

11-2023

**Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Noviembre, 2023.
Vol. 1, No. 13**

International Literacy Association

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation / Citación recomendada

Association, International Literacy, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Noviembre, 2023. Vol. 1, No. 13" (2023). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 13.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/13>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.



FIU Digital Commons

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

13-2023

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Noviembre, 2023. Vol. 1, No. 13

The logo for the International Literacy Association (ILA) consists of the letters "ILA" in a bold, black, sans-serif font.

International Literacy Association

Follow this and additional works at:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Noviembre, 2023. Vol. 1, No. 13



Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Comité Científico

Elisa Bonilla Rius *BO·TH.mx*
MÉXICO

Daniel Cassany *Universita Pompeu Fabra*
ESPAÑA

Ana Lupita Chaves Salas *Asociación
Costarricense Consejo de Lectura*
COSTA RICA

Amparo Clavijo Olarte *Universidad Distrital
Francisco José de Caldas*
COLOMBIA

Mônica Correia Baptista *Universidad Federal
de Minas Gerais*
BRASIL

Silvana Gili *Consultora independiente*
BRASIL

Klency González Hernández *Universidad de la
Habana*
CUBA

Ana Margarita Haché De Yunén *Pontificia
Universidad Católica Madre y Maestra*
REPÚBLICA DOMINICANA

Gregorio Hernández Zamora *Universidad
Autónoma Metropolitana-Xochimilco*
MÉXICO

María Beatriz Medina Simancas *Banco del
Libro*
VENEZUELA

Inés Miret *Neturity*
ESPAÑA

Federico Navarro *Universidad O'Higgins*
CHILE

Hilda Esther Quintana Rivera *Universidad
Interamericana*
PUERTO RICO

Ramón Salaberría *Especialista en Bibliotecas*
ESPAÑA y MÉXICO

María Helena Viana García *Sociedad de
Dislexia del Uruguay*
URUGUAY

Karla Villaseñor Palma *Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla*
MÉXICO

Virginia Zavala *Pontificia Universidad Católica
del Perú*
PERÚ

Directora

Alma Carrasco Altamirano *Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO

Coordinación Editorial

Rocío Brambila Limón *Consejo Puebla de
Lectura*
MÉXICO

Edgar Córdova García *Programa Nacional de
Lectura, Durango*
MÉXICO

Gabriela Hernández Aguirre *Universidad
Pedagógica Nacional, Puebla*
MÉXICO

Guadalupe Huerta Morales *Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO

René Ponce Carrillo *Consejo Puebla de Lectura*
MÉXICO

María Fernanda Varela Moroni *Secretaría de
Educación Pública-Puebla*
MÉXICO

Integrantes del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura:

Presidencia: Liliana Montenegro de Olloqui
República Dominicana

Vicepresidencia: Ruth Sáez Vega
Puerto Rico

Olga Núñez Terrazas
Bolivia

María Marta Camacho Álvarez
Costa Rica

Micaela Gómez
Nicaragua

Lourdes Herrera de Figueroa
Panamá

Raquel Villaseca Zevallos
Perú

Ruth Sáez Vega
Puerto Rico

Daniel Ramos García
México

Daniel Tort Silveira
Uruguay

Florida International University
FIU Digital Commons
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
11-2023

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
Noviembre, 2023. Vol. 1, No. 13
ISSN: 2309-0006
Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la
Lectura y la Escritura
International Literacy Association

Follow this and additional works at: [https://
digitalcommons.fiu.edu/leerjournal](https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal)
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access
by FIU Digital Commons. It has been accepted for
inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*
by an authorized administrator of FIU Digital Commons.
For more information, please contact dcc@fiu.edu.

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* es
una publicación del Comité Latinoamericano de la ILA
para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA).
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue.,
México.

Tel. +52 (22) 24049313.
Correo electrónico:
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

La *LED* está disponible en acceso abierto en la página:
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>
Su contenido puede ser usado gratuitamente para
fines no comerciales, dando los créditos a los autores
y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los
criterios de la *LED* y son responsabilidad exclusiva de
los autores.

Directora:

Alma Carrasco Altamirano *Benemérita*
Universidad Autónoma de Puebla
alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx

Editora:

Verónica Macías Andere
vermaan@yahoo.com

Liason entre la FIU y la revista LED:

Angela Salmon
salmona@fiu.edu

Diseño:

Mara Edna Serrano Acuña *Benemérita*
Universidad Autónoma de Puebla
mara.serranoacuna@viep.com.mx
José Avellano
hola@joseavellano.com

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED), revista
semestral, noviembre de 2022. Editora responsable: Verónica
Macías Andere. ISSN: 2309-0006. Domicilio de la publicación:
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue., México.

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| Editorial | 6 |
| Alma Carrasco Altamirano y Verónica Macías Andere | |
| Investigaciones y ensayos | 9 |
| La narración ficcional, un puente experiencial | 11 |
| Deniss Guerra Vázquez | |
| El texto y el cuerpo en la mediación lectora | 19 |
| Luis Alberto Veytia Ruiz | |
| Propuestas desde la experiencia. | 25 |
| La búsqueda de una habitación propia en la escritura de la tesis de posgrado | 27 |
| Alejandra Navarrete Quezada, René Vázquez García, Nora Susana García Ruiz | |
| Enseñar, aprender y escribir, tres prácticas de la docencia universitaria. Una experiencia de escritura académica | 41 |
| Marielos Murillo Rojas | |
| Diagnóstico de posibilidades para la adquisición de competencias en universitarios de diseño gráfico a partir del uso de tecnología educacional | 55 |
| Mara Edna Serrano-Acuña, Jaesy Alhelí Corona Zapata, Jesús Eladio Barrientos Mora, Obed Meza Romero | |
| Una mirada desde las bibliotecas | 71 |
| POLEN, Un espacio para compartir | 73 |
| Cecilia Eleani Martínez Guerrero y María Fernanda Varela Moroni | |
| Reseñas | 87 |
| Ni tan iguales ni tan diferentes. | 88 |
| Araceli Téllez Trejo | |
| <i>Esperanza renace</i> , una reseña desde la experiencia de lectura | 90 |
| Ana Paula Carrillo Meza | |
| <i>Stoner</i> , una excepción. | 95 |
| Bryan Hernández Torres | |
| Otros Aportes. | 103 |
| La escritura creativa como herramienta de fomento a la lectura. | 105 |
| Danhia Berenice Montes Escorza | |
| Convocatoria para publicar en esta revista | 114 |

EDITORIAL



Durante un año, 12 son los ciclos que da el sol; sin embargo, la luna, en ese mismo tiempo, logra hacer 13 ciclos. Hasta este momento, el ciclo de *LED* es más parecido al de la luna, con 13 números –aunque nos ha implicado mucho más tiempo que a ella-, y en cada uno de estos hemos buscado ofrecer diversidad en temas, autores y abordajes.

En el presente número, publicado en noviembre de 2023, brindamos siete artículos y tres reseñas de libros. El primero de ellos, en la sección *Investigación y ensayos*, es de Deniss Guerra, quien nos invita a pensar la narración ficcional más allá de un acto de escritura creativa, como un estar en el mundo y narrarlo, a partir de eso que nos rodea; como una postura desde la creación y un acto político.

En esa misma sección ofrecemos un texto de Luis Alberto Veytia Ruiz, quien propone problematizar la idea de mediación de lectura a través de la distinción que el postestructuralista Jacques Derrida hace entre libro y texto; Luis Alberto sugiere, entre otras cosas, que toda práctica de mediación hace que la forma libro se derrame.

Para cerrar *Investigación y ensayos* compartimos un texto escrito colectivamente, por Mara Serrano Acuña, Jaesy Alhelí Corona Zapata, Jesús Eladio Barrientos Mora y Obed Meza Romero, correspondiente a un artículo sobre un estudio cualitativo y exploratorio que comparte las voces de estudiantes de educación superior de la carrera de Diseño Gráfico, al interactuar con tecnología educacional para la adquisición de competencias.

En la sección *Propuestas desde la experiencia*, Alejandra Navarrete Quezada, junto con René Vázquez García y Nora Susana García Ruiz, acuden a la metáfora de Virginia Woolf sobre *la habitación propia*, ese espacio construido y propicio para la escritura –de novelas, en el caso Woolf, y de la tesis de posgrado, en el caso de este artículo-, donde se piensa en ese cuarto como el espacio necesario para que docentes de educación básica, en su rol de estudiantes de un posgrado, puedan escribir su tesis.

En la misma sección, Marielos Murillo, desde Costa Rica, ofrece un texto que hace buena dupla con el anterior, pues también reflexiona sobre la escritura académica, en este caso entre docentes de educación preescolar. Además, este artículo nos invita a mirar la escritura como un medio de desarrollo profesional.

En la sección *Una mirada desde las bibliotecas*, Cecilia Eleani Martínez Guerrero y María Fernanda Varela Moroni escriben desde POLEN, un espacio de mediación de lectura y de desarrollo cultural en la sierra Nororiental de Puebla, en México. POLEN es un enjambre muy joven, pero que en muy pocos años ha convocado muchas abejas y producido mucha miel. Aquí las autoras nos cuentan cómo surgió este espacio y lo que ha significado para ellas y sus usuarios participar en él.

Se reseñan en este número tres libros, dos de ellos de literatura infantil y el otro de literatura de culto de adultos. El primero es reseñado por Araceli Téllez Trejo, quien recomienda *Cándido y los demás*, de Fran Pintadera e ilustrado por Christian Inaraja, libro que, entre otras cosas nos invita a pensar en qué tanto somos diferentes a las demás personas.

La segunda reseña corresponde a *Esperanza renace*, de Pam Muñoz Ryan. Esta recomendación fue realizada por Ana Paula Carrillo Meza, quien, a partir de su propia historia personal, nos presenta este texto, donde a través de la historia de Esperanza, también se cuentan historias de México y de migrantes mexicanos en Estados Unidos.

El tercer libro de este número es recomendado por Bryan Hernández Torres, quien nos cuenta por qué *Stoner*, de John Williams, con una trama aparentemente cotidiana y sencilla, se ha convertido en un libro imprescindible para él y se ha catalogado como libro de culto.

Terminamos este número cerca de la manera en la que lo iniciamos, en la sección *Otros aportes*, Danhia Berenice Montes Escorza habla de la escritura creativa como herramienta de mediación de lectura, y pone el acento en la escritura que pueden hacer los jóvenes basándose en sus propias experiencias.

Con *LED 13* nos despedimos de 2023. Nos vemos en el siguiente número, en junio de 2024, después de un nuevo eclipse total de sol.

Alma Carrasco Altamirano y Verónica Macías Andere



INVESTIGACIONES Y ENSAYOS





LA NARRACIÓN FICCIONAL, UN PUENTE EXPERIENCIAL

FICTIONAL NARRATION, AN EXPERIENTIAL BRIDGE

Deniss Guerra Vázquez¹

Resumen

Cómo hablar de lo que nuestros dedos no logran señalar cuando lo que sucede es en el mundo interior. La narración ficcional es ejercicio de nuestra mente en la construcción y resignificación de realidades. Lingüistas cognitivos como Mark Turner (1991, 1996) y Raymond W. Gibbs (1994), plantean la idea de una mente literaria en el sentido de que ella organiza y conceptualiza el mundo, y la ficción como una abstracción para la aprehensión de ese mismo mundo. Este artículo expone algunas ideas de cómo la creatividad en la narración ficcional es una suerte de re-escritura del mundo, que va más allá de un mero ejercicio de escritura creativa, sino incluso una postura desde la creación y un acto político.

Palabras clave: Mente literaria. Narración ficcional. Experiencia. Cultura. Red de representaciones mentales.

Abstract

How to talk about what our fingers can't point out when what happens is in the inner world. The Fictional Narration is an exercise of our mind in the construction and resignification of realities. Cognitive linguists such as Mark Turner (1991, 1996) and Raymond W. Gibbs (1994) propose the idea of a literary mind to the effect that it organizes and conceptualizes the world, and fiction as an abstraction for the comprehension of that same world. This article explain some ideas of how creativity in fictional narration is a kind of rewriting of the world, which goes further than a mere creative writing exercise, but even a position from the creation and a political act.

Keywords: Literary mind. Fictional narrative. Experience. Culture. Mental representations networks.

1) Maestra en Ciencias del Lenguaje y doctorante en el mismo programa. Es mediadora de lectura y escritura creativa y coordinadora de Casa Tlacuache, Laboratorio Cultural. guerravaz.deniss@outlook.es

*Hace falta poner al descubierto
los auténticos mecanismos
de aprehensión de la realidad y
confrontar los resultados con lo que,
antes de la operación ha recibido el nombre de realidad.*
André Breton

Tengo una hiedra colgando en un costado de la escalera, de lado derecho da más sol y de lado izquierdo domina la sombra. Noté que las hojas estaban ya amarillentas, tomé la maceta y la cambié de lugar. Fue cosa de pocos días con más sombra y bastante agua para que la planta comenzara a reverdecer. Sé por cierto que las manzanas que compré, ahora están rojas y un tanto brillantes, y que de no comerlas a tiempo empezarán a arrugarse y a perder color. A todo ello le veo, le siento y puedo percibir sus cambios.

La cosa es que no puedo hacerlo de la misma forma con la muerte, o el dolor, el amor, la felicidad, la angustia. No tengo a la vida colgando de las escaleras como tengo a la hiedra, y no logro ver si tiene colores y si el sol la está marchitando, no me es posible describirla como lo haría con mis

manzanas rojas. Aquello que no puedo señalar, o que no encuentro andando a pie por el mundo, existe de otra forma, existe en lo social, sin un lugar definido en lo físico, pero que se construye en nuestras historias.

Narrar el mundo tiene que ver mucho más con ordenar nuestra experiencia, que solo una sección en la librería. El mundo exterior es caótico y complejo por naturaleza, y hay un sinnúmero de eventos que cruza la línea de lo que no podemos señalar con el dedo. Lingüistas cognitivos como Mark Turner (1991,1996) y Raymond W. Gibbs (1994), hablan de cómo la narración es un proceso fundamental de la mente, un ejercicio cognitivo de organización de ideas y conceptualización de la experiencia. La historia (story), para estos autores, es un principio básico de la mente, que además

permite predecir, imaginar mundos, planear, evaluar, entre otras cosas. Es también un adhesivo en el lenguaje que une a las comunidades que van contando hechos y al mismo tiempo traduciendo la complejidad de los mismos para los individuos de su grupo, de forma que hay quienes se sienten atraídos a ciertas ideas o por el contrario al no ser afines, se alejan.

Otros autores, desde una perspectiva psicológica, plantean que los humanos dan sentido a las acciones por medio de estructuras narrativas, además, propagan conocimiento que se va construyendo como conocimiento colectivo (Mateas y Sengers, 2002) y que de alguna forma va dando lugar a la idea de cultura como una red cognitiva, una comunidad de la mente que, basada en compartir representaciones mentales, son el producto



Imagen proporcionada por la autora del artículo

de la interacción que tiene el individuo con su mundo (Donald, 2006). Es como ir armando una constelación de ideas que propician el diseño de contextos culturales e identidades sociales (Mateas y Sengers, 2002).

Narrar, desde estas perspectivas y como organizador de nuestra experiencia, funciona al parecer como un filtro que traduce aquello con lo que nos encontramos en el mundo y lo que no, pero que de alguna forma pasa a través del cuerpo. Es decir, traducimos desde el cómo experimentamos y, al contarlo a otros, damos una parte de esa posible realidad que nos interpela, una interpretación de nuestro mundo organizado en las historias. Ya no solo se trata de organizar la experiencia sino de construir una fracción de ella, y a eso es a lo que podemos llamar ficción. En términos de simulación podría ser más claro cómo la ficción juega un papel de extraer fragmentos del mundo, es una aprehensión de una parte de él que nos permite simular y aprender asuntos que son pertinentes para nosotros (Beach y Bissel, 2016). La ficción narrativa ofrece modelos de simulación del mundo social por medio de la abstracción, simplificación y comprensión. Es decir, no se trata de un reflejo o copia de la realidad o del complejo mundo social, sino que se van abstrayendo porciones y patrones que permiten reconocer ciertas prácticas. Se trata de algo así como un ensayo, cuyo propósito es ensayar experiencias de otros (que de otra forma no es posible), intentar entender o hasta cierto punto predecir comportamientos de sistemas de procesos de interacción como lo son nuestras complejas relaciones sociales (Raymond y Oaltes, 2008).

Predecir en este sentido tiene poco que ver con algún tipo de adivinación o magia, sino con reconocer patrones e intentar llevar lo que una práctica nos ofrece a las necesidades de otra. Entender el mundo físico nos es fácil en tanto que este es percibido por nuestros sentidos, las hojas amarillas de la hiedra son una alerta de algún factor que está afectando a la planta y nos permite actuar. Me atrevo a pensar desde esa lógica, que el cambio de postura de alguien, e

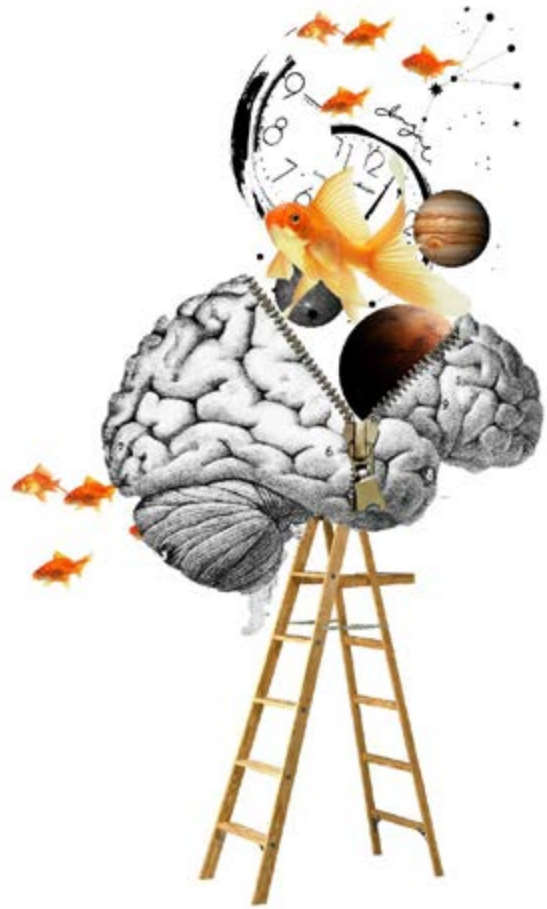


Imagen proporcionada por la autora del artículo

incluso de su color, podría ser una señal de algún factor que le esté afectando. Para ser más clara tomaré otro ejemplo, no nos es difícil imaginar todo lo que conlleva la práctica de costura o tejido, es un mundo lleno de hilos, puntadas, agujas, bordados, patrones, abuelas que tejen, etc. y entre las posibles aplicaciones de la costura están los remiendos. Cuando una de nuestras playeras o pantalones se ha roto o se ha descocido, actuamos remendando esa herida, uniendo las partes o cerrando los vacíos que en la prenda surgieron con el tiempo por uso o hasta mala calidad. Todo esto nos es familiar, lo podemos señalar, tocar y zurcir. Es decir, entendemos que una ruptura es un hueco y ese hueco se puede sellar o unir con hilos, puntos, parches de ser necesario. También reconocemos que requiere tiempo, pasos, incluso materiales y en muchas ocasiones, que la misma abuela nos enseñe a hacerlo. Pero hablemos de otras rupturas, de otras heridas, no en prendas sino



Imagen proporcionada por la autora del artículo

en las personas. Una separación de alguien no la podemos percibir con la misma atención que los hilos deshilachados del pantalón, pero tenemos la costumbre de llamarle, aun así, corazón roto. Aunque no veamos tal corazón, algo se siente como desgarrado, como faltante, casi como el pantalón descocido.

