

Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN)

Promoting literacy in the first year of university life (LAE-UPN)

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA*

LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ**

JUAN MARIO RAMOS MORALES***

Este trabajo analiza la experiencia de una propuesta de prácticas de acompañamiento, fundamentada en una perspectiva sociocultural de literacidad académica, que impacta en la trayectoria formativa de estudiantes de primer año de educación superior. La experiencia se articula en la perspectiva biográfico-narrativa y la pedagogía del tacto. Los autores documentan el devenir consciente de dos alumnos en el proceso de formación alrededor de la escritura académica, ligada a campos de conocimiento concretos. Metodológicamente, se expone cómo, desde una perspectiva cualitativa, se organizan las estrategias de intervención y documentación del proceso de la experiencia en la construcción de trayectorias de formación que hacen de los estudiantes agentes activos y empoderados alrededor del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) en el nivel universitario. El texto finaliza con reflexiones sobre el papel de las condiciones institucionales de acompañamiento para que los alumnos se conviertan en autores de su palabra.

This work analyzes the experience of an accompaniment practices program based in a socio-cultural perspective of academic literacy and its effects in the formative trajectory of first-year higher education students. Accompaniment experience is articulated with biographical narrative research and pedagogical tact, writers record the conscious becoming of two students in the training process around academic writing linked to specific fields of knowledge. The work is based on a qualitative perspective, methodologically exposes the intervention and writing strategies in accompaniment practices to document formative trajectories that empower students as active agents around language (orality, reading and writing) in higher education. Finally, authors present some reflections around the role of institutional accompaniment conditions to transform students in authors or their own words.

Palabras clave:
literacidad académica, relación con el saber, educación superior, prácticas de acompañamiento

Keywords:
academic literacy, relationship with knowledge, higher education, accompanying practices

Recibido: 30 de junio de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 7 de abril de 2021 |

Publicado: 19 de abril de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1184>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-012

* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional adscrito al área académica 1: Política educativa, procesos institucionales y gestión. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación. Miembro del SNI-Conacyt. Líneas de investigación: currículo, formación docente, investigación narrativa, literacidad académica. Correo electrónico: jserrano@g.upn.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

**Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente. Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: metodologías globalizadas, investigación narrativa, prácticas de literacidad académica. Correo electrónico: lchavira@g.upn.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

*** Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional adscrito al área académica 1: Política educativa, procesos institucionales y gestión. Integrante del cuerpo académico consolidado Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación. Miembro del SNI-Conacyt. Líneas de investigación: prácticas profesionales, prácticas de formación, prácticas de acompañamiento, investigación biográfico-narrativa. Correo electrónico: jramos@g.upn.mx/<https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

INTRODUCCIÓN

La relación con el lenguaje en estudiantes de educación superior es la base para su desempeño en el ámbito de la formación universitaria. Al ingresar a la educación superior, los estudiantes se enfrentan a una serie de problemas que tienen que ver con la falta de reconocimiento a los saberes previamente adquiridos, la apropiación y la participación de las normas y convenciones de la comunidad académica en la lectura, escritura y oralidad: los modos de estar, ser y convivir para entrar en diálogo con los más experimentados –otros alumnos y profesores– (Silva, 2015). En particular, la comunicación de las ideas por escrito suele ser una de las dificultades de los recién incorporados a la vida universitaria en torno a aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, redacción); textuales (organización del contenido) y retóricos (argumentación, evidencias, presentación de ideas de otros) (Carlino, 2002; Hernández, 2018).

En este artículo, que forma parte del proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, recuperamos, a partir de dos casos, resultados de la experiencia de intervención en el primer año de formación en dos alumnos provenientes de dos generaciones de la licenciatura de Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, abordamos el papel del lenguaje en el mundo de vida de los sujetos (familia y escuela) relativo a la transmisión de la cultura, la experiencia escolarizada, la mediación y la escolarización (relación con el saber, socialización).

En seguida, bosquejamos la orientación de las indagaciones confeccionadas desde la perspectiva de los “nuevos estudios de literacidad” (NEL) a fin de indagar, estudiar y proponer estrategias que favorezcan la participación de los estudiantes dentro de la comunidad universitaria. En esta línea de trabajo se han efectuado estudios sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad en educación superior (Carlino, 2012; Hernández, 2016; López-Bonilla y Pérez, 2014). En nuestro trabajo asumimos el posicionamiento de los NEL enfocados al desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Con fines de exposición, nos centramos en el ángulo de la escritura.

Más adelante, delineamos el contexto de la indagación desde un enfoque cualitativo. Esbozamos la perspectiva teórico-metodológica asumida: por un lado, la perspectiva biográfico-narrativa que nos orienta sobre el valor de la escritura de sí en la edificación del agente social; por otro, apuntamos los supuestos de la pedagogía del tacto, que fundamenta la orientación en el salón de clase; además, subrayamos el valor del uso de trayectorias en las redes de la escolarización, el diario escolar y la elaboración de textos académicos con base en la idea del modelaje (Brockbanck y McGill, 2002). Unimos la orientación sociocultural tanto en los aspectos relativos a la intervención en el aula como los inherentes a la documentación de la experiencia de trabajo escolar a partir de los NEL.

Mostramos el devenir de dos estudiantes en su apropiación del lenguaje académico. Percibimos la “evolución” y el valor de uso de la escritura de sí para la construcción de la trayectoria formativa desde el primer año de vida en educación superior en la licenciatura de Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Cerramos el texto con reflexiones en torno al lugar de la familia y la escuela en el fomento del lenguaje y su lugar en las trayectorias escolares. Además, valoramos los efectos positivos de las experiencias institucionales de acompañamiento para

estudiantes que inician la vida universitaria. Subrayamos el papel activo que tienen tanto los agentes institucionales como el estudiante. Ambos estarán en condición de transformar la relación con el saber (lenguaje) y abrirse a caminos para que los alumnos estén en condiciones de ser dueños de su palabra y llegar a ser autores.

LENGUAJE E INSTITUCIÓN ESCOLAR: LA EXPERIENCIA VICARIA

Consideramos la experiencia escolar inscrita en prácticas culturales: la cultura en permanente movimiento que se pone en acto, se objetiva en interacciones, discursos y rituales en el espacio social (Delory-Momberger, 2009). A fin de comprender la experiencia escolar y su vínculo con el lenguaje para la edificación de la trayectoria formativa de los estudiantes universitarios, nos apoyamos en la perspectiva socio-cultural (Hernández, 2016) que se nutre de diversas líneas para comprender cómo, en la construcción de las trayectorias formativas de los estudiantes, el lugar del lenguaje es central. En la adquisición de la relación del saber con el lenguaje participan tanto la herencia social de la familia y el proyecto institucional del establecimiento escolar. Sobre este supuesto, caben algunas líneas de reflexión.

La institución escolar concurre al sentido que los sujetos le otorgan a la experiencia escolar de los sujetos escolarizados. Por derecho propio, la escuela pasa a formar parte del mundo-de-vida de los actores, que es “la forma en que los individuos, en todas las edades de su existencia, interpretan y construyen sus experiencias” (Delory-Momberger, 2009, p. 124). El mundo-de-vida de la experiencia escolarizada es el interjuego de la negociación de los significados culturales mostrados en la institución escolar, con variadas resonancias en los ideales familiares y en las condiciones culturales de sus miembros. La noción de mundo-de-vida sostiene la continuidad entre el espacio escolar y el familiar, hay algo que los une. Familia y escuela median, a partir del discurso vicario (Bruner, 2006), entre la cultura y el sujeto recién ingresado al mundo cultural y social (Ferrater, 1965). La mediación caracteriza al mundo simbólico, al trabajo cultural. La vida social no se puede mostrar en su complejidad; escuela y familia son los mediadores –intermediarios– del entramado social que (con dosis) es mostrada a los nuevos integrantes del grupo social (Martín, 1976).

