estático. Perciben negligencia en la atención de los asesores. Prácticas escolarizadas sin la menor opción de tratar asuntos en clase bajo la lógica de una didáctica humanista.

Didáctica que resultase básica para el desarrollo educativo del alumnado de posgrado. Aunada al reconocimiento de 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 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 del 2022, esto es, la perspectiva generada por Gustavo Francisco Petro Urrego y la vicepresidenta Francia Elena Márquez Mina, políticos y líderes colombianos que pretenden mejorar y transformar las condiciones vitales de millones de ciudadanos colombianos.

Los coproductores de esta investigación, perciben el Colectivo de Escritura Académica (CEA) como una estrategia auto-socio formativa que facilitó su acercamiento hacia procesos de dignificación de la humanidad; desarrollar la posibilidad de formarse distinto, desde lo que sé es y no de lo que se pretende que sea en un país como México, en el que las desigualdades sociales expuestas bajo el enfoque de una nación lacerada por la historia de la política de la exclusión, del hambre... la escritura académica como esa facultad vital para cultivar y enraizar el *vivir* con dignidad, con alegría, en paz.

En esta emergencia colectiva, los actuantes declaran 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, media la oportunidad de mirar(se) distinto con relación a cómo se escribe y para qué se escribe. Una coproductora lo enuncia:

...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 [M. López, comunicación personal, 7 de noviembre del 2021].

Resulta muy enriquecedora la posibilidad de coparticipar en eventos académicos en los que las personas recuperen la paz y la estabilidad como condiciones de dignidad. Velar por la implementación de estrategias y espacios formativos en la universidad, tensionar las estructuras rígidas que denostan nuevas posiciones y agencias sobre cómo ser alumnado de posgrado. Exigir a la universidad como representante del Estado para que cumpla con su mandato, brinde garantías idóneas y pertinentes para satisfacer los derechos de las personas.

CONSIDERACIONES FINALES

Reconocer los procesos formativos que se suscitan en torno a la escritura académica en estudiantes de posgrado que son profesores en servicio y 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 es una manera de aproximarse a las tramas y urdimbres de los otros desde el *ser* de 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 surge mediante la interacción prolongada en espacios educativos horizontales, mediados por el diálogo y la confluencia. Espacios declarados como inexistentes por los coproductores.

Espacios educativos en que el encuentro funge como herramienta de acceso al proceso de auto-socio formar(se). Limitar la escolarización a partir del diálogo, la escucha, el cuestionamiento e insistencia como alternativas poderosas que conmueven, que marcan, que activan y sujetan en colectivo; afrentas que al movilizar producen acontecimientos del nosotros-otros con la deliberación de provocar el bien común.

Sujetos que provocan su formación, que la producen no desde el exterior, sino desde sí mismos como una formación plural 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.

La escritura en la vida de los coproductores es desigual, vertical y frustrante. Por ende, los procesos formativos en el posgrado tienen que 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, como 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 de pretender formar a sujetos que están formados en procesos de escritura académica y cuyo 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 de que la escritura académica es un proceso que puede situarse en distintos espacios en la formación universitaria, no solo 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 los saberes personales con respecto a la escritura. Determinante la creencia de que escribir académicamente se asocia solo 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 sitúan la tesis. Escribir la tesis aterra más cuando las condiciones institucionales son desiguales, verticales e irrespetuosas con sus saberes prácticos. También, seguir modelos canónicos en este tipo de géneros discursivos es para algunos coproductores una posibilidad de auto-socio formarse, aunque depende del tipo de acompañamiento que reciben por parte de los asesores, debido a que muchos de estos 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 a partir de procesos y prácticas del “vivir sabroso”.

REFERENCIAS

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp. 55-71). Limusa/Universidad Autónoma de Morelos.
- Byung-Chul, H. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Calvo, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla Educativa*, 7(1), 18-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, 8(26), 321-327.

- Cruz, A. (2018). La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la educación superior. *Revista Educación y Sociedad*, 17(17), 9-16..
- Díaz-Barriga, F. (2018). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM Editores.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Heron, J., y Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. En P: Reason y H. Bradbury, *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*. (pp. 366-380). Sage. <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>
- Larrosa, J. (s.f.). La experiencia y sus lenguajes [conferencia]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Larrosa, J., y Recchia, K. (2019). *P de Profesor*. Noveduc.
- Molina, V. (2020). *Teleconferencia sobre los Centros de Escritura*. Ponencia presentada en las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Navarro, F. (2017). Escribir a través del currículo. *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 76(4), 22-27.
- Navarro, F. (2020). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves y V. Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Osorio, J. (2013). El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativas e inteligencias pedagógicas arquetípicas. En *El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje* (pp. 49-55). Universidad Bolivariana.
- Rambo, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas. En S. Bénard, S. (comp.), *Autoetnografía: una metodología cualitativa* (pp. 123-146). Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, 11(6), 227-245. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/275>
- Senge, P. (2011). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta hacia el aprendizaje*. Granica.
- Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Revista Innovación Educativa*, 14(65), 81-98. <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>

Cómo citar este artículo:

Martínez Guevara, L. R. (2022). La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1657. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1657>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