Remendando el alma sin una aguja

Él se escondía detrás de una tela tejida con sus amargas, pero ella con cariño logró abrir la costura de su alma. Dentro encontró dos pequeñas aves con las alas rotas. Las cogió entre sus manos y con paciencia remendó sus alitas. Las aves tenían miedo y siguieron ocultas en la oscuridad, entonces ella las dejó, pero dejó un hilo que marcara el camino para poder salir de ahí. Poco tiempo pasó cuando el amor y la esperanza salieron volando hacia ella, fuera de esas tinieblas. Él sintió que de pronto su corazón de alfiletero, que solo sabía de dolor, comenzaba a latir. La abrazó y desde entonces andan juntos por la vida, hilvanando caminos y bordando nuevos horizontes.

Arthur Dent

La ficción que nos propone este joven autor es un intento de comprender aquello que nuestros dedos no pueden señalar, en términos de lo que sí, en términos de algo que además podemos actuar con familiaridad. El amor, o desamor, desesperanza, dolor, soledad, la pareja, etc., nos traen a la mente una cantidad de imágenes mentales como también lo hace la práctica de la costura, pero nos es muy sencillo describir esta última y muy complicado la primera. En este cuento parece haber una

propuesta de mirar desde la lógica de algo que conocemos más de cerca hacia aquello que es más complejo, que además no solo no está tangible en el mundo físico, sino que está en algo del mundo interno, un espacio mucho más intangible. Y no es que en la vida cotidiana tomemos hilos y agujas para remendar un corazón roto, pero si la lógica de la práctica de costura nos enseña que algo roto es una desunión y que eso se puede tratar cosiendo con tiempo, dedicación y técnica, por qué no atrevernos a remendar una tristeza de la misma forma, con esas ideas, con esas palabras, construyendo una realidad de remiendo de algo complejo como el dolor desde la constelación de ideas de algo más familiar y tangible como lo es la costura. Es un coctel de lo concreto y lo abstracto que nos permite simplificar extrayendo factores específicos de ambas prácticas y nos ayuda a traducir, entender y actuar en formas distintas. Por ello es que en el acto de la narración ficcional nos estamos permitiendo reescribir nuestro mundo, construir nuevos significados.

Otros dolores como la angustia o la desesperación igualmente intangibles, son lo que Ajelet, una joven autora, pone en juego, junto con un fenómeno complejo del mundo físico.



Imagen proporcionada por la autora del artículo

La desesperación de la lluvia que nunca toca el suelo

Altocúmulos flotantes repletos de cristales de hielo, belleza circunhorizontal no eres más que un arcoíris imperfecto; el espectáculo hidrometeoro comienza, el sol permanece a 58° sobre el horizonte, las moléculas se precipitan y de la nube dan un salto, benditos sean mis ojos porque miraron tan alto. Garúa fantasma nunca entenderemos la ansiedad de tus gotas por besar el suelo en una descomposición espectral que se funde con el viento.

Virga: el hidrometeoro que cae de una nube, pero se evapora antes de alcanzar el suelo.

Ajelet

En una hermosa construcción poética nos regala una imagen poderosa sobre cómo podría verse la ansiedad, la desesperación y Virga, ese fenómeno físico es el pretexto para poder hablar de un momento muy particular. Podemos imaginarnos

el largo camino que una gota de lluvia ha tenido que recorrer, el esfuerzo de su caída y en el último momento, justo antes del contacto con el suelo, se evapora, desvanece. Parece que se construye una simulación desde la ficción, tomando una parcialidad de ese suceso, la evaporación justo antes de la caída para reconstruir y resignificar ese otro suceso, la desilusión o desesperación, también desde una parcialidad, el justo momento en que sin saber cómo, dónde o por qué se abre un hueco en el pecho.

La creatividad de la narración ficcional es más lejana a la invención que a la toma de recursos que nos rodean y a las nuevas conexiones que podemos establecer entre esos recursos. Los textos antes mostrados, son un ejemplo de cómo conocimientos de ámbitos distintos, al combinarse, crean un nuevo modelo de simulación del mundo social (Beach y Bissell, 2016), nuevas formas de ver, entender y compartir el mundo. En los ejemplos podemos rastrear dos prácticas sociales específicas, la costura y la física (como parte del hacer científico), y también es posible rastrear el mundo interno, el dolor y la tristeza, la angustia y la desesperación. Lo que logra la creación narrativa de la ficción, son los lazos a través del reconocimiento de patrones y la combinación, que permiten resignificar incluso la complejidad del mundo interno.

Me atrevo a decir que la creatividad en la narración ficcional no es invención, no es crear nuevas formas de hablar de las cosas, sino de esas formas ya existentes, estirarlas, romperlas, deconstruirlas, transgredirlas. Esta idea puede soltar el yugo sobre quienes sienten que la creatividad es una musa que escoge solo a algunos. Lo anterior vuelve la creatividad y la narración ficcional mucho más humana y alcanzable, pero al mismo tiempo resalta su importancia y responsabilidad en tanto que al construir textos, se colabora en esa gran red de artefactos semióticos que conectan nuestro hacer individual con el hacer social, histórico y global (Jones, 2016), o como se mencionaba antes, formar parte de esa red cognitiva de representaciones mentales que compartimos y llamamos cultura (Donald, 2006).



Imagen proporcionada por la autora del artículo

Este joven autor juega con experiencias distintas, por un lado, la electromagnética y por el otro la cotidianidad de una mañana al despertar. Entre lo interesante de este texto, está el reconocer el conocimiento sobre un tema científico y poder narrarlo en términos de un día cualquiera en las acciones que todos y todas realizamos o nos es fácil imaginarnos. La creatividad en la narración ficcional encuentra las similitudes en ambos casos tan disímiles, y les construye un espacio en la imaginación narrativa donde ambos convergen. Por sí misma, esta idea no se encuentra en nada que conozcamos del mundo, nada que hayamos visto, ni siquiera las partes que le componen son fácilmente identificables, sino que esos aspectos que para este autor tienen un común en su lógica individual, funcionan como un cohesionador y les construye su castillo en el aire donde antes no lo había, y que es importante reconocer que no germina de un vacío, sino de su conocimiento de ambos temas.

La narración ficcional parece funcionar como nuestro mediador entre las múltiples realidades

que nos rodean y nosotros mismos. Es de alguna forma un medio de darle sentido y resignificar nuestras dudas, angustias, dolores, pero también alegrías, pasiones y las relaciones con otros. Al compartir historias tomamos acción sobre la propia construcción de significados, y he allí su importancia y responsabilidad. Si la idea que se ha desarrollado sobre la narración, como principio fundamental de la mente que organiza y conceptualiza la experiencia, y la ficción es esa abstracción y fragmentación, nuestra creación narrativa ficcional es un constante acto político, una iconoclasia a la dictadura de la realidad.

REFERENCIAS

- Beach L.R., Bissell, B.L. (2016). *A New Theory of Mind: The Theory of Narrative Thought*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind. Figurative thought, language, and understanding*. Santa Cruz, USA: University of California Santa Cruz.
- Mateas, M. y Sengers, P. (2002). *Narrative Intelligence*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing:
- Mar, R. A. y Oaltesy, K. (2008). *The function of Fiction is the abstraction and Simulation of Social Experience*. York University and University of Toronto. Vol 3. Num. 3.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds: the study of English in the Age of Cognitive Science*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Turner, M. (1996). *The literary mind*, Oxford y New York: Oxford University Press.
- Turner, M. (2006). *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. New York: Oxford University Press.
- Donal, M. (2006). Art and Cognitive Evolution. *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Pp. 3-21. New York: Oxford University Press.



ARTÍCULO RECIBIDO: 25 DE SEPTIEMBRE DE 2023

DICTAMINADO: 20 DE OCTUBRE DE 2023

ACEPTADO: 25 DE OCTUBRE DE 2023



EL TEXTO Y EL CUERPO EN LA MEDIACIÓN LECTORA

THE TEXT AND THE BODY IN THE READING MEDIATION

Luis Alberto Veytia Ruiz²

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la relación conflictiva entre el libro y el texto trabajada por Jaques Derrida con el objetivo de problematizar la práctica de la mediación de lectura. A su vez, se plantean diversas preguntas que buscan iluminar las condiciones de producción textual en los procesos de mediación a partir de una perspectiva lacaniana sobre el cuerpo.

Palabras clave: Texto. Libro. Mediación. Lalangue. Cuerpo.

Abstract

This article presents a reflexion about the conflictive relationship between the book and the text worked by Jaques Derrida, with the aim of problematizing the practice of reading mediation. In turn, various questions are raised that seek to illuminate the conditions of textual production in mediation processes from a Lacanian perspective on the body.

Keywords: Text. Book. Mediation. Lalangue. Body.

2) Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Iberoamericana Puebla y maestrante en Literatura Aplicada por la misma universidad. [luis.veytia@iberopuebla.mx](mailto:veytia@iberopuebla.mx)

El texto como criterio de análisis de la mediación

Si distinguimos el texto del libro, diremos que la destrucción del libro, tal como se anuncia hoy en todos los campos, desnuda la superficie del texto
Jaques Derrida, 1967

La noción de texto ha desplazado a la del libro. El texto, sin embargo, siempre ha estado presente en la noción de libro: todo libro está hecho de texto. No se trata de negar la noción del libro para afirmar la noción de texto; se trata de dar cuenta de que el texto excede y transgrede al dispositivo del libro. Lo excede en cuanto a lo que es legible y entendible del libro, pues la noción de texto escapa a todo ejercicio de interpretación. El texto, por tanto, está del lado de lo que no es legible en el libro y que, sin embargo, se hace presente en él (Derrida, 1967). Es la presencia de una ausencia, y de esto se sigue que el texto sea lo otro radical en el libro, una suerte de exterioridad que al mismo tiempo lo constituye. Así, la textualidad en el libro es una articulación que se encuentra más allá del sentido. El texto es algo articulado y, sin embargo, es inarticulable, imposible de nombrar. Y es la interferencia del cuerpo y la incidencia de la voz, dos claves para poder pensar esa legibilidad del texto que carece de significado. Pero de esto último nos ocuparemos más adelante.

Adelantemos que la noción de texto nos ayudará a problematizar la práctica de la mediación de lectura. Sobre todo, porque nos ayudará a "pensar el texto en el libro, o, si se quiere, pensar el afuera del libro dentro del libro mismo" (González, p.44). Toda práctica de mediación, de algún modo u otro, hace que la forma libro se derrame. Por ejemplo, cuando un texto se lee y se altera en tanto que se le reescribe (pues la lectura es ya un acto productivo que incide sobre el texto). O cuando el libro empieza a deshacerse con cada rebote de la voz sobre el texto y del texto sobre la voz y la oreja de quien escucha. La noción de texto, entonces, nos ayudará a dar cuenta de dichos elementos performativos que se encuentran más allá del sentido y de la cohesión propia del libro, es decir,

de la tendencia de este a generar cierto grado de comprensibilidad.

La textualidad en y más allá del libro, como veremos, compone la escena dramática en donde se visibilizan algunos vericuetos de la mediación lectora. El objetivo del presente artículo, en este sentido, es reflexionar sobre las condiciones de producción textual en los procesos de mediación, y asimismo, dar cuenta de la función que tiene el cuerpo en dicha producción. Las siguientes preguntas, entonces, estarán orbitando a lo largo de este trabajo: ¿Cómo se produce el texto en la mediación lectora? ¿Cómo participa el lector en la producción de ese texto? ¿Qué elementos estéticos se ponen en juego en la lectura de un libro para la producción de su textualidad? ¿Cómo entender la textualidad dentro de una práctica de mediación si incorporamos a la lectura y al escucha como elementos del mismo texto? ¿Qué función tiene el cuerpo en la producción textual?

El texto más allá del principio hermenéutico

Como hemos dicho anteriormente, la noción de texto, en Derrida, es una noción que corre por debajo de todo principio de legibilidad y de unidad de sentido. Esto se debe a que Derrida busca erradicar todo *principio hermenéutico*. Diana M. Muñoz González (2016), en su artículo "La textualidad del texto. En torno al encuentro Gadamer-Derrida", hace una pregunta relevante: ¿Cómo leer lo ilegible en el libro? La misma autora responde:

Haciendo valer la proximidad etimológica del término texto con el de «tejido», tal operación puede ser vista como una operación textil en la que, al descoserse el libro, esto es, al desmontar la pretensión de unidad y de

totalidad de sentido que lo comanda, el texto simultáneamente se cose. Mientras que el libro somete la escritura a la ley económica de la linealidad del sentido, el texto es lo que en el libro avanza de manera sinuosa, nunca recta, entre las líneas, si se puede decir. (González, 2016, p.46.)

La noción de texto, como decíamos, supone una apuesta epistemológica que busca romper con la tradición filosófica de la hermenéutica. Tradición que pone mayor énfasis en el carácter interpretable y comprensible del texto. La línea derridiana, en cambio, pondrá el acento en el carácter productivo del texto. Es decir, en la capacidad de tejer y destejer un texto, y si bien esta operación textil está al servicio del libro, puede también ir en contra de él. La textualidad así entendida sería el resultado de "la energía productiva de la escritura, energía que, por así decir, es canalizada de manera restrictiva por el libro, y liberada por una lectura productiva que produce el texto" (ídem).

Me parece que esta energía productiva de la textualidad, en lo que refiere a la mediación lectora, podría ser ubicada en dos diferentes registros: el goce del cuerpo sobre la lengua (por parte del sujeto cuya lectura es mediada) y la pulsión invocante (por parte del mediador). Ambas, me parece, deben ser consideradas como parte de la textualidad que se produce en las prácticas de mediación y que están, por así de decirlo, *fuera del sentido*. Para poder desarrollar ambas nociones, empero, primero tendremos que hacer énfasis en la relación entre textualidad y una noción proveniente del psicoanálisis lacaniano: *lalangue*. Si la noción de texto nos ha permitido pensar más allá del libro, la noción de *lalangue* nos permitirá situar al cuerpo en ese más allá, pues, a fin de cuentas, el cuerpo, en más de una manera, es un *tejido*, es decir, un texto, pero más importante: es una máquina de producción textual.

El goce del cuerpo en la *Lalangue*

Evelio Cabrejo Parra, en su texto *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*,



Bebé leyendo el rostro de su madre, imagen generada con IA por José Avellano

usa la metáfora de "el libro psíquico" para referirse a aquellos objetos circundantes que el bebé podrá ir leyendo: el rostro de la madre, la voz de los padres, etc. En palabras del autor, en estas primeras lecturas "el bebé pone en movimiento una actividad interpretativa que permanecerá como centro de creación del sentido para la psiquis humana" (Cabrejo 2020, p.189). Llama la atención la relación homóloga que hace el autor entre el objeto-libro y la actividad interpretativa. Y si bien, como dice el autor, hablar de libro psíquico es solo una metáfora, podemos encontrar cierta consonancia entre esa predilección por el libro con el *principio hermenéutico*; pues lo que une al objeto-libro con la actividad interpretativa es algo de lo que ya veníamos hablando anteriormente: el sentido. Parra, de hecho, afirma que le leemos al niño a razón de querer ayudarlo a que descubra y construya el sentido en los textos (Cabrejo, 2020). Y si bien esto es completamente cierto, no es lo que nosotros queremos resaltar de las prácticas de mediación lectora. En realidad, quisiéramos dar cuenta de la relación que tiene el infante con el sin sentido del libro y en vez de usar la metáfora del libro psíquico, usar la del cuerpo como máquina textual. Es por esto que, en vez de preguntarnos "¿Por qué les leemos a los niños?", como lo hace Cabrejo, partimos de una pregunta diferente: ¿Cómo es que el niño goza de las palabras que le leemos?

Podríamos decir que el lenguaje no interviene, de inicio, de un modo abstracto, sino que comienza



Fotografía de la Feria de Lecturas y Experiencias 2023 por José Avellano

en un cruce entre palabras y cuerpo, anterior a cualquier sentido. De esto se sigue que el niño comience a articular sonidos jugando y gozando con ellos. El niño, entonces, más que leer el libro del mundo, lo goza. Decir esto implica abandonar una idea utilitaria del lenguaje. Implica, pues, evitar concebir al lenguaje como algo que sirve para comprender, para interpretar o, incluso, que sirve para comunicar. Es por eso que Lacan dice que "toda la cuestión está ahí, justamente, en lo que se designa como **valor de uso** (...) esa sería la cuestión capital, a saber, algo de lo que no se usa como un medio, sino de lo cual se goza" (Lacan 1978, p.8). Lacan construye un neologismo para dar cuenta la dimensión del goce en el lenguaje: *lalangue*. Esta noción, en un sentido amplio, trata de dar cuenta no de la capacidad comunicativa del lenguaje sino del malentendido que lo atraviesa, es decir, de cierto empuje a la equivocidad del sentido. La interferencia del cuerpo en el lenguaje, entonces, es el que se encarga de equivocarse el sentido. Es un trabajo práctico e incansable el que realiza, pues condensa y desplaza significantes, teje y desteje. La actividad gozante del cuerpo, entonces, no refiere una actividad productora de significación,

sino de textualidad. Esto se ve muy claramente en el niño, mas no es algo exclusivo de él. El mismo Lacan identifica esta actividad a la hora de que se le lee el mismo cuento al infante:

El adulto, incluso el niño más adelantado, exige en sus actividades, en el juego, lo nuevo. Pero eso de deslizamiento esconde el verdadero secreto de lo lúdico, a saber, la diversidad más radical que constituye la repetición en sí misma. Véanla en el niño, en su primer movimiento, en el momento en que se forma como ser humano, manifestándose como exigencia de que el cuento siempre sea el mismo, que su realización contada sea ritualizada, es decir, sea textualmente la misma. Esta exigencia de una consistencia definida de los detalles de su relato, significa que la realización del signifi- ficante nunca podrá ser lo suficientemente cuidadosa en su memorización como para llegar a designar la primacía de la significancia como tal (Lacan 1975, p.69).