A través de la mediación, familia y escuela fomentan la conformación de marcos normativos reguladores de la vida social (Berger y Luckman, 1986; Bruner, 2006) expresados en los vínculos sociales y en las tipologías para estructurar y privilegiar lo que puede ser incorporado al mundo cognitivo. Al mismo tiempo, familia y escuela participan en la estructuración de modos de regulación afectiva y discernimiento sobre el desenvolvimiento corporal. Sin marcos regulatorios, toda experiencia individual sería caótica, sin significado individual ni posibilidad de ser nombrada, estructurada o mencionada a otros (Bruner, 2006).

Particulariza a la escuela, el haber organizado su funcionamiento de transmisión cultural a partir del discurso vicario con ganancia para la socialización secundaria. La escuela separa a los individuos del grupo familiar. En el plano social, posterga la incorporación a la vida activa, toda vez que pone a disposición saberes culturales, en la mayoría de las ocasiones, sin mucho arraigo al grupo primario. Para Delory-Momberger,

la escuela instituye la experiencia vicaria como modo dominante de relación con el mundo y el saber. El mundo está presente en la escuela solo en el modo del discurso-sobre-el-mundo, y ese discurso es propiamente un segundo discurso, un “discurso vicario”, ya que el saber del que procede es sustituido y transpuesto por el habla del profesor en su doble registro, científico y didáctico (2009, p. 167).

La escuela muestra al mundo a partir de hacer presente a los objetos culturales y naturales vehiculizados por el lenguaje. Por vía del mundo simbólico (donde el lenguaje es el modelo prototípico), los objetos (culturales y naturales) no presentes perceptivamente se incorporan a la escena escolar; tal puesta en acto moviliza diversos vínculos entre los participantes; maestros y alumnos turnan su actuar en los afanes escolares. El lenguaje interpela los lazos intersubjetivos entre los miembros de un grupo, a la vez que consiente el diálogo intrasubjetivo a los propios participantes. Los integrantes de la vida escolar se forman una idea de sí a partir de la tarea escolar. Los estudiantes, al valorar sus capacidades, repasan la de sus coetáneos, al tiempo que se posicionan frente a los ideales del maestro, que representa los ideales culturales expresados en los planes de estudio.

El lenguaje es un medio de comunicación, pero no se puede reducir a la relación emisión-receptor ni a la suposición de que el lenguaje es expresión del pensamiento ni al postulado idealista en filosofía de que el lenguaje es manifestación de la razón. En la vida social, el lenguaje impone límites y estructura una forma de concebir la realidad a la vez que marca el pensamiento. Con contundencia, López (2011) sostiene que el lenguaje es “el instrumento mismo del saber” (p. 193). El autor afirma que el giro lingüístico en las ciencias sociales nos ha mostrado el lugar generador del lenguaje en las prácticas sociales (en general) y de las prácticas educativas (en particular).

En la vida escolar, la relación con el lenguaje es el nudo que no solo se concentra en la comprensión del mundo cultural y natural, sino que establece relaciones de saber y poder en la institución escolar, y por extensión en el mundo social. Los vínculos de poder, en cuanto dominio del lenguaje, posicionan a los sujetos frente a los otros y les otorgan un lugar en los grupos sociales. Como ya se sabe, la escuela lo que enseña es saber, de ahí que tendríamos que distinguir varios niveles: saber en tanto conocimiento de disciplinas; saber en tanto modos de vivir la escuela; y saber en tanto modos de relación con el saber cultural normalizado por el establecimiento escolar (Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999).

A partir del currículo, la institución escolar legitima determinados conocimientos a ser mostrados –con la posibilidad de ser incorporados– a lo largo de la trayectoria formativa; es el saber en tanto conocimiento de disciplinas. En la institución escolar se espera que su recepción beneficie a largo plazo la vida social, como sería el caso de las matemáticas, la historia, el lenguaje, entre otros. También el día a día de la vida en las aulas (Jackson, 1991) produce un saber que será extensible a la vida social, en el presente y a futuro; se puede plantear como un saber vivir, el saber de los modos de convivencia; imprescindible de ser integrado en la institución escolar. Lévy (2000) caracteriza esta modalidad de saber:

El saber [...] es un saber vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Se trata de un espacio cosmopolita y sin frontera de relaciones y de cualidades; de un espacio de la metamorfosis de las respuestas y de la emergencia de maneras de ser; de un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individual y colectivos (p. 138, citado en Covi, 2002, p. 18).

La institución escolar, en lo cotidiano y en el trabajo didáctico que los profesores efectúan, lleva a la aprehensión de vínculos específicos con el contenido escolar. El saber escolar se aprende en la convivencia con los otros, en la valoración de que es un saber importante en la escuela, con normas, tiempos, estrategias y herramientas: saber que solo tiene relevancia en el establecimiento escolar. Los contenidos escolares poseen valía estrictamente escolar a través del intercambio de palabras. El valor está en el uso escolar, que no está ligado de modo necesario a las formas de producción del saber en la historia y práctica de las disciplinas. En este sentido, la escuela confecciona formas específicas de trato con el saber.

Con base en Charlot, caracterizamos la relación con el saber en el establecimiento escolar como

el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también rapport al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (Charlot, 1997, p. 94, citado en Zambrano, 2015, p. 59).

Desde la noción de relación con el saber, la escuela propone y dispone. Propone, a través del lenguaje, determinados contenidos considerados legítimos de ser incorporados a la trayectoria formativa. Dispone, apuntalada en el lenguaje, modos de tratamiento con los contenidos, herramientas, estrategias, tiempo y espacios escolares emparentados con vínculos colegiales –uno de los modos de ser de los lazos sociales–. La escuela es un espacio de la palabra que nos une al pasado, muestra el presente y se enlaza al futuro. Solo con vocablos se da sentido a la experiencia escolar, porque “ninguna palabra está sola, ninguna es huérfana. Todas tienen su linaje, su historia, sus acaparadores y sus especialistas” (Beillerot, 1998, p. 137).

Como las palabras, el establecimiento escolar tiene su historia. La forma de organización de la escuela, con lugar privilegiado a lo discursivo, es de larga data. La escuela moderna hunde sus raíces en las deliberaciones de Comenio, quien deseaba que la educación fuese para todos los pueblos y todos los hombres con arreglo a tres ideas prioritarias para sostener a los Estados nación: libertad, individualidad y el desarrollo natural de los sujetos (Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999). Apuntalado en la idea del control del desarrollo natural, Comenio plantea la organización escolar: habrá que controlar y dirigir el desarrollo natural. “Intuye la relación entre saber y poder [...] inventa un orden destinado a controlar y fijar para siempre la sucesión de la herencia cultural. Al menos ordena las reglas de transmisión de la cultura letrada para los siguientes siglos” (Puiggrós, 2019, p. 12).

No es reciente que el establecimiento escolar se dedique a disciplinar –saber, tecnología y preceptos– la escritura. En él se parte del principio de que el tiempo dedicado a la lengua posibilita el acceso a otro tipo de saberes. La escritura no solo permite conocer el legado cultural, sino que abre las puertas a la innovación de nuevos campos de saber. Así, en el conjunto del sistema educativo se insiste en dedicarle tiempo en todos los niveles. Por otro lado, diferentes estudios sobre la escuela exponen el efecto del lenguaje en el saber y los aprendizajes como forma de desigualdad escolar (Delory-Momberger, 2009; Zambrano, 2015).

En las trayectorias formativas, el pasaje de un nivel educativo a otro crea nuevas tareas y aspiraciones con el lenguaje, y en algunos casos prolonga los problemas. Cada nivel encuentra al estudiante que llega en déficit. Los educadores de escuela media se quejan de la formación de los alumnos del nivel básico. Los profesores de educación superior encuentran deficitario al alumnado en asuntos de escritura, comprensión de textos y respeto a la originalidad de las ideas; se lamentan de la educación media. Los docentes de posgrado hacen los mismos comentarios sobre la calidad de los niveles educativos precedentes.