Lo que me parece importante para destacar de esta cita es, por un lado, lo que ya hemos dicho anteriormente: la insuficiencia que tienen los procesos de significación y de sentido para dar cuenta del fenómeno de mediación, y, por otro, la función lúdica que supone la repetición en el goce del niño sobre *lalangue*. Lacan, hace una distinción, a la altura del Seminario 11, entre automatismo y repetición que nos parece pertinente. El automa-



Fotografía de la Feria de Lecturas y Experiencias 2023 por José Avellano

tismo estaría del lado del retorno de los signos y la insistencia de la sintaxis significativa. Aquí podríamos ubicar, por ejemplo, el acto de leerle al niño un mismo libro: es la misma voz, las mismas imágenes, la misma historia, etc. Esto se ubica del lado de la ley y de lo que no cesa de repetirse siempre del mismo modo. Sin embargo, Lacan dice que la repetición es diferente al automatismo. La repetición es aquello que empuja e insiste en el cuerpo y que no cesa de inscribirse en el campo del sentido. El impulso de la repetición pulsional, entonces, podría ser equiparada con aquella "energía productiva de la escritura" (González 2016, p.46), que compone la textualidad. La mediación lectora, entonces, tendrá que ver no tanto con la capacidad de generar sentido, sino con la capacidad de generar resonancia entre los significantes con los que el niño juega. Aquí, las herramientas estéticas y rítmicas del mediador podrían ser esenciales para componer la producción del texto en la escena de mediación, pues no se trata aquí de generar efectos de sentido, sino efectos de goce. Me parece que la noción de texto nos ayuda a reafirmar esta premisa que podría ser útil

para entender de otro modo a las prácticas de mediación.

REFERENCIAS

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie* [Grammatology]. París: Les Éditions de Minuit.
- Lacan, J. (1975). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1978). El psicoanálisis y su referencia a la relación sexual. Conferencia pronunciada en el Museo de la Ciencia y la Técnica, Milán, 3 de febrero de 1973. En *Lacan in Italia 1953-1978* (pp. 58-77). Milán: La Salamandra.
- Muñoz González, D. M. (2016). La textualidad del texto. En torno al encuentro Gadamer-Derrida. *Franciscanum* 165, Vol. LVIII. Pp. 19-49.



ARTÍCULO RECIBIDO: 17 DE MAYO DE 2023

DICTAMINADO: 2 DE JULIO DE 2023

ACEPTADO: 15 DE JULIO DE 2023



PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA





LA BÚSQUEDA DE UNA HABITACIÓN PROPIA EN LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO

THE SEARCH FOR A ROOM OF ONE'S OWN IN THE WRITING OF THE POSTGRADUATE THESIS

Alejandra Navarrete Quezada³, René Vázquez García⁴, Nora Susana García Ruiz⁵

Resumen

Este artículo propone reflexionar sobre el concepto de "habitación propia" de Virginia Woolf, como una metáfora mediante la cual los estudiantes de posgrado buscan su propio espacio de expresión en el momento de redactar su tesis. Se inicia con la exploración del autorreconocimiento de las dificultades al escribir académicamente. Se plantea el análisis de un seminario-taller basado en la metodología narrativa con la intención de brindar herramientas para configurar esta habitación como medio de expresión de sus tesis. Las reflexiones resaltan la importancia de ofrecer a los estudiantes espacios y recursos para conectar su propia voz y perspectiva en los procesos de escritura que llevan a cabo.

Palabras clave: Escritura académica. Experiencia. Voz. Tesis.

Abstract

This article proposes to reflect on the concept of Virginia Woolf's "a room of one's own", as a metaphor through which graduate students seek their own space for expression when writing their theses. It begins with an exploration of self-recognition of the difficulties in academic writing. It suggests the analysis of a seminar-workshop based on narrative methodology with the intention of providing tools to shape this room as a means of expressing their theses. The reflections highlight the importance of providing students with spaces and resources to connect their own voice and perspective in the writing processes they undertake.

Keywords: Academic writing. Experience. Voice. Thesis.

3) Profesora, investigadora y escritora independiente en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. libertas.nava@gmail.com

4) Licenciado en Filosofía por la UATx. Maestro en Filosofía por la UNAM. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UATx. Asesor de la UPN, Unidad 291, Tlaxcala. Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales; ha publicado artículos en revistas nacionales y capítulos de libro en sus áreas de investigación: filosofía política, filosofía de la educación y ética.

5) Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la BUAP, Maestra en Estudios de la Educación en el Colegio de Puebla. Actualmente Asesora en la UPN, Unidad 291, Tlaxcala.



Imagen generada mediante IA por José Avellano

La importancia de una “habitación propia” en la escritura de la tesis de posgrado

El libro *Una habitación propia* (1967) de Virginia Woolf es el resultado de una serie de reflexiones que la autora plantea cuando le pidieron que diera una conferencia sobre las mujeres y la novela. La autora señala desde el principio la conclusión de su ensayo: “que las mujeres deben tener dinero y una habitación propia para poder escribir novelas” (p. 6), advierte que este hallazgo “no constituye una pepita de verdad pura que se pueda guardar para siempre en el cuaderno de apuntes” (ídem.), admite que no ha resuelto el problema de la verdadera naturaleza de la relación entre la mujer y la novela. Circunstancia ante la cual ofrece compensar mostrando cómo llegó a la noción de la importancia de un espacio propio para expresarse y los recursos financieros necesarios para hacerlo.

La autora comienza su exploración planteándose diversas perspectivas sobre la relación entre las “mujeres” y la “novela”; entre las opciones que sugiere se encuentran:

- a) Las mujeres y su modo de ser.
- b) Las mujeres y las novelas que escriben.
- c) Las mujeres y las fantasías que se han escrito sobre ellas.
- d) Las tres opciones anteriores.

¿Por qué es esencial comenzar con el recorrido que la autora ha realizado? Porque plantea algo que a menudo los estudiantes pasan por alto al enfrentar trabajos de investigación de alta densidad, como una tesis. Lo que Woolf hace al explorar todas estas múltiples posibilidades es, de alguna manera, un reflejo de lo que Bourdieu y Wacquant (1995) nombran como *reflexividad*. Este término se deriva de un constante cuestionamiento de la relación entre el investigador y el objeto de estudio. Implica plantearse una nueva mirada sobre el mundo social para proporcionar nuevos ojos que permita una revolución mental, un cambio de perspectiva sobre lo que se conoce. Esto surge del retorno reflexivo que se tiene sobre el objeto que se estudia. Según los autores, ello implica, romper con la pasividad empirista, la cual solo ratifica las preconstrucciones interiorizadas que reproducen los sistemas de dominación; ello requiere una mirada crítica a su posición como investigador para tomar conciencia de su propia manera de comprender el mundo social y posibilitar así otras maneras de conceptualizarlo.

Es a través de este retorno reflexivo que Woolf da vida a uno de los textos más significativos al cuestionar el papel marginal que históricamente se asignó a las mujeres en la literatura. Mediante su análisis focaliza un elemento crucial: los recursos que necesitan las mujeres para dedicarse

Esquema 1



a la escritura. Entre ellos destaca la independencia económica y una habitación propia. La autora enfatiza que, aunque la independencia económica proporciona los recursos materiales necesarios, estos no son suficientes por sí mismos; aunado a ello, las mujeres requieren un lugar en libertad desde el cual expresar lo que piensan, no solo de sí mismas sino de la relación que establecen con la realidad.

La *habitación propia* amalgama dos procesos interconectados. El primero es la historia personal. Esto implica un reconocimiento y reflexión sobre la experiencia propia y sus circunstancias. Woolf lo hace al reflexionar sobre su propia condición de mujer. El segundo proceso surge cuando Woolf sitúa su historia personal frente a la historia social del mundo que la rodea, reconociendo con ello parte del entramado de relaciones con las que está interconectada. La "habitación propia" surge del diálogo entre la historia personal y la historia social. Es un espacio de libertad que surge de la

conciencia de uno mismo al interactuar reflexivamente con el mundo. De esta interacción surge la configuración de una voz propia y con ello emerge la posibilidad de enunciarse a sí mismo en el mundo (véase esquema 1).

La exploración de la relación entre la mujer y la literatura por parte de Virginia Woolf da vida a lo que Mills (1959) denomina *artesania intelectual*, lo que pone en juego la capacidad de conectar la historia personal con hechos sociales. Es el proceso de reconocer la historia personal e individual frente a una historia social más amplia, cuyo ejercicio creativo y crítico va más allá de buscar explicaciones simplistas a los hechos sociales. El intelecto trata de dialogar continuamente y reflexivamente la relación que se establece con el mundo (Mills, 1959). Este proceso implica analizar cómo las experiencias personales se entrelazan con fenómenos sociales y cómo esa interrelación se influye mutuamente. Al tratar de comprender la propia historia en el contexto social, se toma



Imagen proporcionada por los autores del artículo

conciencia y se toma una posición, un lugar desde el cual nombrarnos para enunciar una voz propia. En ese sentido, "la habitación propia" se convierte en el espacio desde el cual se pronuncia esta voz. Tener voz es enunciarse a sí mismo en medio de una orquestación de voces (identidades) con las que se interactúa en un complejo entramado donde esas voces circulan de forma dinámica unas con otras tanto de la historia personal como de la historia social (Bajtín, 1999). Esto nos lleva a una reflexión fundamental para los estudiantes: para desarrollar un tema de investigación en una tesis, es crucial que los estudiantes se miren a sí mismos y reconozcan cómo sus propias experiencias e identidades influyen en la comprensión del mundo que investigan. Este ejercicio es dinámico. Los estudiantes necesitan reflexionar sobre sus experiencias y al mismo tiempo situarse en el contexto de una realidad más amplia y extensa. Esa dualidad entre sí mismos y el mundo, es lo que posibilita el desarrollo de un trabajo de investigación significativa, donde los estudiantes puedan desarrollar una "habitación propia" que les permita enunciar su propia voz.

Para el caso de este artículo, nos proponemos extrapolar el concepto de "habitación propia" al ámbito de la escritura de las tesis de posgrado. Similar al proceso emprendido por Woolf. La experiencia pedagógica que compartimos se llevó a cabo con los estudiantes del programa de *Maestría de Educación Básica* (MEB), el cual está

integrado por docentes de educación básica, quienes, de alguna manera, se convierten en estudiantes investigadores, con ello están llamados a pensar y hacer el ejercicio educativo (Caramés, 2010). Esto demanda que reflexionen desde su propia historia el saber educativo como fenómeno social, para que puedan, en ese escrito llamado tesis, revelar su propia expresión y enunciarse a sí mismos para que puedan participar en la comunidad discursiva que nombra las diversas realidades educativas en que están inmersos.

La importancia de desarrollar una habitación propia en la tesis de posgrado radica en que los estudiantes exploren y descubran sus propias fortalezas y debilidades, tomen conciencia de su propio lugar en el mundo para reflexionar el conocimiento a partir de su propia experiencia docente y tomen conciencia de sí mismos como investigadores; en un ambiente propicio donde encuentren su propia voz y la expresen de manera creativa, con la responsabilidad social del peso de sus palabras.

Proceso de autorreconocimiento en la revisión de la literatura: identificando las dificultades de la escritura académica y en particular de la tesis

Las tesis de posgrado se destacan por ser un ejercicio intelectual demandante para los estudiantes, quienes deben dominar las convenciones de la escritura académica, las cuales han sido legitimadas por una comunidad discursiva, tales como el género, el formato, la exposición argumentativa, el uso de referencias de consulta, la postura personal, entre otras (Hernández, 2009). Además, requieren pasar de ser consumidores a ser productores de conocimiento (Carlino, 2006), acto que necesariamente implica desarrollar habilidades autorales y comunicativas para exponer sus resultados de investigación de manera efectiva y honesta en sus procesos y ponerlos en diálogo con la comunidad científica (Carrasco y Kent, 2011). Este proceso se relaciona con la enseñanza

del quehacer científico, que no solo depende de teorías y metodologías, sino también de la cultura en donde se desarrolla (Ramos, 2016). En ello se ven involucrados distintos actores, como el asesor o director de tesis y los miembros del comité de evaluación, quienes aportan para la continua reformulación del escrito (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano y Pereira, 2004). La tesis trata de posibilitar la participación de los estudiantes en el saber disciplinar de la ciencia a la cual desean inscribirse. Esto hace de la tesis una práctica social de escritura que depende no solo del dominio de cuestiones técnicas, a ello le subyacen las distintas relaciones que se ven involucradas en su realización, como lo señala Navarrete (2021) al decir que:

Una tesis convoca a pensar en el movimiento interior que provoca las relaciones que se establecen en la enseñanza del quehacer científico y la forma de concretarla a través de la escritura, cuya aproximación depende en gran medida de la interacción que sostiene el tesista con quienes regulan el proceso (lectores) y con sus condiciones de origen (p. 27).

Se trata de un movimiento interior, porque se deriva del proceso de pensar en las diferentes relaciones que se establecen al interpretar la realidad. En ese proceso de construir conocimiento en medio de distintas relaciones, es que sugerimos que el estudiante de posgrado desarrolle una "habitación propia" en la tesis que realiza. En ese sentido, la "habitación propia" se convierte en una metáfora simbólica por la cual los estudiantes reconocen sus propios recursos, hacen conciencia de sus propios procesos de investigación y desarrollan autonomía intelectual para nombrarse a sí mismos en el campo de conocimiento en el que se están adentrando.

El proceso de reconocerse durante la escritura es complejo. Según Ivanic (1998) la identidad del escritor requiere el desarrollo paralelo de tres aspectos: su yo autobiográfico (derivado de su historia personal), su yo discursivo (derivado de la

postura que asume en la comunidad discursiva donde desea integrarse; ello tiene que ver con valores, creencias, intereses y/o prácticas) y su yo como autor (derivado de la autoridad que construye sobre las preguntas y reflexiones que plantea). Estos aspectos conforman la identidad del escritor y, por ende, de lo que escribe. De ahí la relevancia de la idea de autorreconocimiento y la toma de conciencia de sí mismo. Tomar conciencia es un acto en el que el sujeto se desdobra para reconocer sus propias circunstancias y las múltiples dimensiones que se ponen en tensión existencial (Zemelman, 2002). Este proceso conlleva una introspección crítica hacia nosotros mismos; solo desde ahí es posible reconocer el horizonte de los desafíos y posibilidades propias.

En este contexto, buscamos estimular la reflexión de los estudiantes en torno a los desafíos que enfrentan al abordar la escritura académica. Nuestro objetivo era fomentar una mirada introspectiva que les permitiera explorar estas dificultades. Para lograrlo, proporcionamos a los estudiantes artículos relacionados con posgrado, tesis y formación en investigación. Estas lecturas ayudaron a los estudiantes a identificar las demarcaciones que enfrenta la escritura en el posgrado; además les permitió re-pensar sus propias condiciones al enfrentar el desafío de escribir académicamente. Los artículos fueron seleccionados a partir de buscadores académicos como Redalyc, Scielo y Google académico (véase anexo 1).



Imagen proporcionada por los autores del artículo

En seguida, se resaltan las experiencias compartidas por los estudiantes sobre las reflexiones que surgieron una vez que leyeron los artículos proporcionados. Con ello, se ilustra el proceso de autorreconocimiento que tuvieron al enfrentarse a la escritura académica requerida en la tesis de posgrado. Es importante recordar el proceso secuencial que siguieron: primero se les proporcionaron los textos, posteriormente identificaron sus propias dificultades y, finalmente, llevaron a cabo un análisis colectivo de sus reflexiones sobre dichas dificultades. Los comentarios recopilados se pueden dividir en tres rubros:

a) Los fines de la tesis. Los estudiantes reconocen que la tesis no es un mero requisito académico, sino una oportunidad para desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Visualizan al documento de grado como un aporte para producir nuevo conocimiento. Los comentarios manifiestan que los estudiantes tienen presente que deberán poner en juego sus capacidades como investigadores y que están ante nuevos desafíos. En cierto modo, están ante lo que Ivanic (1998) describe como la adquisición de una nueva identidad: la identidad académica. Ello implica interiorizar las convenciones inherentes a la escritura académica como las convicciones personales, intereses, propósitos, inclinaciones y la responsabilidad de asumir sus propias palabras.

b) Los retos que enfrentan. Los estudiantes identifican varios desafíos al verse como autores de sus propias tesis. Estos desafíos se agrupan en tres dimensiones. El primero, los retos como investigador, donde la falta de experiencia en investigación se vislumbra como un obstáculo significativo para la selección, delimitación y abordaje de los temas que tratan. El segundo, los retos institucionales, que surgen de la regulación del escrito, donde el papel del asesor y de los lectores influyen de manera importante. Los estudiantes reconocen la necesidad de asesoría más cercana y personalizada. El tercero, relacionado con su desempeño, en el que se ven involucradas las situaciones personales, tales como limitaciones de tiempo y las múltiples ocupaciones familiares, laborales y académicas del posgrado, lo que los hace sentirse abrumados. Estos retos exigen una

reflexión profunda del esfuerzo que requieren para la elaboración de su tesis. Están ante el desafío de crear conocimiento reconociendo sus propios entramados sociales, donde cada uno sostiene sus propias interacciones con el mundo, y de las reflexiones de ello se derivará una manera de enunciar las realidades que analizan en sus tesis.

c) Dificultades en la escritura académica de la tesis. Los estudiantes identificaron diversos aspectos, uno de ellos es la capacidad de expresar sus propias ideas y encontrar su propia voz en la escritura. Indican que les resulta intimidante, ya que temen no tener nada valioso que decir. También manifiestan la necesidad de que el tipo de escritura sea más personal y menos formal. Otro elemento que se suma, es la escritura en soledad, los estudiantes reconocen que se sienten solos en el proceso de escritura, a menudo los tiempos de asesoría con los directores de tesis son muy escasos, aspecto que podría auxiliar a disminuir la sensación de soledad. Además, está la autoorganización, les resulta difícil equilibrar las responsabilidades de la tesis con todas las demás actividades que tienen que realizar en sus vidas.

En otras palabras, los estudiantes enfrentan el reto no solo de comprender sus temas de investigación y saberlos expresar, sino también están ante el desafío de habitar su escritura como propia, aludiendo a lo que propone Woolf con el concepto de la "habitación propia". Verse como autores implica construir un espacio de enunciación dotado de sentido y significado a través de su propio conocimiento y experiencia. En ese tenor, el proceso de autorreconocimiento es una herramienta que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias dificultades al tratar de construir su propia voz como autores y como investigadores. Con ello, se abonó a la construcción o, por lo menos, fortalecimiento de su identidad como participantes de una comunidad epistémica cuya pertenencia exige la apropiación y práctica de diversos conocimientos, habilidades y actitudes. Este proceso de toma de conciencia es fundamental para que los estudiantes asuman el reto de escribir su tesis como parte de un proceso

de transformación de su propia subjetividad al asumirse como investigadores y productores de conocimiento.

Seminario-taller de metodología narrativa: una propuesta para construir una habitación propia en la escritura de la tesis

Narrar historias está íntimamente ligado con la experiencia humana. Los investigadores narrativos utilizan la narrativa como una manera de analizar y comprender esas historias. (Pinnegar y Daynes, 2007). Adoptan la experiencia como fenómeno de estudio, para desentrañar los múltiples significados que acontecen en las interacciones humanas (Clandinin y Rosiek, 2007). Narrar sobre lo que sucede en el entorno escolar conforma un dispositivo que permite activar la memoria de la escuela, permitiendo a los participantes descubrir sus vivencias, nombrar lo que les sucede cuando están inmersos en ellas. Esto moviliza los discursos que circulan alrededor del campo pedagógico, ya que amplía nuestro entendimiento de lo que se sabe alrededor de los intereses, relaciones y tensiones que viven los actores que participan ahí (Suárez, 2022).

Las reflexiones surgidas a partir de las experiencias vividas en la escuela contribuyen a la formulación de la memoria pedagógica. Al compartir experiencias educativas los profesores nombran los significados y los sentidos que le proporcionan a su quehacer educativo, Alluid (2006) ha nombrado esto como "encadenamiento de experiencias", un diálogo reflexivo que abre la puerta para que los educadores se encuentren y desencuentren con lo que otros dicen, lo que contribuye a reactivar reflexiones sobre lo que viven en su labor cotidiana.

Tomando en cuenta lo anterior, es que se diseñó un seminario-taller para abordar de forma colaborativa las dificultades que un grupo de estudiantes enfrentaba en la culminación de sus tesis, todos



Imagen proporcionada por los autores del artículo

ellos profesores de educación básica pertenecientes al programa de Maestría en Educación Básica (MEB), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 291 del estado de Tlaxcala⁶. En general se presentaban serias dificultades para llevar a cabo la elaboración de su tesis, ya que la escritura académica les resultaba ajena y les costaba enlazar teoría y práctica. Además, tenían desafíos personales, como la falta de tiempo debido a sus roles como maestros en servicio, así como una especie de desconexión con el ámbito académico tras varios años de no estudiar.

Se organizaron diversas reuniones entre los asesores para imaginar, planear y organizar lo que sería el seminario-taller que permitiría a los estudiantes construir su "propia habitación" en la redacción de su tesis, cuyo propósito era acompañar a los egresados en la elaboración y conclusión del trabajo de tesis. El tratamiento de este problema había sido abordado en reuniones generales de la academia, donde entre todos los asesores se esbozaba un diagnóstico en el que se advertía un escenario complejo con elementos de distinta naturaleza, así como algunas posibles rutas de acción para atenuarlo.

Se realizó una primera reunión con los egresados interesados para explicarles la propuesta y organizar los equipos de trabajo. El total de

6) El diseño e implementación del seminario-taller que se describe en este artículo estuvo a cargo del Dr. José de la Luz Sánchez Tepatzi, junto con la maestra Nora Susana García Ruiz y el maestro René Vázquez García.

egresados se dividió en tres grupos, cada uno atendido por uno de los asesores responsables del seminario. Debido a las necesidades de atención expresadas por los egresados interesados en participar, el seminario taller fue diseñado para ofrecerse tanto de manera presencial como en la modalidad en línea. Fue un programa sustentado en un enfoque del aprendizaje mediado por el trabajo colaborativo y en el reconocimiento de la experiencia y la práctica docente. Se pensó privilegiar, por un lado, la discusión grupal de distintos elementos teóricos y metodológicos y, por otro lado, al mismo tiempo, el ejercicio de la escritura y la revisión tanto entre pares como la retroalimentación por parte de los responsables del seminario. Estas experiencias de colaboración activa se asumieron como elementos formativos fundamentales, para construir la "habitación propia" de cada uno de ellos, las cuales ofrecieran a los participantes mayores oportunidades para reflexionar las ideas que integrarían el cuerpo del texto que irían construyendo a lo largo del trabajo como parte del seminario.

Al definir la modalidad del documento a producir, se acordó que giraría en torno a la experiencia pedagógica de los docentes al regresar a las clases presenciales después del confinamiento por la pandemia. Para abordarlo, se propuso la metodología de investigación narrativa autobiográfica. Desde el inicio se propuso a los participantes examinar su experiencia de regreso a las clases presenciales después del periodo de confinamiento por la pandemia de Sars-Cov-2, con especial énfasis en los retos y las oportunidades vividas en su práctica docente. El punto de partida fue la narración de su propia experiencia como docentes (la mayoría) y directores (unos pocos) de educación básica situados en alguna escuela de Tlaxcala, y la reconstrucción de su memoria ante este acontecimiento mundial; ejercicio en el cual identificarían algunos aspectos relevantes para ellos. Un supuesto que sirvió de base es que tales elementos representan asuntos valiosos para la reflexión teórica y la generación de aportaciones al conocimiento de la experiencia de los profesores ante este suceso.

La dinámica de trabajo en el seminario taller, tanto en la modalidad presencial como en línea, se basó, además de narrar su experiencia ante el confinamiento, en la revisión y discusión teórica de diferentes tópicos considerados como necesarios para el desarrollo de la tesis. El trabajo supuso actividades de lectura individual en casa, como punto de partida, mismas que se discutieron en grupo durante las sesiones sabatinas con la intención de abonar a la reflexión y el análisis de la pertinencia que pudiesen tener para orientar la conceptualización y la escritura de su tesis. De tal modo que durante las sesiones de trabajo (presencial o en línea) se socializaron los temas de reflexión teórica y con esos elementos se procedió a iniciar la escritura. Los avances fueron compartidos y comentados tanto por los pares como por los responsables. La retroalimentación pretendió incidir en modelar o ejemplificar las posibilidades de construir el escrito y, a partir de ello, en la reescritura de los mismos por los autores con la intención de lograr que cumplieran con los criterios de una buena redacción como la claridad, coherencia, precisión, armonía, entre otras. Otro punto importante es que se preponderó la evaluación formativa de los avances en la construcción del documento. Cabe aclarar que al inicio del seminario (más o menos durante el primer mes) se procuró que cada una de las sesiones de trabajo tuviera un propósito particular y un producto a desarrollar, de tal forma que estudiantes y docentes pudieran llevar un auto-registro de su trabajo, el cual les permitió autorregular su proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, conforme se presentó un avance diferenciado entre los participantes, ya se dio un seguimiento más personalizado.

Debido a las características de trabajo que se propuso en este seminario taller se consideró que el tamaño de los grupos (presenciales o en línea) no podía ser mayor a diez personas ni menor a cinco. De ahí que el total de los participantes se dividió en tres grupos: dos de ocho participantes, los cuales trabajaron de manera presencial en un salón de la Unidad desde el principio, y uno más de nueve participantes, el cual al principio



Imagen proporcionada por los autores del artículo

trabajó a distancia y después empezó a trabajar de manera presencial en la Unidad.

El seminario taller se organizó en cuatro módulos. En el primero se inició la escritura de la narración, por parte de los participantes, sobre su experiencia antes, durante y después del confinamiento por la pandemia. De manera paralela se abordó la reflexión teórico conceptual de la experiencia desde perspectivas filosóficas, psicológicas y educativas. En el segundo módulo se revisaron algunas lecturas sobre metodología de la investigación, centrándonos más en las metodologías cualitativas y especialmente en las características de la investigación narrativa autobiográfica. El tercer módulo profundizó en la narración como herramienta de reflexión de la experiencia. Y en el cuarto se comentó la metodología para el análisis de lo narrado y a partir de los hallazgos se procedió a la interpretación teórica y resignificación de la experiencia de los docentes.

El punto de partida de esta propuesta fue trabajar con la narración en primera persona, a través de ello, el docente se hace presente y visible, enuncia la realidad que experimenta, puede captarla para comprenderla y transformarla desde una perspectiva pedagógica y ética. Justo este punto de partida fue un elemento clave para que los docentes construyeran su "habitación propia" para redactar su tesis. Pues al iniciar por narrar su experiencia, lo cual, aunque al principio les fue difícil, una vez que comprendieron sus características, les fue más sencillo ganar confianza para

escribir y compartir ante los demás sus escritos, logrando, desarrollar de muy buena manera sus narraciones, pues era escribir sobre sus vivencias; era su voz la que se escuchaba en los textos. Consideramos que esta confianza ganada fue crucial para sentirse capaces de continuar con las siguientes etapas de construcción de su tesis; porque derivó en que continuaron participando en el seminario y, lo más importante, continuaron escribiendo y construyendo su documento.

En síntesis, el conjunto de decisiones y acciones tomadas desde la planificación del seminario-taller, así como en las varias reuniones realizadas a lo largo de su implementación por parte de los tres responsables del mismo, permitieron construir las condiciones mínimas para que los profesores egresados de la MEB que participaron en él pudieran construir su habitación propia para redactar su tesis de posgrado. Lo cual permitió que la mayoría de ellos esté concluyendo su titulación con la presentación de su examen profesional.

Reflexiones sobre la experiencia de los estudiantes en la configuración de su propia habitación

En el proceso vivido en este seminario-taller nos dimos cuenta de que los estudiantes encuentran diversos desafíos en el momento de concretar su tesis, pues no solo requiere de habilidades de redacción, también requiere de un profundo proceso de autorreconocimiento y una relación íntima con su propia experiencia. En este apartado, se presentan las reflexiones fundamentales que surgieron a raíz de la experiencia de los participantes en este seminario-taller, donde se exploraron las posibilidades del enfoque narrativo en la configuración de su "habitación propia" en la escritura de su tesis.

Una primera reflexión consiste en considerar que haberles propuesto a los estudiantes un enfoque cualitativo para realizar su proceso de investigación les permitió asumir como algo cercano a su

subjetividad el proceso de investigación. Al iniciar el seminario taller con la narración autobiográfica de la experiencia personal de cada uno como agente educativo en este periodo de confinamiento por la pandemia, como base del proceso de investigación, los participantes fueron reconociendo que su experiencia vivida, su memoria reconstruida de manera retrospectiva, era algo valioso y que merecía ser relatado, contado, escrito. Con ello inició un proceso de empoderamiento de los estudiantes al darse cuenta de que su experiencia, su voz, lo que ellos podían contar de lo vivido, era el punto de partida de un proceso de indagación para obtener conocimiento sobre un acontecimiento mundial, pero desde su experiencia. De ahí que logramos con ellos esa ampliación de la relación con el mundo de la que habla Zemelman (2002), en la cual se supera esa subordinación al logos racional que busca explicar el mundo en desmedro de las emociones, integrándolas en la actividad del pensar de la dimensión existencial. Pues se dieron cuenta que en su narración era valioso incluir todo el torbellino de emociones vividas durante los meses de confinamiento, pues era parte de su experiencia, era parte de lo que vivieron y fueron en esos momentos. Este proceso de revaloración de su memoria, de su experiencia, consideramos que contribuyó a un fortalecimiento de su confianza como escritores y como investigadores en proceso de construcción de su tesis; siendo ello un elemento fundamental en la construcción de su "habitación propia".

Otro punto de reflexión es que el ejercicio de la narración realizado por los participantes del seminario-taller les permitió tomar conciencia de la riqueza de su experiencia como agentes educativos, ya sea como docentes o como directores. A través de este ejercicio lograron tomar conciencia de su transformación como sujetos que forman parte de una organización social que los condiciona en su actuar (Zemelman, 2002). Si bien al inicio requirió un gran esfuerzo para lograrse, al final del ejercicio lograron relatar de manera bastante completa, rica, holística, su experiencia durante los diferentes momentos de la pandemia. Fue un ejercicio que les requirió

recuperar diferentes elementos, tanto de sus archivos como de las personas con las que interactuaron, para lograr esta reconstrucción de la memoria. Consideramos que a lo largo de todo el proceso del seminario taller y de la escritura de su tesis, los estudiantes enfrentaron con solvencia el desafío de "reconocerse como sujeto en lo que uno es y hace y, en tanto tal, ser capaces de reconocer la necesidad de sentido y de volcarse hacia su construcción" (Zemelman, 2002, p. 35). Aunque hay que reconocer que al revisar y analizar sus narraciones para identificar categorías que permitieran una interpretación más abstracta, no se logró la profundidad deseada. Sin embargo, creemos que los participantes lograron en cierta medida reconocerse como sujetos que reflexionan sobre los significados de su experiencia y reconstruyeron el sentido de su labor educativa durante la pandemia.

Si como afirma Zemelman (2002, p. 28): "El desafío que mide la estatura de ser o no sujeto es la capacidad de leer su propio presente potencial, abierto a nuevas determinaciones y posibilidades de despliegue, en tanto sujeto individualmente historizado", nos atrevemos a afirmar que los estudiantes que participaron en el seminario-taller fortalecieron su capacidad de ser sujetos. Pues ellos mismos lo manifestaron a través de diferentes momentos y medios: algunos dieron cuenta de ello por escrito en sus tesis, otros incluso en sus exámenes profesionales, en la réplica oral, se referían a una serie de cambios en su manera de comprenderse como agentes educativos y de comprender la realidad social en la que están insertos. Todos en mayor o menor medida se referían a una toma de conciencia sobre su quehacer en el presente a la luz de lo relatado y reflexionado como parte del ejercicio de indagación realizado y concretado en la redacción de su tesis. La mayoría reconoció que el ejercicio de escritura realizado significó un enriquecimiento de su subjetividad, de su manera de entender su actuar cotidiano como agente educativo.

En conjunto, estas reflexiones resaltan la importancia de la perspectiva narrativa como proceso

de autorreconocimiento y construcción de la habitación propia en la escritura académica. A través de este enfoque los estudiantes no solo adquieren herramientas para investigar y escribir, sino que también encuentran un espacio para reflexionar sobre su labor y su experiencia como profesionales de la educación.

Detonando la voz en la escritura académica. La importancia de recursos para los estudiantes

A lo largo de este artículo, hemos explorado la noción de una "habitación propia" en la escritura académica, como una posibilidad de que los estudiantes tesistas encuentren su propia voz y la enuncien en las tesis que realizan. Entendida la habitación como un espacio donde se cosechan palabras llenas de sentido porque emergen del ejercicio crítico de la relación que sostienen con el conocimiento y con el mundo. Esa habitación no se encuentra, sino que se construye mediante un proceso de continua reflexión, que implica la auto-colocación de los estudiantes frente a los temas que investigan.

Los tesistas, que son profesores de educación básica y al mismo tiempo investigan sobre temas educativos, construyen esta habitación en medio de un desplazamiento interpretativo dinámico que dialoga en dos vías: la que realizan mientras reflexionan sobre sus propias experiencias como docentes y la que se deriva de cómo analizan dicha experiencia a la luz de una realidad social más amplia. En medio de ese diálogo, trazan sus propias interrogantes, nombran sus propias preocupaciones, erigen su propia identidad como escritores, construyen un espacio de creación y configuran un diálogo con el conocimiento.

Para este proceso de construcción de la habitación propia encontramos dos recursos que nos resultaron útiles. Aclaramos que, no proponemos esto como una receta, sino más como un análisis de las cuestiones que nos ayudaron a afrontar los desafíos que les implicaba la elaboración de sus respectivas tesis:

- a) La autorreflexión. Funcionó como un ladrillo para edificar la conciencia de sí mismos como autores. Para muchos estudiantes esto puede resultar un verdadero desafío, pero al explorar las dificultades de la escritura académica en otras latitudes, primero en lo individual y luego en colectivo, les auxilió a tomar conciencia de sus propios recursos y de cómo buscar posibles caminos para superarlos. También en este proceso se analizó la importancia que tiene el reconocimiento de sí mismos como autores, donde entran en juego sus intereses, inclinaciones ideológicas y la formulación de opiniones argumentadas con autoridad sobre los temas abordados en sus tesis (Ivanic, 1998).
- b) Reconocer su experiencia en sus investigaciones. El caso particular del seminario-taller realizado a partir del enfoque autobiográfico narrativo les auxilió a narrar su experiencia docente como un saber que puede ser reinterpretado y problematizado. Tal como propone Suárez (2022), la narrativa autobiográfica ofrece la posibilidad de que los educadores exploren sus prácticas y experiencias desde una perspectiva reflexiva y contextualizada, permitiendo que se conviertan en protagonistas activos de la construcción de conocimiento pedagógico.

En conclusión, la metáfora de la construcción de una "habitación propia" en la escritura de la tesis es un importante recurso para fomentar la auto-conciencia, al tiempo que alienta a que los tesistas encuentren su propia voz, su propio lugar de enunciación. Esto da mayor sentido al texto que elaboran y les permite una nueva colocación ante la escritura, permitiendo que habiten las palabras que escriben como propias. La "habitación propia" en la tesis es construir un camino de enunciación que interpreta la realidad que investiga desde su propia experiencia, es desde ahí que interrogan el mundo y dialogan con el conocimiento.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educacao y realidade*, 31(1), 7-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227043011.pdf>

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documento de trabajo No. 19*, 1-43. Buenos Aires.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Clandinin, J., y Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. En J. Clandinin, *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 35-76). SAGE.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué los maestros no acaban la tesis? *Tiempo de Educar: Revista interinstitucional de investigación educativa*, 10 (19), 11-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31113164002>
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Mills, W. (1961). Apéndice. Sobre artesanía intelectual, en W. Mills, *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete, A. (2021). *Experiencias de tesoristas de posgrado. Una escritura entre murmullos*. Tesis doctoral. UAM-Xochimilco.
- Pinnegar, S., y Daynes, G. (2007). Locating Narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative. En J. Clandinin, *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 3-34). SAGE Publications.
- Ramos, L. (2016). Enseñar y aprender a investigar. Un acto pedagógico particular. *Metodología de la ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la investigación, A.C.*, 1(1). Recuperado de: <http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Numero6/Articulo%201.pdf>
- Suárez, D. (2022). Narrativa, experiencia y pedagogía. La documentación narrativa y la democratización del saber educativo. En *Investigar desde el sur. Epistemología, metodologías y cartografías emergentes* (207-248). Desde abajo.
- Woolf, V. (1967). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.