La estructura actual del sistema educativo no ha mudado mucho: sostiene la experiencia vicaria a través de la palabra y dedica tiempo a su cultivo, pero la sociedad sí. La sociedad está regida por la complejidad y la incertidumbre y la universalización de los procesos de salud, económicos, políticos. La preocupación por el estudio, la intervención y la investigación de la escritura en el sistema escolar en su conjunto se ha acrecentado. El tiempo ha cambiado las denominaciones del problema con la escritura y las relaciones con el tipo de sociedad en la que vivimos. Hay una variedad de denominaciones que tienen sus efectos en las formas de comprensión de la relación de los estudiantes –y docentes– con la escritura. ¿Cómo se ha planteado el problema y el estudio del lenguaje en el sistema educativo, principalmente en educación superior?

LITERACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El trabajo sobre las competencias lingüísticas en educación superior tiene una historia de denominaciones y prácticas. Para este trabajo, nos posicionamos desde los NEL, corriente que se sustenta en las teorías del aprendizaje de Lev Vigotsky, en las que el aprendizaje y el conocimiento se distribuyen a lo largo de la vida, los grupos sociales y las instituciones (Gee, Hull y Lankshear, 2010). Heath, Barton y Hamilton, Street y Gee (citados en Hernández, 2014) son representantes del giro social que emerge en los años ochenta del siglo XX en Estados Unidos. En México, la producción de esta perspectiva aparece a mediados de los noventa con autores como Hernández (1997), Kalman (1999) y Rockwell (2000). En este movimiento podemos hacer una subdivisión: en primer lugar, los estudios que “toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas; en segundo, los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos” (Hernández, 2014, p. 255).

Entre los principios de los NEL se encuentra que la lectura, la escritura y la oralidad forman parte de un conjunto indisociable e inseparable de los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desenvuelve el sujeto y el aprendizaje. Es “un proceso socialmente situado y mediado por conflictos, no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual” (Hernández, 2018, p. 774). En este sentido, la literacidad alude a prácticas posibles de observar en contextos sociales de la realidad mediante diversos modos de significación (multimodalidad).

Con base en los NEL, desarrollar la lectura, escritura y oralidad en educación superior no solo significa aprender las normas y convenciones de la comunidad académica, sino experimentar, pertenecer, participar y compartir puntos de referencia dentro

de la comunidad para lograr la apropiación del lenguaje académico en lo ideológico, político, cultural, lingüístico, identitario y crítico (Hernández, 2018). En esta tradición se trata de fomentar comportamientos letrados –la clave de la literacidad académica– que posibiliten a los estudiantes “proveer explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas, y análisis abstractos” (Heath y Mangiola, 2010, p. 27); Street (2013) lo conceptualiza como “modelo ideológico de literacidad”.

La literacidad académica desde los NEL es una práctica social que involucra procesos internos —individuales— conectados en lo social, como la construcción de valores, actitudes, sentimientos y relaciones; un proceso que lleva tiempo y que está por adquirirse. Como práctica social, incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad; sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y dan sentido a estas acciones (Barton & Hamilton, 1999). Estos autores destacan la naturaleza situada de la literacidad. En su propuesta, no descartan las actividades repetitivas: la lectura en voz alta de un texto, el subrayado de palabras, la búsqueda en el diccionario. Aseveran que no implica la literacidad misma, sino son un punto de partida.

Los NEL se sitúan en la tensión que existe entre las prácticas dominantes institucionalizadas u oficiales y las prácticas vernáculas autogeneradas o cotidianas de los estudiantes y profesores (Hernández, 2014). La literacidad académica –aunque tenga sus propias normas y discursos– no es algo que únicamente se implemente dentro de los límites de la universidad. Los participantes leen, escriben y se expresan con las maneras, valores, actitudes, identidades e interacciones de los diversos textos en pasillos, en salones de clase, en casa, en el trabajo, en las actividades religiosas, con grupos de amigos, en reuniones de comida. Es una práctica que está ligada al devenir de la vida cotidiana: comunicación personal, organización y realización de tareas del día a día que estructura ámbitos diversificados de saber y variadas modalidades de participación que tienden a generar tanto placer como aprendizaje y llevan a significar la vida de otra manera, de decisión y acción (Barton & Hamilton, 1999).

Uno de los temas de interés en los NEL han sido las relaciones entre poder y literacidad desde dos ámbitos: “Como la forma en que las prácticas discursivas reproducen o desafían estructuras de poder y dominación; o, bien, como el poder diferencial que tienen los participantes en eventos particulares de interpretación y/o producción de textos” (Hernández, 2014, p. 263). Nos centraremos en el segundo ámbito, el caso de dos estudiantes de reciente ingreso a nivel superior y la forma en que cada uno enfrenta las tareas escolares específicas y producen sus textos.

Algunas acciones concretas que implican la literacidad son: la interpretación de textos (lo que dicen los autores, una vinculación con la experiencia personal y con otros estudiosos del tema); la argumentación, con el uso de ideas del propio texto y la construcción de hipótesis sobre consecuencias o situaciones similares; la comparación, la evaluación y el diálogo (Heath y Mangiola, 2010).

Para lograr las acciones referidas, es necesario que las instituciones escolares distingan y atiendan las diferencias culturales y lingüísticas con las que llegan los estudiantes; trasciendan en formas de saber, expectativas de aprendizaje y modos de interactuar entre ellos mismos y con el profesorado. En los NEL se busca que las interacciones entre estudiantes y profesores sean de manera colaborativa para generar saber práctico sobre la literacidad. Los profesores escuchan la voz de los estudiantes a partir de la reflexión

sobre su experiencia y los procesos sociales que viven a través del cuestionamiento, indagación constante, acción, construcción de identidad. La idea es que los estudiantes muestren y comuniquen las ideas que construyen con otros y amplifiquen su voz dentro de la comunidad académica; es decir, que “los estudiantes aprendan al mismo tiempo la lengua, sobre la lengua y mediante la lengua” (Hernández, 2010, p. 29).

EL PRIMER AÑO DE LA VIDA UNIVERSITARIA, INTERVENIR A FAVOR DE LA LITERACIDAD

El primer año en la vida de un estudiante está lleno de cambios e incertidumbres. Pasar de ciertos modos de hacer, interactuar e, incluso, de ser en el nivel medio al nivel superior suele ser tajante, definitorio dentro de su trayectoria formativa en las redes de la escolarización (Carlino, 2002; Silva, 2015).

Desde hace algún tiempo, un grupo de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional interesados en promover condiciones institucionales que aseguren la confluencia entre los proyectos escolares y las trayectorias de formación, nos propusimos trabajar, desde 2017, el proyecto “Entre pares”, cuya finalidad es formar a estudiantes que estén en condiciones de efectuar su servicio social como tutores pares de alumnos de reciente ingreso a la vida universitaria. En el primer semestre se les capacita en un diplomado (Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior); al egresar, inician el proceso de acompañamiento y participan con un grupo de profesores en una materia del plan de estudios (hasta el momento hemos tenido experiencia en los planes de estudio de Educación indígena, Psicología de la educación, Pedagogía y Administración educativa). Los docentes, en cada uno de los currículos, orientan a los tutores pares sobre el trabajo a desplegar en el semestre, muestran los contenidos, los productos a ser elaborados, el tipo de participación esperada por ellos y los tiempos de trabajo durante el semestre.

En este artículo recuperamos la experiencia de dos estudiantes en una materia de licenciatura. El grupo de trabajo se conforma de tres docentes que, en co-docencia, trabajan con los estudiantes que inician su vida universitaria; se suman los egresados –tutores pares– del programa “Entre pares”. Los docentes se ponen de acuerdo y mantienen permanente comunicación con los tutores pares, que, en términos generacionales, tienen una relación más directa con los estudiantes de reciente ingreso. Con ello, se pone en marcha el proceso de indagación sobre la reconstrucción de la experiencia escolar con el lenguaje (oralidad, lectura y escritura) a partir de la noción de modelaje (Brockbanck y McGill, 2002).