ARTÍCULO RECIBIDO: 22 DE OCTUBRE DE 2023

DICTAMINADO: 5 DE NOVIEMBRE DE 2023

ACEPTADO: 6 DE NOVIEMBRE DE 2023

Anexo 1

| Autores | Título del artículo | URL de localización |
|--|---|---|
| -Pilar Mirely Chois-Lenis -Karina Alejandra Arenas-Hernández -Andrea Aguilar-Arias -Janeth Mosquera-Becerra | Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud | https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/22797 |
| -Bexi Perdomo -Oscar Alberto Morales | Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas | https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13464 |
| -Virtudes Téllez Delgado -Irene Martínez Martín -Natalia Hipólito Ruiz | Experiencia de investigación colaborativa universitaria: metodología innovadora transformadora de prácticas socioeducativas | http://dx.doi.org/10.24310/mgnmarv2i2.11249 |
| -Atilano Morales Pedro -Condés Infante Jesús Francisco | Formación académica y para la investigación en el posgrado. La mirada de los sujetos | https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2562.pdf |
| -Guadalupe Álvarez -Hilda Difabio de Anglat | Formación virtual sobre tesis de posgrado: Construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros | https://www.redalyc.org/journal/3439/343963314008/html/ |
| -Laura Colombo -Guadalupe Álvarez | Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado | https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995 |
| -José Jiménez Mora -Yolanda González de la Torre | Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado | https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/261 |
| -Ana Guadalupe Cruz Martínez | La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN | https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651961006.pdf |
| -Ligia Ochoa Sierra | La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas | https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839 |
| -Elsa María Ortiz Casallas | La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado) | https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658002.pdf |
| -Vargas Franco, A. | La escritura académica en el posgrado la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso | https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807 |
| -Glendy Guadalupe Martín Torres | La escritura de la tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave | https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004 |
| -María Cristina Castro Azuara -Martín Sánchez Camargo | La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado | https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_ |
| -Pilar Chois -Luis Jaramillo | La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte | http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf |

| | | |
|---|--|---|
| -Emilce Moreno Mosquera | Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (ce) de la Pontificia Universidad Javeriana | https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.34 |
| -Carmina Vivero – Domínguez | Leer y escribir desde el posgrado. Algunas reflexiones | https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/59/59_Vivero.pdf |
| -Paula Carlino | Por qué no se completan las tesis en los posgrados. Obstáculos percibidos por maestrandos | https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020 |
| -Ruth Roux Rodríguez | Prácticas de coautoría en los procesos de dirección de tesis. Un estudio exploratorio | https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/394 |
| -Javier Hernández Morales -Pedro Atilano Morales -David Pérez Arenas -Jesús Francisco Condés Infante | Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación | https://www.redalyc.org/journal/1531/153170950013/html/ |
| -María Susana Harrington Martínez -Lourdes Ángela Díaz Blanca -Ana Cristina Bolívar Orellana | Representaciones sociales de las tesis reflejadas en los memes | http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/824 |
| -Medardo Nizama Valladolid | Retos y desafíos de la elaboración de tesis de posgrado en Derecho de la UNMSM | https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/view/12620 |
| -Guadalupe Álvarez -Hilda Difabio de Anglat | Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado | http://dx.doi.org/10.32870/ Ap.v11n2.1540 |

ENSEÑAR, APRENDER Y ESCRIBIR, TRES PRÁCTICAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA

TEACHING, LEARNING AND WRITING, THREE PRACTICES OF UNIVERSITY TEACHING. AN EXPERIENCE OF ACADEMIC WRITING

Marielos Murillo Rojas⁷

Resumen

El presente artículo documenta la experiencia de escritura académica desarrollada en el contexto del proyecto "Enriquecimiento de la actividad docente de la Sección de Educación Preescolar mediante la escritura de las experiencias pedagógicas, producto de la práctica docente universitaria", inscrito en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, período 2021-2022. En este contexto se logran construir textos orales y escritos alrededor de cuatro ejes: 1) la valoración de la escritura como herramienta para comprender el quehacer del docente universitario, 2) la generación de textos orales y escritos, producto de un proceso reflexivo sobre la pedagogía específica para formar docentes de educación inicial desde un enfoque crítico y ecoformativo, 3) la caracterización, por medio de la experiencia práctica, de los cursos-nodo y los cursos-módulo en el contexto de una carrera universitaria y 4) la identificación de tópicos ligados al plan de estudio que requieren de investigación documental. Como resultado final se logra asumir la escritura como mecanismo de desarrollo profesional y se escriben dos artículos completos y tres en etapa final de redacción.

Palabras clave: Escritura académica. Desarrollo profesional. Formación docente.

Abstract

This article documents the academic writing experience developed in the context of the project "Enrichment of the teaching activity of the Preschool Education Section through the writing of pedagogical experiences, product of the university teaching practice", which is part of the Vice Rectory of Teaching of the University of Costa Rica, period 2021-2022. In this context, oral and written texts are built around four axes: 1) the valuation of writing as a tool to understand the work of university teachers, 2) the generation of oral and written texts as a result of a reflective process on the specific pedagogy to train initial education teachers from a critical and eco-formative approach, 3) the characterization, through practical experience, of the node-courses and module-courses in the context of a university career and 4) the identification of topics linked to the study plan that require documentary research. As a final result, writing is assumed as a mechanism for professional development and two complete articles are written and three are in the final stages of writing.

Keywords: Academic writing. Professional development. Teacher training.

⁷) Profesora Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. marielos.murillo@ucr.ac.cr

I. Introducción

La docencia universitaria se nutre de la lectura, la escritura, la investigación, el trabajo cooperativo, la contextualización de los saberes y sus espacios de desarrollo (reales, proyectados e imaginarios) y el diálogo e intercambio con estudiantes, docentes, textos leídos, profesionales en servicio, comunidades y entre ellos. Esta dinámica interactiva conlleva a la producción de textos y a la creación de rutas específicas para la formación de los distintos profesionales, en el marco de una teoría pedagógica y epistemológica en correlación con la organización interna de la disciplina o saber.

De conformidad con ese planteamiento, surge el proyecto *Enriquecimiento de la actividad docente de la Sección de Educación Preescolar mediante la escritura de las experiencias pedagógicas, producto de la práctica docente universitaria*, el cual se inscribe en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, período 2021-2022, con el objetivo de promover la optimización de la docencia mediante la documentación, la sistematización y la escritura de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el seno de los cursos de la carrera Educación Preescolar. Además de mostrar cómo se han operacionalizado los ejes teóricos del plan de estudio (la ecoformación y la pedagogía crítica), cómo se ha balanceado la dicotomía teoría-práctica y cómo se transforma lo ya sabido para crear nuevo conocimiento desde la praxis pedagógica.

El presente estudio se ubica en la corriente teórica "lectura y escritura o alfabetización académicas" (iniciada en 1960 y vigente a la fecha), nacida en el mundo anglosajón, y orientada hacia el estudio de los discursos propios de disciplinas específicas: la formación discursiva, productiva y comprensiva de los estudiantes universitarios, sin apenas prestar atención al proceso de escritura de los docentes y su proyección hacia las prácticas escriturales de sus alumnos (Hernández, 2009).

Respecto de la escritura del profesorado universitario, Hernández y Marín (2018) realizan un análisis

sobre la escritura académica en contexto, o sea, como posibilidad sociocultural para promover el desarrollo profesional del profesorado universitario de América y Europa, período 2006-2016, corroborando que, de 50 documentos revisados, solo un 22% corresponden a los procesos de escritura de los profesores universitarios y un 78% al de los estudiantes. Como hallazgos señalan que en esas investigaciones la atención se centró en cuatro aspectos: 1) las dificultades que pueden existir en el proceso escritor, 2) la débil formación escritural del profesor universitario y las pocas investigaciones al respecto, 3) las explicaciones sobre los problemas de lectura y escritura de los estudiantes y 4) el aprendizaje de los estudiantes y la didáctica de los profesores al enseñar escritura académica.

Carlino (2022), al abordar las potencialidades de la escritura y la relación entre escritura y conocimiento, ofrece un planteamiento teórico en dos líneas: 1) la función epistémica de la escritura y 2) la configuración sociocultural de la cognición al aprender a escribir un nuevo género. La primera, pensada desde las nociones de escribir para aprender y transformar el conocimiento que posee el escritor sobre la temática escrita. La segunda, centrada en el género textual como lo define Miller (1984, citada por Carlino): clases de acciones retóricas típicas motivadas por situaciones sociales recurrentes, dicho de otra manera, como aquello que se hace de forma similar, usando el lenguaje en términos pragmáticos (con propósitos específicos y entre cierto tipo de interlocutores). Esta noción de género focaliza la atención en la acción que esos textos ayudan a llevar a cabo; por tanto, en esa dirección, el proceso creador es el elemento central, no el producto.

Considerando el aula universitaria y la correspondiente mediación pedagógica como un género y la escritura un recurso para aprender y transformar el conocimiento, se trabajó con 13 docentes de la carrera de bachillerato y licenciatura de Educación Preescolar, quienes participaron activamente en el desarrollo del proyecto de escritura sobre su experiencia profesional al formar futuros docentes.



Fotografía en la Feria de lecturas y experiencias 2023 por José Avellano

En respuesta al objetivo general del proyecto, *enriquecer la actividad académica de la Sección de Educación Preescolar mediante la escritura de artículos científicos relativos a la praxis profesional generada en las prácticas docentes*, se logró crear y compartir un espacio de discusión, análisis e intercambio de ideas que propició una relectura del plan de estudio y su valoración desde la mirada de la mediación docente, el enfoque pedagógico y el perfil de salida propuesto. Este espacio de socialización de experiencias como entorno potenciador de la escritura y como actividad intelectual permitió la escritura de cinco ensayos pedagógicos, a saber: 1. Articular el conocimiento: Una experiencia en la formación de profesionales en educación inicial. Autoras: Patricia Rojas y Magally Gutiérrez; 2. Conceptualización de la educación no escolarizada en la primera infancia en Latinoamérica desde el 2000 hasta la actualidad. Autoras: Karla Martorell, Rebeca Mora y Tatiana Jiménez; 3. La familia y la comunidad como actores fundamentales en la educación preescolar, una apro-

ximación desde la formación docente. Autoras: Jeannette Cerdas y Gustavo Jiménez; 4. Integración de disciplinas en los módulos práctico-pedagógicos: de la teoría a la práctica. Autoras: Yanitzia, Cristina y Carolina Vargas; 5. Percepciones pedagógicas estudiantiles: la experiencia de la carrera de educación preescolar, Sede Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica. Autores: María Marta Camacho, Aron William Granados Leiva y Diego Sauma Montes de Oca.

En términos generales, al asumir la escritura académica como una práctica discursiva socialmente situada, llevada a cabo por los miembros de una comunidad específica, en este caso docentes de la Sección de Educación Preescolar, se logró vivenciar un proceso académico en el que se explicitaron experiencias de mediación y se construyó teoría pedagógica al reflexionar sobre los saberes prácticos y teóricos propios de la formación de docentes de educación inicial.

2. La escritura académica en el contexto universitario: de la docencia a la investigación y de la investigación a la docencia

Carlino (2007) explica que el objeto de análisis de la escritura en la universidad parte del estudio de los procesos cognitivos de quien escribe como tarea individual de resolución de problemas (EE.UU. entre los años 70 y 80) y posteriormente le siguen otras perspectivas de análisis y comprensión, tales como: la incidencia del contexto en la producción escrita de los universitarios y los tipos de tareas propuestas; las diferencias entre los modos de leer y escribir en la educación universitaria, respecto de la secundaria y las diferencias escriturales entre las disciplinas; la situación de la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos (se exige una forma de escribir, pero no se enseña) en el contexto universitario; el surgimiento de los movimientos: escribir a través del currículum (escribir para pensar los contenidos conceptuales y aprender) y escribir en las disciplinas (aprender a escribir las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento); las brechas entre lo que sabe hacer el estudiantado y lo que espera el docente; las dificultades de escritura y su relación con el abandono de los estudios universitarios y las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje. Por tanto, la escritura académica se ha abordado con objetivos distintos y diferentes posturas teóricas, a fin de enriquecer, de una forma u otra, los procesos de mediación para el logro de la apropiación de los géneros académicos, según los requerimientos de los escritores.

La incursión de la escritura académica en la universidad latinoamericana, en algunos casos, por ejemplo, en el de Argentina, ha estado orientada hacia la proyección de una mediación pedagógica explícita sobre lectura y escritura disciplinar: cómo se escribe y lee en las diferentes profesiones. Además, en la presencia de cursos específicos de escritura en diferentes carreras y un volumen significativo de investigación con poblaciones, metodologías y muestra de estudio variadas.

No obstante, esa práctica no se ha generalizado en la región centroamericana ni en Costa Rica, país en que ha privado la oferta de cursos básicos de redacción de corte general y una reducida propuesta de cursos específicos por disciplinas incorporados en las mallas curriculares.

En el caso específico de la Universidad de Costa Rica, recientemente, se ofrecen cursos y talleres orientados a la escritura de artículos científicos, de matrícula voluntaria, dados por diferentes unidades académicas, institutos de investigación y la Vicerrectoría de Investigación. La iniciativa más reciente y ligada al fomento de la producción académica de mujeres universitarias la ofreció la Vicerrectoría de Docencia con el concurso PUBLICARE 2022, cuyo objetivo es incentivar la conclusión de artículos científicos o capítulos de libros a mujeres, grupo que porcentualmente produce menos documentos publicables, respecto de sus pares masculinos. En el caso específico de la Vicerrectoría de Investigación de esta casa de estudios, desde hace más de una década, se ofrece un curso de escritura de artículos académicos dirigido a funcionarios, docentes universitarios y estudiantes que trabajan en proyectos finales de graduación, con el objetivo de guiar su proceso de escritura.

Respecto de la investigación específica sobre los productos escriturales de los docentes e investigadores universitarios, en el contexto internacional, se encuentran estudios en dos líneas: 1) *la valoración del producto escrito* y 2) *la escritura como mecanismo de desarrollo profesional*.

En el primer caso, como ejemplo, se cita a Pertuz, W, Perea, N. Mercado, M. (2011), quienes analizan los textos publicados por tres docentes, a fin de identificar sus habilidades para 1) planear y producir textos, 2) conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan, 3) identificar las dificultades que enfrentan y 4) los tipos de textos que escriben. Entre los principales hallazgos señalan que los géneros que se escriben son ensayos y artículos científicos, producto de estudios de postgrado e informes de investigaciones; que

los docentes muestran un conocimiento parcial de la superestructura, macroestructura y unidades textuales al escribir; que no son plenamente conscientes de las estrategias cognitivas y metacognitivas que desarrollan en el proceso de escritura y que consideran a la escritura un proceso difícil, pero la abordan con entusiasmo y motivación.

Ese tipo de análisis aporta datos diagnósticos útiles para generar cursos específicos sobre escritura situada y, por tanto, según nuestro criterio, deben complementarse con estudios sobre las percepciones del profesional acerca de su propio proceso de escritura, su sentido de autoeficacia y su relación con las motivaciones para escribir.

En la segunda línea, *la escritura como mecanismo de desarrollo profesional*, Hernández y Marín (2018) analizan cómo la potenciación de la escritura académica en contexto fortalece el desarrollo profesional de los profesores universitarios del Programa de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Este estudio de tipo documental, con un corpus de 50 textos, indaga sobre las categorías *escritura académica*, *profesores universitarios* y *desarrollo profesional* y concluye que el docente universitario no posee formación escritural, por lo que esta práctica se convierte en una tarea compleja. Además de que las pocas investigaciones que existen al respecto no ofrecen suficientes insumos para orientar a profesionales de diferentes áreas y con funciones diversas (docencia, investigación, proyección y administración) en el desempeño eficaz en la producción escrita

Ante ambas perspectivas de análisis, resulta más constructivo asumir la postura de la escritura como mecanismo de desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia universitaria y buscar



Fotografía en la Feria de lecturas y experiencias 2023 por José Avellano

las mejores estrategias para su incorporación y vivencia práctica en el quehacer profesional.

En este contexto, se recomienda promover el diálogo entre el profesorado universitario acerca de la viabilidad de asumir estrategias de *escritura colaborativa* para construir, por ejemplo, textos escritos a partir de las experiencias docentes, en investigación, en acción social y en administración universitaria. En este sentido, sería oportuno retomar prácticas que se desarrollan en los procesos de formación del estudiantado e incorporarlas en el diálogo académico con los pares universitarios y producir así contenido para escribir. Por ejemplo, el acceso a la tecnología digital posibilita la realización de la escritura



Fotografía en la Feria de lecturas y experiencias 2023 por José Avellano

académica colaborativa, mediante el uso de entornos virtuales (Google Drive) para realizar análisis documentales y parafrasear información, entre otros procesos necesarios en el desarrollo de la escritura académica (Ceballos, J.M., 2019).

Los beneficios de los grupos de escritura, tal como lo presentan Colombo y Carlino (2015), dan cuenta del aumento en la productividad y las publicaciones de los participantes, del fortalecimiento de la responsabilidad y del compromiso para comprender el proceso de escritura, de la realización de actividades de revisión y del logro de la autoconfianza del autor o los autores. Lamentablemente, la estrategia de agrupar académicos para acompañar y generar productos escritos es infrecuente en Latinoamérica, no así en el medio anglosajón.

La gestión, conformación, respaldo y financiamiento de esos grupos se da normalmente en el seno de las universidades, comprobándose la necesidad de que estas instituciones asuman un rol de liderazgo en la promoción de la escritura académica de sus docentes e investigadores.

Respecto de la caracterización promedio de estos espacios de escritura colaborativa sobresalen los siguientes aspectos: su carácter interdisciplinar, cantidad de participantes promedio de 6 a 10 personas y la coordinación en manos de especialistas en escritura o personas con reconocida experiencia en publicaciones o miembros de comités de revistas. La duración normalmente funciona ininterrumpidamente entre un lapso de uno y cuatro años, dado que la labor sostenida es lo que permite mejorar la escritura. Se trabaja con la modalidad de sesiones de 1 a 2 horas e incluso con *retiros de escritura*, en los que los grupos se dedican completamente a la escritura. Normalmente, los participantes no suelen escribir durante los encuentros, la actividad principal es la revisión: leer, comentar, discutir y proponer cambios y mejoras en cuanto al contenido y la forma de la escritura de uno o varios textos.

Retomando los beneficios de las prácticas de escritura grupal se destacan: el compromiso mutuo que conduce a asumir la tarea de escritura en forma regular y constante; la visibilidad y accesibilidad del desafío de escribir; el intercambio en un espacio protegido que permita ensayar el ejercicio del discurso escrito académico; el contar con una audiencia-prueba en un ambiente colaborativo y no competitivo; la comprensión de la laboriosidad intrínseca de la escritura (producto que no nace terminado) como característica de esta tarea y no de la persona que escribe; la generación de cambios actitudinales; el aumento de motivación, seguridad y confianza en los participantes.

En suma, la escritura académica constituye un compromiso y reto institucional y personal en el que, independientemente de la estrategia que se siga, se deben potenciar las experiencias docentes para posibilitar la conciencia de la

vinculación teoría-práctica, investigación-enseñanza, mediante el reposicionamiento del rol de la escritura en la transformación de la actividad docente en una actividad intelectual. Así, la escritura académica es una práctica social en la que los profesores producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre asuntos de interés de sus lectores, para incidir en ellos y producir nuevos conocimientos.

3. Escribir para reflexionar sobre la actividad profesional

El proyecto *Enriquecimiento de la actividad docente de la Sección de Educación Preescolar mediante la escritura de las experiencias pedagógicas, producto de la práctica docente universitaria*, años 2021-2022, conformó cinco grupos de trabajo con los objetivos de identificar las prácticas docentes de los participantes, reflexionar en torno de esas prácticas y documentarlas, sistematizar las experiencias de formación universitaria recopiladas y fundamentarlas teóricamente, y producir un texto escrito con proyección a un ensayo pedagógico o un artículo científico.

El origen de este proceso de intervención formativa en escritura académica se sitúa entre la necesidad de enriquecer el ejercicio docente mediante la documentación, sistematización y escritura de las experiencias pedagógicas, desarrolladas en el seno de los cursos de la carrera de Educación Preescolar y mostrar cómo se han operacionalizado los enfoques de la ecoformación y la pedagogía crítica, bases teóricas del plan de estudio de esta carrera. También se contempla la necesidad de reflexionar en torno de las dicotomías teoría-práctica y docencia e investigación en el quehacer pedagógico que transversaliza el plan de estudio de esta carrera.

El proyecto contó con la participación de 13 docentes, quienes se mantuvieron constantes y con gran disposición durante todo el período, comprendido entre el mes de febrero de 2021 y el de julio de 2022.

En términos generales, se siguió un proceso de formación en que se transversalizaron las líneas: 1) el conocimiento de la estructura y normativa de la escritura académica, 2) la puesta en práctica de estrategias de escritura colaborativa y diálogo fecundo como medios para la sistematización de prácticas y saberes pedagógicos y 3) la conceptualización de la docencia universitaria como un espacio idóneo para construir nuevas formas de enseñar, aprender y generar producciones académicas de calidad.

La discusión, análisis e intercambio de ideas propició una relectura del plan de estudio y su acercamiento desde la mirada de la mediación docente, el enfoque pedagógico y el perfil de salida propuesto. Ejercicio que, sin duda, enriqueció a los docentes participantes y sus producciones académicas.

La metodología de trabajo fue participativa, organizada en cinco fases: 1) organización grupal, 2) definición de los núcleos temáticos, 3) releendo la teoría que fundamenta la práctica pedagógica, 4) proceso de escritura, 5) socialización de los productos durante todo el proceso de intervención.

Respecto de las actividades y estructura de las sesiones de trabajo, los cinco subgrupos se asociaron a temáticas propuestas por ellos mismos (paradigmas pedagógicos, educación no escolarizada, nodos pedagógicos, módulos pedagógicos, familia y comunidad), se usó la plataforma virtual de la UCR *Mediación virtual* (recurso donde se consignan las actividades de los grupos conformados), se desarrollan 5 talleres virtuales en los que se proponen actividades formativas y reflexivas, se realizan discusiones en plenarias, se asignan tareas específicas y se sistematizó la evolución del proceso. Como parte de esa dinámica se transcribieron las discusiones generadas en cada taller, se escribió una crónica después de cada uno, materiales fundamentales para documentar el proceso seguido. La retroalimentación fue una constante en todos los encuentros grupales y en pequeño grupo.



Maestra con sus alumnos en la Feria de lecturas y experiencias 2023 por José Avellano

Además de los talleres virtuales generales, se realizaron encuentros con los subgrupos para dar continuidad a los procesos de diseño, documentación y prácticas escriturales, mediante la escritura de borradores y sus consecuentes retroalimentaciones.

4. Logros y resultados de la escritura de las experiencias pedagógicas en la carrera de Educación Preescolar

La discusión, análisis e intercambio de ideas mediante la oralidad y la escritura propició la emergencia de aprendizajes, creencias, encuentros y valoraciones que tuvieron como resultado la producción académica en cuatro áreas:

-La valoración de la escritura como herramienta

para comprender el quehacer del docente universitario.

-La generación de textos orales y escritos producto de un proceso reflexivo sobre la pedagogía específica para formar docentes de educación inicial desde un enfoque crítico y ecoformativo.

- La caracterización de los cursos-nodo y los cursos-módulo en el contexto de una carrera universitaria ecoformativa.

- La identificación de tópicos ligados al plan de estudio que requieren de investigación documental y empírica para sustentar teóricamente algunos cursos y sus correspondientes prácticas.

1. La valoración de la escritura como herramienta para comprender el quehacer del docente universitario

Este proyecto asumió la escritura como una estrategia para el desarrollo profesional, como medio para reflexionar sobre la práctica docente universitaria (¿qué enseñamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué logra construir el estudiantado?) y como un espacio de aprendizaje sobre escritura académica.

Esos tres propósitos se integraron al desarrollo de cinco talleres formativos que versaron sobre: la comprensión del proyecto, sus objetivos y metodología; la desmitificación de la escritura como habilidad lingüística en manos de pocos y su práctica en solitario; la identificación del tema por trabajar y los objetivos propuestos; los supuestos teóricos del español con fines específicos y la escritura en el ámbito profesional de la educación inicial; el reconocimiento de los géneros discursivos vinculados con la construcción del conocimiento en la formación de educadores; la relación del tema por trabajar con el plan de estudio; la construcción del esquema de trabajo a partir de los objetivos propuestos; el proceso de

escritura; la clarificación de metas y la revisión de cronograma. Desde el punto de vista metodológico, cada taller inició con un aporte de la coordinadora, a fin de organizar la sesión de trabajo, presentar la agenda y ofrecer una ruta interactiva para la construcción de los saberes colectivos. De esta manera las dinámicas siguieron un modelo dialógico y de respeto, culminando con una serie de tareas o responsabilidades para cada grupo, las cuales serían el punto de partida de la siguiente sesión grupal.

La comprensión del *hacer docente* (¿qué tipo de docencia hacemos?, ¿cómo la hacemos?, ¿qué aporta mi práctica docente a otros colegas?) constituyó una de las fases más provechosas en el proceso de identificación, delimitación y concreción del tema por trabajar, el cual fue definido en pequeños grupos y retroalimentado en la discusión general en el transcurso de los talleres. Así, los equipos de trabajo pasaron de temas amplios a otros más específicos, reservando para un futuro próximo y otro proceso de escritura los aspectos que no formarían parte del actual plan. Uno de los aprendizajes por resaltar es que los docentes comprobaron que del ejercicio reflexivo y dialogado de la docencia surgen temas de investigación y propuestas de cambio en función del logro de los perfiles de salida deseados.

Por otra parte, al desmitificar la escritura como arte en manos de pocos, quedó evidente que en el ámbito académico esta requiere de estudio, lectura, diálogo, reflexión, toma de decisiones, escucha, sistematización de información o de datos, búsqueda de consensos, planificación, redacción, revisión y adecuación a las normas de publicación del posible editor. Elementos interactuantes al definir un tema, delimitarlo, estudiarlo, conocerlo, comprenderlo, documentarlo y planificar el proceso de escritura. En consecuencia, los elementos que conforman el proceso de escritura son de dominio del docente universitario, pues son consustanciales a su práctica cotidiana.

En ese mismo orden de ideas, el ejercicio de retomar el plan de estudio, su fundamentación teórica, aspectos curriculares, alcances y perfil de salida permitió al equipo docente, tal como lo externó la profesora Magally Gutiérrez (2021) confrontar la teoría pedagógica propuesta con el ejercicio de la docencia y así valorar su coherencia y viabilidad.

En fin, al comprender el quehacer docente y escribirlo permitió, según señala la profesora Karla Martorell, construir en equipo, reafirmar los saberes pedagógicos compartidos y producir teoría pedagógica a partir de la experiencia práctica.

2. La generación de textos orales y escritos producto de un proceso reflexivo sobre la pedagogía específica para formar docentes de educación inicial desde un enfoque crítico y ecoformativo

La formación de docentes en términos de Miller (1984) es un género específico que responde, según nuestra opinión, a preguntas como: ¿qué aspectos son consustanciales a la formación de los profesionales en educación?, ¿cuáles son los recursos pedagógicos teóricos y prácticos que configurarían al profesional deseado?, ¿qué estrategias pedagógicas permiten el logro de los perfiles profesionales propuestos?, ¿cómo debe ser la mediación pedagógica para lograr ese profesional proyectado?, ¿cómo deben ser los docentes que forman profesionales de la educación?, ¿qué papel juega el diálogo e intercambio en la formación de docentes?, ¿cómo se modelan prácticas variadas en el aula universitaria?, entre otras muchas que configurarían este género particular.

Indiscutiblemente, la formación del docente requiere de una dinámica formativa en la que el diálogo e intercambio son parte esencial de las secuencias didácticas que al final configuran el perfil profesional propuesto. De esa manera las competencias leer, escribir, hablar, escuchar, investigar, mediar y reflexionar forman parte de los

saberes que se contextualizan y construyen en el aula universitaria y en otros espacios de aprendizaje físicos y virtuales. Esa esencia participativa, dialógica, constructiva y colaborativa, necesaria en la formación, se incorporó en la gestión de los talleres y espacios de intercambio desarrollados con los 13 docentes participantes de esta experiencia de aprendizaje.

La posibilidad de dialogar sobre el quehacer en el aula universitaria, la forma en que el docente entiende, contextualiza y enseña sus contenidos teóricos o prácticos; la razón didáctica de lo solicitado al estudiantado y la comprensión de su producción; la armonía entre lo planificado y lo realizado; la explicitación de estrategias para orientar prácticas críticas y ecoformativas; la necesidad de entender, por ejemplo, las diferentes modalidades organizativas de los cursos y validarlas teórica y experiencialmente y, además, el percibirse como constructor de teoría y práctica pedagógica, permitió la identificación y delimitación de temas sobre los que se deseaba escribir y reflexionar.

La producción académica generada mediante el diálogo constituyó la etapa previa a la escritura, momento en que se conformaron los grupos, se asumió un rol observador de la propia práctica y se propusieron las primeras ideas sobre el tema por escribir.

En una segunda etapa, mediante el diálogo (en pequeños grupos y luego en plenaria) se compartieron los temas y sus alcances, se recibió la retroalimentación grupal y se inició el proceso proponer-escribir-dialogar-compartir-valorar para configurar de ese modo un esquema de trabajo.

Seguidamente, los grupos, apoyados entre ellos, profundizaron sobre la temática, curso o modalidad de formación definida y de forma intragrupal iniciaron la sistematización de los materiales recopilados, asumieron la revisión bibliográfica, escribieron, revisaron y avanzaron a ritmos variados.

En la etapa de producción grupal se compartieron con la docente guía los productos construidos, a fin de centrar la atención en aspectos específicos de escritura (coherencia temática y gramática del texto académico). Así, se logró concretar cinco producciones textuales, de las cuales dos finalizaron como producto acabado y tres en proceso de conclusión, esto al momento de cerrar el proyecto que tuvo una duración de un año y seis meses.

Finalmente, cabe resaltar que uno de los aspectos más valiosos de todo el proceso fueron los momentos de explicitación de la mediación docente en las diferentes modalidades formativas que incorpora esta carrera. De esta manera, se caracterizaron las prácticas implícitas desarrolladas en los módulos y los nodos, definiéndose de manera cualitativa la diferencia entre ambas estructuras de cursos en el contexto de un perfil profesional orientado hacia la ecoformación y el pensamiento crítico. Además, se lograron evidenciar temáticas presentes en el plan de estudio y que cuentan con poca producción académica a nivel nacional y regional.

3. La caracterización de los cursos-nodo y los cursos-módulo en el contexto de una carrera universitaria ecoformativa

La Universidad de Costa Rica ofrece cursos modulares y nodales en diferentes carreras, pero, a la fecha, no se han realizado investigaciones que muestren en qué medida esas modalidades marcan una diferencia en la mediación pedagógica del docente universitario, valorada desde la experiencia práctica y del impacto en la formación profesional de los futuros docentes.

En el caso de los nodos, las profesoras Magally Gutiérrez Gutiérrez y Patricia Rojas Núñez concretan cómo se realiza la mediación pedagógica en los cursos "Nodo integrador I y Nodo integrador II", ambos con énfasis en ciencias sociales, naturales y procesos lógico-matemáticos, gestionados mediante una docencia compartida entre dos profesionales del área de



Maestra de universidad, imagen generada en IA por José Avellano

Educación Preescolar, con especialidades afines al énfasis del nodo. Además, sistematizan los roles estudiantil y docente y valoran los saberes pedagógicos teórico-prácticos construidos en esos espacios formativos, tal como se extrae del documento *Articular el conocimiento: Una experiencia en la formación de profesionales en educación inicial*, a saber:

En los cursos nodales se asume que la forma relacional en que las personas construyen cotidianamente el conocimiento constituye un insumo básico para potenciar en el estudiantado los conocimientos previos, los nuevos y las habilidades de mediación pedagógica específicas de las áreas temáticas contempladas en los dos nodos: ciencias sociales, ciencias naturales, procesos lógico matemáticos y su abordaje interrelacionado.

Los ejercicios de integración de saberes específicos, trabajados mediante talleres de profundización, constituyen los insumos para que el estudiantado realice prácticas de correlación, integración o articulación en red y los operacionalice en una propuesta específica de planificación didáctica para desarrollar en

el aula de educación infantil. Dicho de otra manera, en ese planeamiento convergen la construcción relacional vivenciada en la dinámica del aula universitaria con la forma de aprendizaje de la niñez y la intencionalidad pedagógica tomada del programa de estudios de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Asimismo, los procesos de comprensión y apropiación de la estrategia de aprendizaje articulado potencian el establecimiento de conexiones entre los saberes y desarrollan el pensamiento reflexivo y crítico propio de una mediación pedagógica que atienda la complejidad del trabajo con la primera infancia (Gutiérrez y Núñez, 2022, en proceso de revisión final).

Por otra parte, en esta carrera se ofrecen tres módulos práctico-pedagógicos (1. familia y comunidad, 2. niñez temprana y 3. niñez con edad entre 3 y 6 años) que actualizan el diálogo académico entre disciplinas (Sociología, Educación Preescolar, Nutrición, Enfermería y Psicología) para atender y resolver de forma inter y tras disciplinar situaciones varias que involucran a la niñez y a

su entorno inmediato en diferentes ambientes educativos. Estos módulos se distinguen de un curso regular en que la gestión mediadora está a cargo de dos docentes, en el de familia y comunidad, y tres docentes en los dos restantes, quienes, según la dinámica establecida, planifican de forma conjunta los procesos formativos y desarrollan las sesiones colaborativamente.

Desde nuestro punto de vista, la riqueza fundamental de esta propuesta modular es la posibilidad de construir un discurso pedagógico que integra las voces de dos o tres docentes de disciplinas distintas que, desde diferentes perspectivas, resuelven una situación curricular propia de la niñez y modelan así una forma de atender los procesos educativos en la primera infancia.

En suma, el aporte metodológico de los nodos se orienta hacia la articulación del conocimiento por desarrollar en una propuesta curricular de aula; los módulos, por su parte, adicionan a esa propuesta articulada la proyección hacia la familia, la comunidad, la salud, la alimentación, el desarrollo emocional y los saberes pedagógicos requeridos para resolver diferentes situaciones de la niñez temprana en su contexto específico.

Por consiguiente, a partir de los aportes de Gutiérrez y Rojas (en proceso de elaboración, 2022) y de Vargas, Paniagua y Meléndez (en proceso de elaboración, 2022) y Cercas y Jiménez (en proceso de elaboración, 2022) podría establecerse la distinción entre un nodo y módulo, propuestas que se hermanan en la intención articuladora e integrada que caracteriza la mediación pedagógica en la educación inicial.

4. La identificación de tópicos ligados al plan de estudio que requieren de investigación documental y empírica para sustentar teóricamente algunos cursos y sus correspondientes prácticas

La creación de nuevos cursos en un plan de formación universitaria enfrenta al profesorado al estudio, a la definición de la mediación pedagógica

apropiada a las nuevas temáticas y objetivos, a la construcción de explicaciones propias de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por desarrollar, entre otros aspectos. Así, un curso nuevo lo es para estudiantes y profesores.

En ese contexto, el plan de estudio de bachillerato y licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica es objeto de una amplia reestructuración que culmina con una nueva propuesta formativa en el año 2016, en la cual se incluyen cursos que no se habían ofrecido antes. Este es el caso de los cursos FD-0599 *Mediación del aprendizaje en ambientes no escolarizados*, FD-0598 *Fundamentos de la educación no escolarizada* y FD-0588 *Paradigmas pedagógicos*.

La educación no escolarizada, por tanto, se constituye en un tema de estudio y reflexión pedagógica, pues si bien ha estado presente como una modalidad de aprendizaje no reglado (al principio con ausencia de abordajes teóricos que la sustentara y después considerada como complemento de la educación formal con diversidad de denominaciones), no ha sido descrita con precisión en la educación infantil (Martorell, Mora y Jiménez, en proceso, 2022). Ese argumento motiva la propuesta del tema *Educación no escolarizada en la primera infancia: estado del arte*, en un primer momento y después delimitado así: *Conceptualización de la educación no escolarizada en la primera infancia en Latinoamérica. Período 2000-2021*.

Por otra parte, uno de los grupos de docentes estaba interesado, desde antes del inicio del proyecto de escritura, por el tema *paradigmas pedagógicos* y decidió continuarlo en este nuevo contexto colaborativo. La idea fue reflexionar y documentar la presencia de los paradigmas pedagógicos del siglo XXI en la mediación pedagógica del profesorado de la carrera de educación preescolar, tomando como insumo fundamental la percepción del estudiantado. Se logra un producto final titulado "Percepciones pedagógicas estudiantiles: la experiencia de la carrera de educación preescolar de la Universidad de

Costa Rica" (Camacho, Jiménez, Esquivel, Mora y Quirós, 2022, documento concluido), con el cual se concluye que en la carrera se vivencian manifestaciones correspondientes a los principios de las ocho pedagogías propuestas por Carbonell (2017), hallazgo que muestra la relación existente entre los principios y referentes teóricos del plan de estudio y la práctica pedagógica de sus docentes.