En el proyecto de investigación citado sostenemos, de acuerdo con Reynolds (2003), que

1. Los seres humanos son activos, actores creativos.
2. El mundo que habitan las personas es uno en el que se ven envueltos en su hacer. Y este, a la vez, modela su comportamiento. Entonces ellos lo rehacen.
3. El comportamiento subjetivo no existe antes de la experiencia, sino que fluye de ella. Significado y conciencia emergen de la conducta. El significado del objeto no reside en el objeto por sí mismo, sino en el comportamiento dirigido hacia él (pp. 45 y 46).

El proyecto de investigación se apuntala tanto en la perspectiva biográfico-narrativa (ligada al enfoque sociocultural) como en la pedagogía del tacto. Con la primera propiciamos el encuentro de los estudiantes con la construcción de textos –conocidos como escritos sobre el yo (Gusdorf, 1991)–, en los cuales ellos están incluidos como agentes sociales. En la construcción de la “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”, retomamos ideas relativas a los talleres biográficos, en cuanto proceso de socialización de las “narrativas de vida que postula la inteligibilidad compartida de uno y de otro” (Delory-Momberger, 2009, p. 110).

Promovemos la perspectiva de la pedagogía del tacto (Van Manen, 1998) e incardinamos nuestra labor formativa a partir de los siguientes presupuestos: orientamos nuestra labor educativa en búsqueda de lo positivo en el proceso educativo; estamos alertas a lo imprevisto; fomentamos la práctica reflexiva; permanecemos atentos a los diferentes saberes que los estudiantes ponen en acto en su vida académica; y alentamos la esperanza de que los obstáculos académicos pueden superarse.

En el proceso de recolección de datos, asumimos el punto de vista de documentación de la experiencia desde las tradiciones cualitativas centradas en documentar lo particular, cuya traducción metodológica es el trabajo con casos (Van Manen, 2003; Serrano, 2019; Simmons, 2011). Durante un semestre lectivo, estudiantes, tutores pares y docentes orientamos nuestra labor alrededor de la literacidad académica. En las sesiones promovemos la escritura de sí; los textos elaborados por los estudiantes dan cuenta de los procesos de formación alrededor de la escritura académica.

En el proceso de organización e interpretación nos apoyamos en los planteamientos de Simmons: “Cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando [...] tenemos que seleccionar los datos que acaben por contar una historia” (2011, p. 196).

En el trabajo del curso, hemos ligado la noción de historia social –los sistemas educativos– con la historia personal –trayectoria formativa– como una forma de dar cuerpo a la noción de escolarización, objeto central del mencionado curso. En este entramado hemos puesto especial atención al trabajo constante con el objeto simbólico: el lenguaje, como materia sustantiva de los procesos escolares (Cassany, 2006).

En este curso, en especial, demandamos a los alumnos varios productos. En primer lugar, la elaboración, a lo largo del semestre, de una “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”. Es una descripción del devenir del sujeto escolarizado que contiene dos fases: antes de la vida universitaria y la descripción del ingreso a educación superior. Solicitamos a los estudiantes que en el texto incluyeran: relación con los docentes, con los compañeros, juegos escolares, filias y fobias sobre contenidos educativos, objetos escolares que consideren relevantes, y participación en festividades instituidas. En ocasiones, se acompaña de una sección del *sound-track* de la vida y un escrito por nivel educativo del “Lunes en la escuela”.

En otros momentos dirigimos la elaboración de la trayectoria en relación con la temática “Mi relación con la escritura y la lectura”. En la medida de lo posible, les pedimos a los alumnos que comenten su escrito con su familia y que la familia aparezca en relación con la expectativa que ellos tienen sobre el estudiante en las redes de la escolarización.

El proceso de formación se documentó vía diarios reflexivos, trayectorias, relatos de sí y resúmenes académicos. Los estudiantes elaboraron las actividades y las incorporaron en una carpeta en Drive; docentes y tutores pares leyeron los escritos e hicieron observaciones de escritura, claridad y vinculación de ideas. Los estudiantes, por su parte, revisaron las observaciones, recuperaron las recomendaciones en la consulta de diversas fuentes o la escritura de nuevos textos. El acompañamiento mostró las particularidades de los estudiantes en la escritura, así como su evolución en la producción de textos académicos.

Nos ha sorprendido la creatividad en algunos de los textos y la ganancia subjetiva del escrito “Trayectoria formativa en las redes de la escolarización”. En su vida universitaria, es la primera vez que los estudiantes elaboraban un texto –que, en ocasiones, es de más de sesenta páginas– sin tomar información de otros escritos; es la primera vez que ellos se “sienten” autores.

La trayectoria descrita fue acompañada de varios textos académicos con niveles de complejidad variados: describir objetos; narrar los objetos; traer a la clase algún poema; comentar los trabajos de los colegas con la asunción de normas establecidas por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés); y aprender a hacer resúmenes de textos académicos en los que el parafraseo y el respeto a las ideas de otros sea el eje central de su valoración. Al final del proceso, entre los docentes participantes, presentamos un resumen del trabajo efectuado en cada generación. Por otro lado, algunos estudiantes –tutores pares– asumieron la perspectiva biográfica narrativa para elaborar su documento recepcional en la modalidad de trayectoria formativa.

Los casos que ofrecemos a continuación tienen que ver con la documentación del proceso de intervención. El contexto de los manuscritos producidos por los estudiantes con base en los cuales elaboramos este trabajo es el primer semestre de la carrera en Administración Educativa en dos generaciones (2017 y 2019) de la Universidad Pedagógica Nacional (Serrano *et al.*, 2019). Exponemos el devenir en la incorporación de una conciencia de la labor de producción de textos académicos y los efectos subjetivos en los estudiantes de primer año de vida universitaria.

INTERVENIR EN EL PRIMER AÑO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Como resultado del proyecto “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”, mostramos parte de la labor efectuada con casos que delinean la “evolución” con la escritura bajo los supuestos de la literacidad académica. Registramos segmentos de la relación con el saber y el mundo de vida de los participantes a partir de la construcción de su trayectoria formativa, la escritura del diario y de algunos de los trabajos escolares que evidencian la modificación con la escritura en los alumnos de reciente ingreso a la universidad. Por razones de espacio, hemos condensado la información relativa a su historia. Retomamos tal cual la escritura de los documentos elaborados por Julio y Abril a fin de manifestar su relación con el saber.

Caso 1, Julio

Familia

Es el menor de cuatro hermanos. Su madre se dedica al cuidado de sus hijos y trabaja por temporadas. El relato del padre es escaso en su trayectoria.

Trayectoria formativa

Su trayectoria se particulariza por episodios relativos a la fraternidad entre sus coetáneos y el trato que tuvieron los docentes con él; es parco el relato de los contenidos escolares. Al describir su trayectoria en el sistema educativo, comparte recuerdos muy detallados del primer día de ingreso y de otras escenas. La madre le preparaba la entrada al jardín de niños: “Trataba de enseñarme las vocales con palabras escritas en pequeños papeles de colores; esta actividad la realizábamos debes en cuando, además me enseñó a recortar dibujos y apegar papeles en un cuaderno que ella había comprado para mí” (Julio-Trayectoria2, p. 1).

Un día, su madre le comunicó que “el día lunes ya entraras a la escuela. Yo estaba muy preocupado pues pensé que me iba a abandonar y que nunca regresaría por mí [...] tu si vendrás a recogerme verdad –dijo que si, muy seguro de las palabras de mi mama ingrese como si nada muy tranquilo” (Julio-Trayectoria2, p. 1). Este es un sentimiento común en varias de las trayectorias que hemos visto de los estudiantes. Continúa el relato con aventuras y juegos con compañeros, vecinos. Menciona que “las actividades que realizábamos son muy básicas colorear, pegar pápeles, recortar, aprender números del 1 al 50 las vocales” (Julio-Trayectoria2, p. 2).