Conclusiones

La escritura colaborativa gestada a partir de la conformación de grupos de trabajo constituyó una estrategia exitosa en la experiencia específica de la carrera de Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, pues se logró asumir el aula universitaria y la correspondiente mediación pedagógica como un género, y la escritura un recurso para aprender y transformar el conocimiento.

La motivación inicial que permitió la configuración del grupo *docentes universitarios de la carrera de Educación Preescolar*, unidos, al principio, para escribir sobre sus experiencias de mediación pedagógica, posibilitó espacios de diálogo que propiciaron una valoración general del plan de estudio a través de la mirada del quehacer docente y la escritura de cinco documentos, dos terminados y tres en redacción final.

La escritura, en esta experiencia particular, generó un espacio reflexivo en el que algunos de los docentes participantes se enfrentaron a la valoración de cómo y de qué forma mediante su práctica docente se lograba configurar un perfil de salida profesional, particularmente en esta carrera que propone diferentes tipos de cursos: módulos, nodos, práctica profesional y cursos regulares. De esta forma, la escritura como mecanismo de desarrollo profesional permitió la reflexión, el diálogo, los procesos de retroalimentación, la integración grupal y la escritura de documentos publicables.

Al concluir este proyecto, en las valoraciones de los docentes se destacan como aspectos positivos: el compartir y escribir en grupo, la

profundización en los propios cursos, el apoyo de los pares, el acompañamiento, el aumento de la autoconfianza, la guía y la cordialidad en la comunicación. Respecto de los nuevos conocimientos sobre escritura se destaca la escritura por pasos, la realización de planes de escritura y el desarrollo de una mejor actitud hacia esta. Como contraparte, el aspecto más difícil de manejar fue el tiempo, variable comprensible considerando el volumen de trabajo de un docente universitario que no cuenta con una carga académica asignada para escribir documentos publicables.

REFERENCIAS

- Barrios, F., Dirié, Cl. y Cichanowski, V. (2020). Experiencias de alfabetización académica temprana a través del diálogo entre la Investigación y la Extensión. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 10(1), 12-18. Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoh>
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, vol. 4, 2007, pp. 21-40 <https://www.academica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del curriculum. En Carlino, P. y Martínez, S. *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén (Argentina): Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2022). Potencialidades de la escritura para el desarrollo profesional docente y condiciones para favorecerlas. *Conferencia La Escritura Académica en el Desarrollo Profesional Docente*. Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/291>
- Cassany, D. (2003) La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. Universitat Pompeu Fabra. *Segundo congreso internacional de español para fines específicos*. *Lectura_y_escritura_de_textos_profesionales_Cassany.pdf*
- Castagno, F., Salgueiro, A. y Cagnolo, S. (2019). Prácticas de escritura en la formación avanzada de futuros profesionales. En: *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Desafíos en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la educación formal. Perspectivas, propuestas y avatares en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Formación Docente*. 530-536. *prácticas de esc al final de carrera.pdf*

- Ceballos, J. M. (2020). Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica. *Didac* 75: 14-21 33-Texto del artículo Google Drive.pdf
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün* N° 4, Q028 escritura colaborativa.pdf
- González, E. V., Castellano, M. D., y Sepúlveda, N. A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 63-87. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a4.1247-5101-1-PB.pdf>
- González, L.C. y Carbonetti, M. (2020). Dispositivos de acompañamiento de las tareas de lectura y escritura en instancias de graduación. En: *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Desafíos en la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la educación formal. Perspectivas, propuestas y avatares en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Formación Docente*. 595-601.
- Hernández, E. y Marín, M.L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n.º 32: 61-83. art prof univer.pdf
- Murillo, M. (2021). *Enriquecimiento de la actividad docente de la Sección de Educación Preescolar mediante la escritura de las experiencias pedagógicas producto de la práctica docente universitaria*. Proyecto de Docencia, Universidad de Costa Rica.
- Pereda, H. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática*. Tesis doctoral. Pereda_LHW-SD.pdf
- Pertuz, W, Perea, N. Mercado, M. (2011). Características de la escritura en docentes universitarios. *Zona Próxima* n° 15:78-93. E:/Proyecto%20de%20docencia/características%20de%20la%20escritura%20de%20los%20docentes%20unviuersitarios.pdf

ARTÍCULO RECIBIDO: 22 DE AGOSTO DE 2023

DICTAMINADO: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2023

ACEPTADO: 24 DE SEPTIEMBRE DE 2023

DIAGNÓSTICO DE POSIBILIDADES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN UNIVERSITARIOS DE DISEÑO GRÁFICO A PARTIR DEL USO DE TECNOLOGÍA EDUCACIONAL

DIAGNOSIS OF POSSIBILITIES FOR THE ACQUISITION OF SKILLS IN UNIVERISTARY STUDENTS OF GRAPHIC DESIGN, FROM THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Mara Edna Serrano-Acuña⁸, Jaesy Alhelí Corona Zapata⁹,

Jesús Eladio Barrientos Mora¹⁰, Obed Meza Romero¹¹

Resumen

Ante las nuevas formas de aprender y enseñar en la educación superior, este estudio cualitativo y exploratorio recoge opiniones de los estudiantes del Colegio de Diseño Gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en México. Mediante una encuesta estructurada, se obtuvieron resultados con la realización de un análisis categórico y se concluye que existen posibilidades de adquisición de competencias de desarrollo de pensamiento complejo, autogestión, comunicación y dominio de Tecnologías de Información y Comunicación al interactuar con tecnología educativa durante clases virtuales, mismas que pueden ser importantes para el futuro desempeño laboral de los estudiantes y que podrían relacionarse coherentemente con el perfil de egreso de la licenciatura.

Palabras clave: Educación Superior. Tecnología Educativa. Aprendizaje en línea. Competencias. Diseño.

Abstract

Given the new ways of learning and teaching in higher education, this qualitative and exploratory study collects opinions from students of the College of Graphic Design of the Meritorious Autonomous University of Puebla, in Mexico. Through a structured survey, results were obtained through a categorical analysis and it is concluded that there are possibilities of acquiring skills for the development of complex thinking, self-management, communication and mastery of Information and Communication Technologies when interacting with educational technology during virtual classes. Same that can be important for the future job performance of students and that could be coherently related to the graduate profile of the degree.

Keywords: Higher Education. Educational Technology. Online Learning. Competencies. Design.

8) Profesora Investigadora del Colegio de Diseño Gráfico BUAP y Miembro del Consejo de Docencia BUAP 2020-2024. Doctora en Educación por PNPC de UATx con mención honorífica por la investigación sobre el proceso de creación de metáforas visuales, ganadora del financiamiento PRODEP NPTC por el diseño de un ambiente transmedia de aprendizaje. mara.serrano@correo.buap.mx

9) Profesora Investigadora de la Facultad de Artes y coordinadora de la licenciatura en Danza de la BUAP. Doctora en Educación PNPC UATX. LGAC: Arte y sociedad. Evaluadora perteneciente a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. jaesy.corona@correo.buap.mx

10) Profesor Investigador Asociado del Colegio de Diseño Gráfico (Facultad de Arquitectura BUAP) e Investigador Invitado del Scaliger Instituut (Universidad de Leiden). Especializado en Typeface Design (Universidad de Reading), ha presentado ponencias en diversas instituciones de América y Europa. Diseñador de tipografías, es delegado mexicano ante la Association Typographique Internationale. jesus.barrientosm@correo.buap.mx

11) Profesor Investigador, Titular "A" tiempo completo. Es Doctor en Administración y Gestión Estratégica, cuenta con una maestría en Mercadotecnia y Publicidad y es licenciado en Diseño Gráfico por la Facultad de Arquitectura de la BUAP. Perteneció al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

Introducción

Las competencias tecnológicas que desarrollamos, tanto alumnos como profesores después de un cambio de paradigma en la educación como el que trajo la pandemia por covid-19 en 2020, nos sitúa en un terreno de oportunidades para mejorar nuestra actividad universitaria. Conocer las experiencias estudiantiles nos acerca a palpar sus necesidades y poder ofrecer una mejor formación; como lo menciona De Luca (2020), la educación asume una mirada prospectiva, es decir, que no solo atiende el presente, sino que introduce una dimensión de futuro no determinado de forma absoluta; sin embargo, ese futuro para el cual nos preparábamos se convirtió en nuestro presente de forma inédita y, abruptamente, los espacios de formación docente se situaron en entornos

virtuales, en ocasiones entramando vida laboral y vida cotidiana.

Es por ello que esta investigación recoge opiniones de los estudiantes del Colegio de Diseño Gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla al interactuar con la tecnología educativa durante las clases virtuales. En la emergencia de la pandemia por COVID-19 se aceleró la velocidad exponencial de transformación de las actividades sociales mediadas por la tecnología, como lo ha señalado De Luca (2020). En la educación superior, la formación en ambientes virtuales o tecnológicos se volvió prioritaria para poder dar continuidad a la formación profesional de los estudiantes.

De acuerdo con las cifras actualizadas al tercer trimestre de 2021 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS), en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Observatorio Laboral indica que en el área de diseño existen 17,493 personas activas laboralmente, de las cuales el 13.5% son mujeres y el 86.5% son hombres, con un sueldo promedio de 12,007 pesos mensuales.

Conforme al reporte del Instituto Mexicano para la Competitividad, calculando datos en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el INEGI, publicados durante el segundo trimestre de 2020, existen 37,552 personas que estudiaron la carrera de diseño gráfico, lo que representa el 0.3% de las personas que han estudiado una carrera en nuestro país; de los cuales 11% son hombres y 89% son mujeres. El 67% del total de estos profesionistas tiene más de 30 años de edad y la tasa de desempleo, para estos profesionistas, ha incrementado del 1% reportado en 2014 al 3.3% reportado en 2020.

En México, de acuerdo al mismo reporte, existen 202 universidades donde se imparte la Licenciatura en diseño gráfico, lo que abre una discusión acerca de cuáles son las universidades que ofrecen un plan de estudios que permita el desarrollo de competencias acorde a las demandas del

mercado laboral, esta situación adquiere mayor complejidad cuando se contempla como elemento del proceso aprendizaje-enseñanza el uso de tecnología educativa para la formación de los futuros profesionistas.

Ante dicho panorama, este estudio cualitativo y descriptivo busca identificar cuáles son las posibilidades de desarrollo de competencias que los estudiantes del área de diseño gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla identifican como potencializadas durante sus clases virtuales, considerando que este paradigma educativo impacta en el proceso completo de formación como licenciados, especialmente en el desarrollo de competencias del ámbito práctico y que son propias del diseño gráfico, así como necesarias para el desempeño laboral.

Este nicho de investigación nos interesa porque existe una discusión sostenida sobre el reto de cómo podemos incorporar la tecnología educativa en la universidad para áreas de estudio que requieren formación práctica; y, sobre todo, incorporarla logrando que los estudiantes se sientan cómodos con dicha incorporación, al tiempo que reducimos brechas tecnológicas, las cuales regularmente son amplias en las universidades públicas debido a la diversidad sociocultural de los estudiantes que se atienden.

El reto de la incorporación tecnológica en la universidad se ha sostenido con el tiempo, y con ello se han observado algunos de sus efectos negativos en universidades públicas, como son la deserción escolar; desintegración de grupos y colectivos estudiantiles; falta de actividades presenciales que repercuten en el entrenamiento para dibujo, ilustración, procesos de impresión y/o reproducción de objetos de diseño, fotografía, entre otros; así como pérdida de oportunidades de movilidad e intercambio, incluso desempleo y desmotivación experimentada por parte de los estudiantes.

Sin embargo, también es inminente presentar datos desde la percepción estudiantil para contribuir al desarrollo de alternativas que favorezcan el

proceso de aprendizaje a través de la tecnología educativa, y resignificar la formación de los diseñadores gráficos en el sistema universitario contemporáneo, con miras a reducir las deserciones, contar con condiciones de aprendizaje apropiadas para esta área de estudios y utilizar técnicas para promover una adecuada experiencia en el contexto del paradigma virtual de aprendizaje.

La adaptación será una de las claves que marquen el rumbo de muchas disciplinas que requieren práctica constante.

Revisión de la literatura

De acuerdo con Crovi et al. (2009), decimos que la integración de las TIC al universo simbólico de la juventud es un: "proceso [que] condiciona [...] el trabajo juvenil a las habilidades que los jóvenes tienen para [el] manejo y aplicación [de la tecnología], lo que ha ido creando circuitos de exclusión o brechas [...] Al mismo tiempo, los alejan de los requerimientos impulsados desde los sectores de adultos [...]" (p. 2). Y debido a la situación de pandemia que se ha experimentado a nivel mundial, la UNESCO (2020) plantea que, a medida que el sistema escolar se estabilice, los países podrán utilizar la innovación del período de recuperación para *reconstruirse mejor* y acelerar el aprendizaje.

La clave estaría en no repetir las fallas que tenían los sistemas antes de la pandemia, sino apuntar a construir sistemas más adecuados que permitan que todos los estudiantes aprendan de manera acelerada (BM, 2020, p. 5) y con ello garantizar la educación de calidad al tiempo que sea posible reducir brechas de aprendizaje como lo indica la Agenda 2030 de la UNESCO para el desarrollo sostenible (2015), misma que se sostiene bajo los principios de: Desarrollo sostenible hacia un mundo sostenible y resiliente; Inclusión, no dejando relegado a nadie; Basada en los derechos humanos; Desigualdades acortando brechas en ciencias y cerrando la divisoria digital; Integración e interrelaciones; Paz, comprensión intercultural y ciudadanía global; Crisis, conflictos y desastres en



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

los países con estas situaciones; Conocimientos, ciencia, tecnología e innovación (CTI), reconociendo la importancia de aprovechar plenamente las TIC; y finalmente, el de generar alianzas entre partes múltiples interesadas.

Derivado de los requerimientos de esta estrategia global, reconocemos que, gracias a la creación de los artefactos tecnológicos, se ha logrado optimizar tiempos y costos en actividades sociales cotidianas y de emergencia; por tanto, es razonable pensar que estos beneficios también se pueden obtener de los objetos de tecnología educativa si logramos alinearlos a algunos de dichos principios.

En ese tenor, desde el sentido democrático de la educación, es posible incorporar la tecnología desde la Teoría del Aprendizaje expansivo de Engeström y Sannino (2016), la cual define que “el aprendizaje expansivo es el aprendizaje en el cual los aprendices están involucrados en construir e

implementar objetos y conceptos radicalmente más nuevos, amplios, y más complejos para su actividad”; así se comprende que la integración tecnológica para las aulas de educación superior es una tarea compleja, pero puede realizarse de forma planeada, dosificada y con propósitos específicos, es decir, manteniendo un control y presión positivos de la tecnología en cuestión, a fin de que los estudiantes universitarios obtengan beneficios y se eviten, en mayor medida, aquellas actividades que sean forzadas y que incrementen la tensión entre los actores del proceso aprendizaje-enseñanza (PAE) cuando se enfrentan al uso de la tecnología educativa.

El aprendizaje expansivo deriva de la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1978), que posteriormente continuó desarrollando Leont'ev (1978, 1981) por lo cual es una propuesta que considera ampliamente las necesidades sociales, y de acuerdo a Engeström y Sannino (2016, p. 402) se configura como:

[...] un proceso cíclico que idealmente incluye las acciones de aprendizaje colectivas de: 1. Cuestionar, 2. Analizar 3. Modelar una nueva solución 4. Examinar y probar un nuevo modelo 5. Implementar el nuevo modelo, 6. Reflexión sobre el proceso y 7. Consolidar y generar la nueva práctica.

El aprendizaje expansivo puede apoyarse también de la Teoría de la Actividad con el Modelo Engeström (Murphy y Manzanares, 2009), pues este modelo permite desmembrar la complejidad de los elementos y relaciones que emergen en la región del proceso de aprendizaje-enseñanza, para comprender las interacciones que suceden entre los agentes del PAE ante el uso de herramientas tecnológicas.

Por su parte, el diseño gráfico, se entiende como una actividad de proyección que permite la creación mediante la implementación tanto de principios científicos culturales y artísticos, como de la tecnología (Daly, Adams y Bodner, 2012).

Mientras que, para Zambrano (2021):

La práctica del diseño implica la transformación del entorno a través del diseño de objetos materiales e inmateriales, y su consecuente intervención en las formas en las que los seres humanos habitan estos entornos, es decir, el acto de diseño se despliega dentro de un mundo físico que se encuentra diseñado tanto material como inmaterialmente mediante procesos que buscan, de forma consciente e intencional, mejorar el entorno y las condiciones de vida de los seres humanos (p.145).

En tanto, es posible considerar la integración tecnológica como intrínseca a esta disciplina, ya que el diseñador gráfico debe utilizar diversas herramientas tecnológicas que van desde grafito y papel, hasta equipos, plataformas y aplicaciones para desarrollo de realidad aumentada y modelado tridimensional, entre otros, para obtener un objeto *material*, que tendrá que publicar o

imprimir/presentar, también, a través de algún tipo de tecnología.

Aunado a lo anterior, es importante considerar, que el proceso aprendizaje-enseñanza de esta disciplina ha desarrollado ya su propia historia. De acuerdo a la investigación previa realizada por Serrano (2016, p. 35) se identifica que:

El plan de estudios de la primera escuela de diseño gráfico [reconocida en el mundo], en la Bauhaus, se dedicaba tiempo para analizar lo que ellos denominaban estudio de las construcciones y de la representación procurando sustentar el trabajo del especialista en la conceptualización y con ello hacer a un lado a la creencia de que la inspiración es la que guía el diseño. Y en la misma institución, personajes como Johannes Itten y el propio Kandinsky se dieron a la tarea de modelar el trabajo del diseñador [...].



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

Desde una perspectiva pedagógica, la formación del diseñador gráfico se ha apoyado elaborando libros y manuales con una vasta carga de ejercicios y principios prácticos para el aprendizaje de esta disciplina, mientras que, en la actualidad, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Colegio de Diseño Gráfico otorga el título de licenciatura y se trabaja con el Modelo Universitario Minerva, que establece los principios que rigen la educación por competencias para los estudiantes universitarios, aunque para algunos expertos el modelo por competencias conlleva ciertas deficiencias, como lo marca Díaz-Barriga (2014).

Encontramos que el plan de estudios de la licenciatura en cuestión en la BUAP define claramente las horas de teoría y práctica que deben cubrir estudiantes y profesores durante el proceso de aprendizaje- enseñanza y su valor en créditos/ horas para poder ser acreedores a la titulación. Además, en el perfil de egreso (BUAP, 2020, párrafo 5) se describe que:

El egresado de la Licenciatura en Diseño gráfico de la BUAP será un profesional de alto rendimiento capaz de planear estrategias que resuelvan de manera efectiva y eficiente problemas de comunicación gráfica utilizando teorías semióticas, retóricas, de percepción visual y procesos creativos para lograr resultados innovadores.