Como al inicio del jardín de niños, Julio recuerda con todo detalle las primeras actividades en la primaria:

La profesora nos dio unas silabas y explicó como podíamos unir las para poder formar palabras, explico cómo suenan las palabras y que las repitiéramos con ellas además indico que nos quedaríamos con los papeles de las silabas que era importante que cuando nos las lleváramos les pusiéramos una mica para evitar que se rompieran, y se ensuciaran, después hizo que cada integrante del salón dijera al menos una silaba y una palabra (Julio-Trayectoria2, p. 10).

En la primaria, Julio valoraba a sus maestros, uno “que era muy estricto dejaba muchas actividades en clase y bastante tarea”. Otro “era mala onda no explicaba y no nos ponía a hacer nada”. A inicios de sexto de primaria se sentía más independiente, pues su mamá le pidió que regresara solo a la escuela: “Por mi estaba bien me sentía más independiente en este grado ya sabía leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, y dividir” (Julio-Trayectoria2, p. 13). El final de la primaria fue aburrido, la maestra “era muy pero muy estricta lo único que hacia era leer y que nosotros sacáramos un resumen o todo el tiempo se la pasaba dictando fue muy aburrido” (Julio-Trayectoria2, pp. 11, 12, 13).

A Julio le impactó el cambio de nivel, principalmente por la gran cantidad de maestros. Para él, “todos los maestros tenían algo en común dictaban mucho la clase era super pesada y tediosa menos historia esa me gustaba” (Julio-Trayectoria2, p.

14). En tercer año de secundaria empató sus estudios con el trabajo de emparador en una cadena comercial. Al final, presentó exámenes en diversos bachilleres y no entró al que estaba interesado. Su madre lo inscribió en un curso de regularización para matricularse en la escuela deseada; anhelaba estar junto con su novia, que había continuado sus estudios; él se sentía en desventaja.

Ingresó al bachillerato, pero interrumpió sus estudios en el último año. No le alcanzaba el dinero para llegar a la escuela. Decidió pagarse un curso de mecánica que le permitió trabajar en Mercedes Benz. El tiempo no era compatible para estar matriculado en una institución educativa. Impulsado por el avance que tenía su novia en los estudios, Julio decidió, simultáneamente, trabajar y estudiar. El destino lo llevó a laborar enfrente de la Universidad Pedagógica Nacional, así que ingresó a la licenciatura en Administración Educativa.

Como primer trabajo que se le solicitó en el curso de Fundamentos de sistemas educativos, Julio presentó un texto de un solo párrafo de 43 líneas a renglón seguido. Inició con el relato de su primer día de clases en el jardín de niños:

Recuerdo que mi mama [...], me me avía anticipado unos días antes que ya iría al jardín de niños que no me preocupara que solo sería un rato y que ella siempre iría por mí, que no me preocupara, entonces llego el primer día de clases sucedió lo que ella me avía comentado rumbo al jardín le volví a preguntar que si iría por mí y aseguro que si, al llegar note que avía muchos niños más de los que avía visto antes todos vestidos igual que yo sentí mucha confianza ya que vi que no era el único que entraría al jardín posteriormente mi mama se despidió y me dio 2 pesos para gastarlos en la salida (Julio-Trayectoria1, p. 1).

A partir del primer texto elaborado por Julio, dimos seguimiento puntual a su desempeño en el primer año de vida universitaria. Julio se integró al trabajo en grupo con compañeros con quienes se sentía en confianza. Se le explicaron algunas características generales de los textos académicos –entre otros– y la función que tenía el segmentar ideas a través de párrafos. En sesiones de tutoría, se le acompañó con estrategias de lectura y se le dio particular seguimiento para señalar lo que era parafrasear y respetar las ideas del texto.

En seguida, mostramos un resumen sobre la noción de evolución en biología. En cursivas está lo que Julio toma del texto sin citarlo conforme a las reglas APA, modelo institucional a partir del cual los alumnos tienen que presentar sus trabajos académicos:

Cuando se refiere a intentos de explicaciones que carecen de un apoyo sustancial de pruebas estas tentativas de explicación reciben el nombre más explícito de hipótesis.

Existen otras teorías poderosas la teoría heliocéntrica dice que la tierra jira alrededor del sol y no a la inversa, la teoría atómica dice que toda materia esta echa de átomos, la teoría de la evolución los organismos estas relacionados por descendencia a partir de ancestros comunes, es decir: los humanos y los chimpancés son más similares entre ellos que a los mandriles esto se debe que los organismos cambian gradualmente de generación en generación (Julio-ResMonoCap2, p. 1, las cursivas están en el original).

Julio no vio problema en un hecho que le ha permitido seguir en la escuela: apropiarse de las ideas de los autores sin citarlos; así había pasado en los ciclos previos. Para él, en sus trabajos escolares anteriores, fue natural “tomar prestado” las palabras de los autores y colocarlas en un texto firmado por él; eso hacía en sus trabajos

escolares. Más adelante, como estrategia de acompañamiento, se le mostró el valor de conectar ideas y se le pidió que utilizara estas recomendaciones al comentar breves historias que sus compañeros circularon entre ellos. Julio reseñó una de esas historias e inició con la inclusión de conectores para organizar la secuencia de un escrito. En cursivas aparecen los conectores que, entre otros, fueron útiles en la clase para enlazar narraciones:

Posteriormente, le falto dar una descripción, más amplia de la vida de Pedro, antes de volverse un adicto, para entender la razón que lo orilló a consumir droga.

Después, El final es muy repentino: pues solo dice que Pedro continúa su vida llena de drogas le “produce un paro cardiaco”.

Para finalizar concluyo que se debió hablar más sobre la vida pasada de pedro saber en qué momento decidió consumir drogas. Por otra parte, su ideología da entender que las drogas nunca te llevaran a un final feliz (Julio-Citar02, p. 1, las cursivas están en el original).

Para que las formas de citar no estuvieran alejadas de él –como sujeto–, más adelante se le pidió circular los trabajos entre los colegas que ya habían creado lazos fraternales, por el hecho de sentirse a gusto entre ellos. Cada miembro se convirtió en autor. El que comentaba debía citar el trabajo, como lo harían con textos académicos. Veamos la evolución de Julio en la tarea de comentar textos y citarlos. Podemos ver el uso de los elementos básicos del APA y la utilización de comillas para retomar lo que otros dicen:

En el siguiente texto he notado las increíbles criaturas mitológicas que habitan en el creando una historia de acción y drama, la creación de un nuevo animal de cuatro patas que poseía la cualidad de volar, y que todo el mundo lo deseaba.

“El Pegaso era un caballo con alas que nació de la sangre de la Gorgona Medusa, cuando Perseo le cortó la cabeza” (Rodríguez, 2017, pág.1) al final Pegaso recibía órdenes de Zeus y sirviendo a llevar sus rayos Zeus en agradecimiento lo convirtió en la constelación Pegaso (Julio-Citar03, p. 1).

La estrategia de tomar como autor pequeñas historias creadas entre los compañeros estudiantes parece ser empática para asumir reglas de trabajo que se extienden a los trabajos académicos. Además, Julio inició un intento reflexivo de buscar por qué se hacían observaciones a sus textos. “En el primer párrafo al describir como blanca tiene ansia de que llegue la primavera escribo como sin acento cuando lo debí haber escrito así 'cómo'. Hay tres tipos de cómo, como de comida, como explicativo, cómo cuando es interrogante” (Julio-Citar04, p. 1).

Sin duda, el acompañamiento constante, la modelización a partir de referentes afectivos, presentes en la vida de los estudiantes (sus propios compañeros), la idea de que los autores son personas concretas y que hay formas canónicas de estructurar las ideas (los dichos) de otros es una estrategia que permitió la incorporación de preceptos académicos.

Caso 2, Abril

Familia

Es la primera hija –de dos– de una pareja joven de la Ciudad de México de clase media. Sus padres se separaron cuando ella tenía cinco años. A partir de los dos meses de nacida, la abuela paterna asumió sus cuidados. Su hermana nació un año después. En el proceso de separación, Abril se quedó a vivir con su madre y su hermana, con su padre. Desde entonces, solo se frecuentan ocasionalmente. No trabaja y destina todo su tiempo a los estudios universitarios.

Trayectoria formativa

La relación que ha tenido con el lenguaje, tanto en la institución escolar como dentro de su familia, ha sido intrincada. En varios momentos de su trayectoria, planteó las situaciones que vivió desde los primeros años de escolaridad, lo que le devuelve una imagen de sí. “En primer año de primaria me dijeron que era una niña de lento aprendizaje ya que no retenía muy bien las cosas durante las clases. También estuve con el psicólogo ya que yo misma me decía que no podía, era mala para aprender clases de español o matemáticas, entre otras” (Abril-Trayectoria1, p. 1).

Aprendió a leer y escribir en segundo grado de primaria con el apoyo de maestras del programa de Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular de las escuelas públicas, quienes desarrollaron un sistema basado en la separación de sílabas y su repetición:

Me ayudaron mucho como a separar las palabras con sílabas para poder empezar a leer. Fueron con sílabas de ma, me, mi, mo, mu entre otras y a empezar a unir las palabras para que fuera más fácil con las lecturas así como también con canciones a identificar las sílabas eran un poco canciones culturales las cuales no recuerdo muy bien sus nombres (Abril-Trayectoria1, p. 2).

En la primaria aprendió la escritura vinculada a la gramática, específicamente, lo relacionado con la ortografía a partir de la repetición de palabras para corregirlas “por cada vez que no escribamos correctamente alguna palabra la teníamos que repetir 35 veces hasta tener una buena ortografía [...], así como una síntesis los puntos de la regla gramatical” (Abril-Trayectoria1, p. 2).

Cada cambio de etapa escolar significó para Abril un reto que enfrentó airoso con el apoyo de su mamá y sus amigos. Al respecto, relata su ingreso a la secundaria: “Lo más bonito y un total gusto, volver a continuar con nuestra amistad apoyándonos con los trabajos en equipo así como nuevas materias [...] un trabajo final en primero fue hacer un memorama con las células de procarionte y mi memorama resultó ser el proyecto más destacado con esfuerzo mío y de mi mamá” (Abril-Trayectoria1, p. 4).

Abril presentó el examen de admisión al nivel medio superior dos veces. El primer año que no ingresó a alguna institución, se dedicó a vender tamales con su madre y su abuela para pagarse el curso de preparación. Fue aceptada en el Conalep de Tlalpan 2 en la carrera técnica de Administración. Ahí, como parte de su formación, prestó su servicio social en el Instituto Nacional de Pediatría, en el área de prestaciones al personal. En este nivel, expresa que uno de sus mayores aprendizajes fue

que “todo se consigue a base de estudios y conocimientos que vamos adquiriendo en nuestro camino” (Abril-TrayectoriaF, p. 10). Otorga a la institución escolar un valor para alcanzar sus objetivos, los que tiene claros: “Tener un buen trabajo para tener un hogar y apoyar a mi madre; salir de los problemas emocionales que tenemos, encontrar mi felicidad, acudir a psicología” (Abril-TrayectoriaF, p. 21).

En 2019, decidió presentar su examen para la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero no obtuvo los aciertos necesarios para ingresar. Por medio de una conocida de su mamá, le informaron sobre la Universidad Pedagógica Nacional y los lugares disponibles en la carrera de Administración Educativa, gracias al programa Rechazo Cero. No obstante, no era la carrera que deseaba: “La verdad al principio no me gusto la carrera de Administración, por lo que le dije a mi mamá no quiero esta carrera vuelvo a presentar el examen por favor ya que yo quiero enfermería y no me hizo caso y le dedique mucho amor a la escuela y a las materias” (Abril-Trayectoria1, p. 8).

Abril menciona que, a pesar de no estar en el lugar que deseaba, está dispuesta

a mejorar mi forma de redactar en los textos [...] y día con día forzando mis conocimientos con mis habilidades [...] y espero no quedar a deber ninguna materia porque es muy triste detenerme por una materia dare lo mejor de mi para adquirir nuevos conocimientos no me molestaré porque me digan esta mal tu redacción solo quiero aprender aun mas (Trayectoria1, p. 8).

Ella misma es consciente de los retos que tiene en torno a la expresión de ideas por escrito y cómo puede influir para su desempeño académico. La universidad le parece hermosa en cuanto a su arquitectura y tiene una “buena impresión” de los profesores.

Como parte de las actividades de la asignatura en el curso de Fundamentos de sistemas educativos, se les pidió a los estudiantes un resumen de la noción de saber dentro del capítulo V del libro *Biografía y educación*, de la autora Christine Delory-Momberger. Con anticipación, se les brindaron las características del resumen: un trabajo escrito que expone de manera precisa y sin opiniones las ideas principales de un texto. Para Abril fue difícil comprender las ideas de la autora, y tuvo que leer varias veces el texto; finalmente, se acercó a una de sus compañeras para que le explicara la noción que debía desarrollar. En su trabajo, Abril intentó abordar las temáticas tratadas en el capítulo. Su texto contiene opiniones que no son claras del todo, pasa de una idea a otra, y no logra caracterizar la noción de saber. Da cuenta de la complejidad de elaborar un resumen con un texto que, para ella, es de difícil acceso:

Algo que me llamo por completo la atención, es cierto que si nos desenvolvemos en este mundo, vida de nosotros mismo depende continuar con los estudios ¿cual es la experiencia escolar y relación con el saber? lo que opino. Que cada estudiante va adquiriendo día con día su propia experiencia y relacionarse con los conocimientos llevar a cabo estas formas de aprendizaje, formar parte de un nuevo tiempo lleno de fortalezas, subir cada uno de los escalones aprovechar cada una de las ventajas y desventajas del alumno y quienes lo rodean.

Es un gusto conocer acerca de todo lo que sucede a nuestro alrededor mas de un libro académico dentro de lo cual participan diversos autores para cada quien tiene un significado diferente acerca de la palabra mundo-vida o escuela como mencione anteriormente me agrado en lo personal el autor la mayoría representa un papel importante la escuela (Abril-ResDelory-M, p. 2).

Abril mencionó que el proceso que siguió para elaborar su resumen fue “hacer una lectura rápida para conocer el capítulo, los subtemas. Después de ahí comencé con la primera lectura, hubo palabras que no conocía así que las escribí en un pòsit. para agregar las palabras a mi glosario” (Abril-conversación por WhatsApp, 27062020). Las estrategias que empleó fueron socializadas por el grupo durante las clases de la asignatura. Cada estudiante mencionaba lo que mejor les funcionaba para trabajar los textos, y el uso de recursos como el pòsit o de marcadores y plumas de diferentes colores para señalar las ideas, hacer anotaciones importantes o palabras desconocidas fueron ejercicios constantes en el grupo. Parece que Abril se apropió de ciertas tácticas, como la creación de un glosario en su diario individual o la identificación de los subtemas que le permitieron acercarse más a los planteamientos del autor.

En contraste con el primer escrito que entregó las primeras semanas del semestre –una trayectoria de ocho hojas, de un párrafo por hoja, sin signos de puntuación y sin un orden en los acontecimientos–, el resumen de Delory-Momberger da cuenta de un esfuerzo por plasmar las ideas de manera más precisa y sin algún tipo de plagio, actividad que, a través de varios ejercicios, como citar las palabras de sus propios compañeros y analizar los ejemplos de textos académicos, fueron constantes en clase, pues notamos que parte de su cultura estudiantil de años previos consistía en copiar las palabras de otro y presentarlas como propias.

En un segundo trabajo, que consistió en identificar las construcciones simbólicas del hombre como parte de su evolución dentro de los planteamientos del libro *De animales a Dioses: una breve historia de la humanidad* y las películas *La cueva de los sueños olvidados* y *La guerra de fuego*, Abril logró expresar sus ideas mediante párrafos definidos, oraciones simples, estructuración de ideas y citación. Asimismo, intentó plasmar sus pensamientos con el apoyo de conectores. Un reto para ella aún consiste en desarrollar la idea principal como unidad en el texto completo. Aquí uno de los fragmentos de su escrito de cuatro hojas:

En primer lugar, se tienen diversas teorías. Que permiten conocer más del homo sapiens; como Vivian, que tenían un ADN que los diferenciaba de otras especies.

Ellos eran sedentarios –iban de un lugar a otro.

Lo que les permitió adaptarse. Tanto al clima como a su hábitat. Recolectaban alimentos (frutas y verduras). *De lo contrario* yo la asocio con la película: la guerra de fuego, se basa principalmente, en el fuego. Fue una de las herramientas principales para alumbrar su camino y no pasaran frío por las noches.

En segundo lugar son diversas tribus las cuales se peleaban y solo sobre vive uno (Jean Jacques eat Gerard brach, 1981 minuto 42:07).

Teniendo en cuenta que cada una de las especies estaba clasificada por las actividades que realizaban. “La agricultura permitió que las poblaciones aumentaban de manera tan radical y rápida que ninguna sociedad agrícola compleja podría jamás volver a sustentarse si retornaba a la caza y la recolección” (Noah, 2014, p. 117) (Abril-ResNoah, p. 3).

Abril ha sido una de las alumnas en quien hemos visto una transformación en varios sentidos. Por una parte, en su propia identidad de reconocerse como estudiante de nivel superior. Ella ha buscado acompañamiento por parte de un par y de un docente dentro de los programas que brinda la institución para trabajar cuestiones

académicas y emocionales. Se le ha canalizado, recientemente, con una profesional en psicología. Asimismo, se ha acercado a sus compañeros a preguntar, se apoya de quienes ve con menos dificultades, trabaja en equipo y se posiciona como responsable del proceso de su aprendizaje: “Aunque algunos de mis compañeros se molestaron por mandar un e-mail al profesor que no se había comunicado con nosotros durante la cuarentena, lo hice porque preferí trabajar a no hacer nada y después tener que repetir la materia” (Abril-Diario de clases, p. 30). Asiste a cursos en línea, lee a través de aplicaciones como Whattpad y ha empezado a organizar sus tiempos en su agenda de actividades diarias. Su expresión escrita es más organizada y clara. Aún hay desafíos por trabajar.

El promedio de Abril durante el primer semestre fue de 9.3. Los retos que ella misma reconoce dentro de su formación a nivel superior, como lo expresa en su diario, son:

Ser consciente de mis potenciales, así como también confío en mis capacidades sé hasta dónde puedo llegar siempre y cuando me lo proponga. Las características que me hacen falta para lograr mis objetivos como persona resiliente son: reconocer las dificultades para aprender alguna materia que no comprenda con facilidad. Ser flexible ante los cambios que se me presentan día con día como es tener una mejor organización en mis tareas, trabajos en equipo. La mayor parte de las veces me culpo de las cosas que pasan en el día a día, es el caso cuando siento que no lograre por terminar las tareas por razón de que me falta tener organización en los tiempos (Abril-Diario de clases, p. 28).

Conocer la trayectoria que Abril tuvo con relación a la lectura y escritura, nos permitió, como docentes, comprender las dificultades que, en primera instancia, observamos en sus primeros escritos para expresar sus ideas: párrafos extensos sin puntuación ni acentuación adecuada, y falta de coherencia y cohesión. Cumplía con todos los ejercicios, pero eran poco comprensibles. Cuando leía en voz alta, solía decodificar el escrito tal cual lo había plasmado en el papel. Sus compañeros solían hacerle sugerencias sobre el contenido y la redacción, como evitar las palabras repetidas; colocar ciertas palabras donde le habían hecho falta; leer previamente para plantear las ideas como ella las pensaba o complementar alguna cuestión sobre lo mencionado en el texto y que no había quedado claro.

Como vemos, para Abril la universidad ha sido un espacio donde la palabra le ha permitido dar cuenta de sus vivencias pasadas, reconocerlas, nombrarlas y entrelazarlas al momento presente que vive en su primer año de su formación profesional y como futura licenciada en Administración Educativa.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Con la finalidad de dar cuenta de la cimentación de las trayectorias formativas de los alumnos de reciente ingreso a educación superior, hemos vinculado a la familia y a la organización escolar a través del discurso vicario. Afirmamos que la relación con el lenguaje tiene efectos simbólicos e imaginarios. La familia y la escuela forman y edifican en los sujetos sociales relaciones diversificadas con el saber. Participan en la delimitación de marcos regulativos del mundo-de-vida que afecta al agente social en su conjunto (lo corporal, lo cognitivo, lo emocional) inter- e intrasubjetivamente. Delimitamos que la escuela es un espacio de uso de palabras que, de manera temporal, está en la experiencia inicial de ser estudiante

y se proyecta a la vida en su conjunto. El sistema escolar está organizado de tal modo que la relación con el lenguaje –oralidad, lectura y escritura– está presente en todo momento.

El acceso al lenguaje académico está en la base del éxito o del fracaso escolar. Consideramos determinante en la vida escolar procesos de acompañamiento separados de una visión deficitaria del estudiante como sujeto en falta. Pensamos que los estudiantes que apenas ingresan a nivel superior participan de modo activo en la edificación –en su caso transformación– de su trayectoria formativa. Por ello, las instituciones tendrían que estar alertas para poner a disposición de los recién ingresados a la educación superior algunas estrategias que les permitan cumplir con éxito su vida académica. De ahí el acertado valor que tienen los procesos de acompañamiento organizados –como Entre Pares– para movilizar en los estudiantes procesos reflexivos sobre el lenguaje y la comprensión del mundo.

Como sujetos sociales estamos inmersos en mundos culturales y ligados al orden simbólico. Nuestra vida social, a lo largo del tiempo, construyó un espacio concreto al que legitimó como reservorio y transmisor del saber: la escuela. En su devenir, ha construido un aparato complejo –y costoso– para hacer funcionar el ideal social, aunque no siempre con el rigor que algunos quisieran (Alvarado, 2012).

La escuela ha forjado tecnologías, ideologías, conceptos, principios y movimientos para mantener vivo su funcionamiento. Ha creado saber alrededor de sí misma y ha fundado una disciplina completa para reflexionar e intervenir en su construcción: la pedagogía. A la vez, ramas de otros campos de saber –con sus puntos de vista– se han dedicado a comprenderla o intervenirla. Nadie objeta el papel actual que tiene en la conformación de ciudadanos escolarizados.

Dentro del abanico de explicaciones sobre el funcionamiento de la escuela, hemos asumido una idea sustantiva: la escuela produce. Este principio no es nuevo, pues, para algunas tradiciones, la escuela participa en la reproducción social, en la producción de mano de obra o en la perpetuación del sistema. Para nosotros, la escuela produce sujetos que, acorde con los tiempos históricos, se construyen en la dialéctica de la continuidad-discontinuidad; en la asunción de restos del pasado y la apertura del devenir. Los sujetos que pasan por la escuela no solo asumen lo instituido, están abiertos a lo que viene. En especial, asumimos que la escolarización produce subjetividades y modos específicos de vincular a los ciudadanos a objetos propios de la escuela con efectos diversificados en el mundo social. Es el caso del manejo del lenguaje, entramado particular del mundo simbólico, inscrito en la experiencia escolar: experiencia vicaria.

La escuela muda por efectos del suceder histórico es efecto de la inercia de la vida social, pero la intervención consciente sobre las prácticas tiende a generar impactos positivos en la construcción de las trayectorias, para el caso que nos ocupa, la edificación de trayectorias formativas (Delory-Momberger, 2009) que favorezcan un desenvolvimiento más comprensivo para responder al oficio de ser estudiante en el momento presente, y favorecer la apropiación de herramientas funcionales y operativas para la vida social más amplia. En el fondo, nos ha interesado promover –vía una pedagogía del tacto (Van Manen, 1998) que suscite procesos reflexivos de diverso calibre– un punto de vista humanista y cosmopolita para los estudiantes.

Por efectos de inercia, los estudiantes arriban a la educación superior con las capacidades que el mismo sistema propicia, pero la institución escolar no puede quedarse en las cifras que proporcionan los diagnósticos nacionales e institucionales. Tanto en el plano institucional como en el de innovación en la docencia, es necesario establecer políticas, traducidas en prácticas formativas que tomen como objeto de trabajo la relación pasiva con el saber que se ha promovido en las trayectorias escolarizadas. Trabajo no desde el punto de vista contemplativo; trabajo en cuanto praxis que interceda a favor de los estudiantes con un capital cultural que se contrapone a lo que medianamente exige la vida universitaria.

A la vez, la institución escolar debe fomentar no solo comunidades de aprendizaje, sino comunidades formativas en beneficio de los grupos desfavorecidos culturalmente que abone y satisfaga el cumplimiento de los objetivos y las metas de las universidades públicas. Por ello, hemos asumido un punto de vista de la investigación –creación de saber– a partir de la intervención concreta en sujetos concretos.

Las comunidades formativas no pueden trabajar solas, como nuestro caso; requieren un trabajo compartido con otros, disposición institucional de tiempos y mecanismos de apoyo a la realización de tareas innovadoras en el ámbito de la docencia. Institucionalmente, se plantean recompensas por sostener proyectos de investigación que nutren a las disciplinas científicas en la mayor parte de los casos. Poco apoyo hay a las intervenciones que, a partir de un proyecto de investigación, promueven vínculos y saber producidos sobre la mejora de prácticas de formación. Conocemos que es innegable el vínculo saber-poder en el manejo del lenguaje; por eso, nuestra idea está en empoderar a los estudiantes para culminar su trayectoria formativa.

El hecho de que los alumnos desarrollen prácticas –con lazos comunitarios entre sus compañeros, profesores y otros estudiantes de semestres más avanzados– en las que puedan escuchar y expresar sus pensamientos de manera clara y organizada, los signos, la ortografía y la puntuación, es un recurso para darse a entender y defender sus planteamientos. Por ello, nuestros esfuerzos en clase, a partir de los ejercicios, es romper con la cultura de niveles educativos anteriores que los estudiantes traen del “copia y pega”, el no cuestionar lo que un autor plantea o, incluso, no buscar las palabras que desconocen. Se trata de emplear los recursos de la lengua con una implicación crítica y analítica de lo que desean formular y expresar a otros (Cummins, 2010).

Deseamos ver en nuestros estudiantes una postura más allá del cumplimiento con la tarea; que logren planteamientos críticos –en sus variadas formas–. Nos hemos percatado que el diario les permite tomar un distanciamiento, replantearse sus formas de hacer y ser en el mundo, de acercarse al saber y, poco a poco, emplear conceptos propios de su disciplina para emitir su propia voz. Podemos decir que Julio o Abril están en el proceso. En la medida en que, como profesores de nivel superior, continuemos aproximándolos a la cultura académica, sus compañeros de semestres avanzados los acompañen, y ellos mismos se asuman en un rol autónomo, esto se denotará en sus escritos y en la forma de trabajar los textos. Serán capaces de transformar su mirada del mundo como profesionales de la educación, con vocabulario e ideas desplegadas durante sus estudios de nivel superior.

Como docentes a nivel superior, hemos tenido nuestras transformaciones y modificado nuestra mirada en torno a la alfabetización (de centrarnos en transmitir las

reglas gramaticales) y a las prácticas de literacidad que implican un acercamiento no solo a lo lingüístico, sino también a lo ideológico y cultural. Vemos que el medio es el texto “escrito de manera adecuada”; consideramos que el punto de arribo es contribuir a la formación de los estudiantes como ciudadanos honestos –al citar–, autónomos –que indaguen, que busquen sus propias rutas de acción–; conscientes y reflexivos –que sepan identificar en ellos mismos los desafíos a trabajar–; colaborativos –que encuentren entre sus compañeros y en los docentes a un colega con quien acercarse en caso de dudas, sin miedo a la burla o al juicio–; críticos –que conecten entre lo que leen y escuchan en la universidad con su mundo fuera de él y transformen su visión y su forma de vida.

Desde nuestro ángulo, nuestra tarea ha sido promover la mejora en el campo de las prácticas formativas apuntaladas en un humanismo que no tome al otro tan solo desde la ideología del déficit, sino como objeto a ser transformado con dosis de reflexividad sustentado en un punto de vista ético, en el cual el otro importa para nosotros y para los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2012). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1999). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres/Nueva York: Routledge.
- Beillerot, J. (1998). Deseo, deseo de saber, deseo de aprender. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi. *Saber y relación con el saber* (pp. 135-157). Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brockbanck, A y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, vol. 23, núm. 1, pp. 6-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLV, núm. 185, pp. 13-33. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2002.185.48317>
- Cummins, J. (2010). Alfabetización bilingüe y empoderamiento (Trad. Gregorio Hernández-Zamora). En G. Hernández (Ed.). *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 15-24). Ciudad de México:

- Dialoga, Profesionales en Educación, SC (reimpreso de Literacy and Biliteracy for Spanish-Speaking Students, pp. 9-25, por J. Villamil & A. F. Ada. *The power 15 of two languages*. Nueva York: Macmillan/McGraw-Hill, pp. 9-25).
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA-FLACSO.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (2010). Teoría sociocultural de la lectura/escritura (trad. Gregorio Hernández-Zamora). En G. Hernández (ed.). *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 12-14). Ciudad de México: Dialoga, Profesionales en Educación, SC (reimpreso de J. P. Gee, G. Hull y C. Lankshear [1996]. *The New Work Order*. Boulder: Westview Press, pp. 1-6.)
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*. París: Odile Jacob.
- Heath, S. y Mangiola, L. (2010). *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington: American Educational Research Association.
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 18, núm. 4, pp. 771-798. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, G. (2014). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 241-286). Ciudad de México: Fundación SM. Recuperado de http://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf
- Hernández, G. (2010). ¿Qué significa enseñar y aprender el español? En G. Hernández. *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 28-31). Ciudad de México: Dialoga, Profesionales en Educación, SC.
- Hernández, G. (1997). ¿Qué leen y escriben los adolescentes en la escuela secundaria? En G. Waldegg y D. Block (coords.). *Estudios en didáctica* (pp. 76-90). Ciudad de México: COMIE/Editorial Iberoamérica.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (1999). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la plaza de Santo Domingo. En E. Remedi (coord.). *Encuentro de investigación educativa 95-98* (pp. 55-81). Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas/Plaza y Valdés Editores.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, vol. XIX, núm. 37, julio-diciembre, pp.189-213. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09.pdf>
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 23-49). Ciudad de México: Fundación SM. Recuperado de <http://>

- ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf
- Martín, M. (1976). Mediación. En S. del Campo (dir.). *Diccionario de Ciencias Sociales* (pp. 179-184). Madrid: Instituto de Estudios Políticos
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, enero, pp. 39-61.
- Puigrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: UNPE-Editorial Universitaria/CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>
- Reynolds, L. y Herman-Kinney, N. (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism*. Oxford: Altamira
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*. En *Ligne*, vol. V. Recuperado de <https://www.teluq.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>
- Serrano, J. A. (2019). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un punto de vista de la teoría de la indagación. En J. A. Serrano (coord.). *Documentación de experiencias pedagógicas: Argentina, Brasil, México*. Simposio llevado a cabo en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre. Acapulco, Guerrero, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>
- Serrano, J. A., Chavira, L., Pozos, E. y Rodríguez, Z. (2019). Alfabetización académica en la licenciatura en Administración Educativa. En D. Cevallos, G. Cordeiro e I. Alcívar. *Buenas prácticas en educación superior*. Monographies & aproximacions, núm. 9 (pp. 10-22). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions educatives de la Universitat de Valencia.
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Street, B. (2013). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, Ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, A. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación. *Educere*, vol. 19, núm. 62, enero-abril, pp. 57-68. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11759>