Continúa haciendo énfasis en el dominio de las tecnologías, afirmando que "se apoyará en tecnologías de información para coordinar, evaluar y optimizar tiempos y recursos de trabajo. Guiará su desempeño con ética profesional, honestidad, responsabilidad, tolerancia y respeto hacia los valores culturales dentro de un marco de diversidad social."

Es interesante que, aunque el *Modelo Universitario Minerva* (BUAP, 2007) se describe desde un enfoque sociocultural, en esta licenciatura se describe una serie de competencias profesionales con las que la institución se compromete a formar a los estudiantes de diseño gráfico, que de

acuerdo al documento de admisión (BUAP, 2020) se encuentran divididas en tres grupos, mismas que se transcriben del documento original a continuación:

- *Metodología*
- *Enfatizar con los resultados de la reflexión individual o de la acción personal. Reconocer de la crítica racional tanto en los requerimientos de nuestras acciones teóricas (investigación) como de las prácticas (acción) y lograr incorporarlas a los productos obtenidos en los talleres de diseño.*
- *Aplicar procedimientos, técnicas y uso de tecnología especializadas para investigación y manejo de proyectos de diseño gráfico con base en el estudio y adaptación de técnicas de uso tradicional y de innovación en la disciplina.*
- *Reconocer la prioridad de la teoría sobre la práctica, en el sentido de que toda práctica puede ser entendida como la actualización de alguna teoría.*
- *Implementar una estrategia metodológica adecuada a las variables de tipo social, cultural, económico, político y religioso, implicadas en el contexto del proyecto de diseño para una óptima interpretación de las necesidades de comunicación a través de técnicas de comunicación, mercadotecnia y gestión.*
- *Reconocer causas y efectos implicados en el desarrollo del proyecto de diseño para determinar las características, variables y limitantes de la solución al problema visual, mediante la evaluación de los recursos tecnológicos y el uso de métodos de diseño.*
- *Desarrollo de habilidades y destrezas.*
- *Ejercer un razonamiento completo para la comprensión intelectual.*
- *Desarrollar en los alumnos habilidades*



Fotografía de Rocio Valderrábano Hernández

- de gestión y comunicación para funcionar productivamente en grandes equipos interdisciplinarios y en el plano de las estructuras organizativas.*
- *Entender las teorías de comunicación e interpersonales para solventar su quehacer diario durante la resolución del problema visual.*
 - *Dominar tecnologías análogas y digitales para decidir eficientemente la aplicación que se hará de las mismas en función de las demandas del proyecto de diseño mediante la práctica y experimentación.*
 - *Aplicar métodos de gestión acordes a las condiciones socioeconómicas y factores del proyecto de diseño a fin de optimizar los recursos humanos, materiales, temporales y económicos implicados mediante procesos de evaluación.*
 - *Toma de decisiones, actitudes y valores.*
 - *Construir argumentos verbales para soluciones dirigidas a diversos usuarios, sean audiencias, sean cuestiones útiles para la vida, sean los negocios y el funcionamiento de las organizaciones.*
 - *Desarrollar su capacidad para trabajar en un entorno global con comprensión cultural.*
 - *Desarrollar flexibilidad de pensamiento para la toma de decisiones sobre propuestas y acciones en función de la mejora del proyecto de diseño mediante técnicas de conceptualización y estudios de tipo cuantitativo y cualitativo.*
 - *Capacidad para generar relaciones interpersonales, facilitar así su comunicación e integración en el trabajo de equipos inter, trans y multidisciplinario mediante el trabajo*

colaborativo, análisis de casos y aprendizaje basado en problemas.

- *Argumentar coherentemente la toma de decisiones acerca de los proyectos realizados para fundamentar profesionalmente sus propuestas y procedimientos de trabajo, haciendo uso de conceptos y teoría especializada en diseño gráfico.*
- *Desarrollar las habilidades de abstracción y concreción para integrar la dimensión teórica y práctica de la disciplina con base en el desarrollo de proyectos integrales.*
- *Brindar conocimientos para interactuar con el entorno social y el medio ambiente de manera responsable, crítica y ética.*

Cabe mencionar que en el documento original no se encontró ninguna referencia hacia la documentación que sustente la tipología utilizada para clasificar/definir las competencias de egreso de la licenciatura en cuestión.

Metodología

La presente investigación atiende a un estudio cualitativo-descriptivo construido a partir de las percepciones que emiten estudiantes del Colegio de Diseño Gráfico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla respecto a la adquisición de competencias que consideran positivas para su futuro desempeño laboral durante su asistencia a clases en modalidad virtual.

Los participantes de este estudio responden a una muestra de la población estudiantil que contestó la encuesta de forma voluntaria durante el mes de febrero de 2023.

El diseño del formulario consta de dos apartados, el primero que concentra los datos sociodemográficos y académicos: género, edad, programa educativo al que están inscritos y semestre; si cuentan con computadora propia en casa, teléfono móvil y acceso a internet.

La segunda parte está integrada por una serie de preguntas cualitativas donde los alumnos expresaron su opinión respecto a las experiencias positivas que han tenido desde el modelo virtual, considerando que pertenecen a un área de estudios en la cual existen asignaturas de carácter práctico, que los preparan para obtener competencias útiles en su futuro desempeño laboral, para indagar sobre esta percepción se les preguntó:

1. *¿Qué competencias positivas personales identificaste al cursar tus clases en modalidad virtual? (Contesta en lo referente a tu ámbito individual)*
2. *En lo referente a tus clases técnicas y/o prácticas, ¿qué competencias positivas escolares consideras que desarrollaste durante tu proceso aprendizaje-enseñanza en la modalidad virtual?*
3. *¿Qué competencias desarrollaste mientras tomaste clases en la modalidad virtual y que consideres específicamente útiles para tu futuro desempeño profesional?*
4. *Desde tu punto de vista, ¿consideras que la Licenciatura de Diseño Gráfico podría impartirse solo en línea? Sí o no, explica por qué.*
5. *Además de adquirir los conocimientos referentes a tu Licenciatura, ¿qué otros conocimientos, competencias, habilidades o destrezas has adquirido al tomar clases en línea?*

No se limitó el espacio para responder los cuestionamientos, para que las reflexiones pudieran ser tan extensas como el estudiante lo decidiera.

De las respuestas obtenidas se realizó un análisis categórico, que, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) se utiliza como procedimiento constructivo y de análisis que permiten su utilización para expresar constructos de los participantes y combina la codificación de categorías inductivas

con un proceso simultaneo de comparación de las incidencias observadas.

Para elaborar el análisis categórico, siguiendo a los autores, se debe determinar las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos para poder definir categorías y facilitar el ordenamiento conceptual. De ahí que una categoría soporta un significado o tipo de significados, mientras que el tema puede hacer referencia a situaciones y contextos, acontecimientos, relaciones, comportamientos, opiniones, perspectivas, métodos, procesos y tareas.

Resultados

En lo concerniente a los datos sociodemográficos y académicos, se encontró que el 47.1% del estudiantado corresponde al género femenino y el 52.9% masculino. El 100% de los estudiantes encuestados pertenece a la matrícula de la Licenciatura en Diseño Gráfico de la BUAP, pero se observa que el 76.5% se matricularon en 2018, el 11.8% fue matriculado en 2016 o anterior a ese año, el 5.9% matriculado en 2017 y otro 5.9% en 2019.

En cuanto al ingreso mensual de su familia, los resultados son variables, pero cabe mencionar que al menos un 11.8% de los participantes viven en una familia que se mantiene con 3,500 pesos mexicanos al mes y el resto se encuentra en un promedio de ingresos mensuales de 5,000 a 7,000 pesos mexicanos.

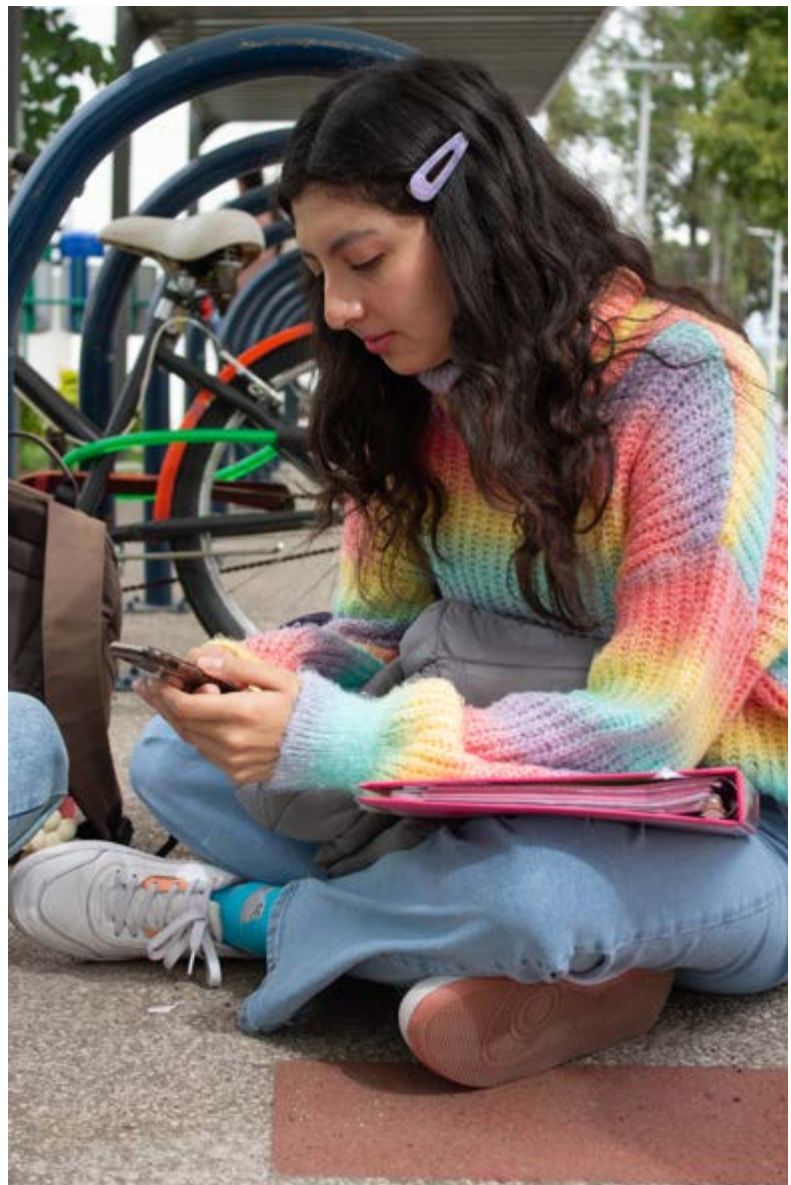
Respecto a los servicios de internet que utilizan para lograr conectividad a sus clases virtuales, el 75% paga por servicios en casa, el 12.5% realiza pagos de datos móviles por tarifa cada vez que lo necesitan y el resto utiliza un servicio de internet por antena con un proveedor local. Además, el 100% de los participantes asegura contar con un dispositivo propio para tomar sus clases virtuales, de los cuales el 62.5%

cuenta con una computadora portátil, el 31.3% con un teléfono móvil y el 6.3 % con una tableta.

Con respecto a las preguntas abiertas se obtuvieron los siguientes resultados, mismos que se presentan ordenados de acuerdo a las categorías identificadas:

- Posibilidad de adquisición de competencias de desarrollo del pensamiento complejo:

En la pregunta 1. *¿Qué competencias POSITIVAS personales identificaste al cursar tus clases en modalidad virtual? (Contesta en lo referente a tu*



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

ámbito individual). Algunos estudiantes registran constructos relacionados a la crítica, ubicuidad, adaptabilidad y/o flexibilidad mediante el uso de palabras clave como *crítico, diferentes, lugares, adaptarme*, entre otros similares, mismos que pueden relacionarse al *desarrollo del pensamiento complejo* cuando consideramos que la era de la información se caracteriza por ser multidimensional; al respecto, González (2010, p. 44) define que:

Cada persona contempla, analiza, interpreta todo lo que se sea capaz de experimentar. [...] pensar críticamente y creativamente es parte del pensar con complejidad, porque ambos conceptos se entrelazan y no son excluyentes. [...] Pensar en una sola dimensión, o separar estos conceptos es quedarse en la simplicidad y reduccionismo de la época del mecanicismo industrial. Época de la cual estamos alejándonos sin punto de retorno.

Al mismo respecto, Oseda et al. (2022, p. 238) mencionan que "The theory of complexity captures reality as a complex system, in its various connections, mediations and conditionings." Por tanto, los constructos que sirvieron para llegar a esta interpretación son aquellos que presentaron palabras clave que revelaran nuevas conexiones o adaptación a las condiciones de la realidad que vive el participante como sucede en los siguientes ejemplos:

P1. Ser más crítico en lo referente a cómo se hacen las cosas.

P3. El poder estar en diferentes lugares, mayor información a la mano.

P6. Adaptabilidad, tolerancia al estrés y flexibilidad.

P9. Que tengo la capacidad de adaptarme.

- Posibilidad de desarrollo de la competencia de autogestión:

Esta competencia suele ser bien valorada en el área de recursos humanos, ya que se relaciona con atributos como: motivación, locus de control interno, proactividad y orientación a cumplimiento de objetivos; de acuerdo con Rodríguez (2015) se comprende que la autogestión implica:

Apostar por la organización personal y el manejo adecuado y responsable del tiempo; asentar prioridades y responder a los tiempos establecidos en el programa de trabajo en el aula; escuchar, atender y responder efectivamente; presentar con eficacia la información a los otros; cuestionar, evaluar y elegir la información; combinar la información relevante, aplicándola a conceptos nuevos, así como desarrollar alternativas analizando sus consecuencias (p.380).

Cabe mencionar que esta fue una de las categorías que se encontró de forma recurrente, ya que los participantes coinciden en que la modalidad virtual lleva a obtener o lograr una mayor capacidad organizativa, e incluso investigativa y/o creativa, esto se observa conforme a las respuestas recopiladas para la pregunta 2. *En lo referente a tus clases técnicas y/o prácticas ¿Qué competencias POSITIVAS escolares consideras que desarrollaste durante tu proceso aprendizaje-enseñanza en la modalidad virtual?* En sus respuestas se identifican constructos como los siguientes:

P2. Ser un poco más independiente en las tareas.

P3. Ser más autodidacta.

P4. Organización de tiempos.

P5. Adaptabilidad, creatividad y compromiso.

P8. Mejor manejo de horarios.

P12. Creo que fue el hecho de organizar y buscar opciones para poder desarrollarlas.

P13. Paciencia ante inconvenientes.

- Posibilidad de desarrollo de la competencia de dominio de las tecnologías de información y comunicación:

Para la pregunta 3. *¿Qué competencias desarrollaste mientras tomaste clases en la modalidad virtual y que consideres específicamente útiles para tu futuro desempeño profesional?* Por un lado,

varios de los participantes coinciden en haber adquirido competencias de dominio de las tecnologías de información y comunicación, ya que presentaron respuestas de esta forma:

P1. *Trabajar más en ámbito digital.*

P2. *Un poco más de destreza en la tecnología.*

P3. *Perderle miedo a lo virtual, el que puedo obtener cliente de diferentes lugares.*

P4. *Al estar online resulta más fácil investigar y aprender cosas nuevas.*

P7. *Manejo de TICS.*

Al respecto consideramos que para los participantes la tecnología puede tener el significado de *herramienta* sobre la cual pueden aplicar habilidades para dominarla, como un medio para desarrollar sus procesos de trabajo y como influencia o impacto en el tiempo de trabajo.

- Posibilidad de desarrollo de la competencia de comunicación:

Por otro lado, en la misma pregunta, los estudiantes refieren a lo que categorizamos como posibilidad de adquisición de competencias comunicativas conforme a respuestas como las que identificamos a continuación y en función de la definición de Bermúdez y González (2011, p. 96) quienes indican que la “[...] competencia comunicativa es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, [...]”.

P6. *Tolerancia, escucha y flexibilidad.*

P13. *Pues fue el hecho de desarrollar o aprender el comunicarme a distancia pues*



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

con los profesores e incluso con compañeros para poder realizar equipos.

P15. *El trato con clientes a distancia.*

En la pregunta 4. *Desde tu punto de vista, ¿consideras que la Licenciatura de Diseño Gráfico podría impartirse solo en línea? Sí o no, explica por qué,* las respuestas están divididas entre las dos opciones.

Algunos consideran que no debería impartirse *totalmente* en línea y presentan respuestas como:

P1. *No, considero que es una licenciatura que necesita de la parte presencial para desarrollarnos en cuanto a ámbitos que no dominamos a través de clases en línea.*

P14. *No lo creo pues esta carrera en específico tiene muchas prácticas y elementos que se tiene que ver o es mejor observar en vivo*

P15. *No, porque hay mayor fluidez y comunicación en el manejo de contenidos, además de pasar de lo teórico a lo práctico.*

Mientras que hay estudiantes que piensan que sí se puede impartir totalmente de forma virtual, pero que esto tendría ciertas consecuencias negativas en lo referente a la dimensión social de su desarrollo:

P3. *Sí se podría, pero en los últimos cursos, en los primeros semestres es más tradicional el proceso y te apasiona todas las técnicas tradicionales que uno puede ocupar.*

P9. *Se podría impartir solo en línea pero no sería conveniente, como estudiante, el estar rodeada de compañeros y poder ver sus trabajos a tiempo real me servía como inspiración y me motivaba.*

P12. *Sí, aunque siento que se podría complementar con prácticas presenciales.*

Finalmente, al preguntarles: *Además de adquirir los conocimientos referentes a tu Licenciatura, ¿qué otros conocimientos, competencias, habilidades o destrezas has adquirido al tomar clases en línea?* Los participantes tienen percepciones muy concretas, repitiendo el reconocimiento que tienen sobre sus capacidades de autogestión y otros repitiendo el que tienen acerca del manejo de TIC.

Conclusiones

Uno de los principales retos de la universidad, y en general en el área educativa, es la reducción de desigualdades, en este estudio, gracias al apartado de recolección de datos sociodemográficos resulta relevante conocer que los estudiantes cuentan con un dispositivo propio para cursar clases en la modalidad virtual.

Ya que se comprende bien la existencia de estudiantes que no cuentan con la solvencia económica para obtener un dispositivo que asegure su ingreso a la modalidad virtual, entonces se define que parte del éxito de la integración de la tecnología educacional está condicionada por la capacidad que las familias de los estudiantes tengan para solventar la compra de dispositivos que permitan el acceso a la educación superior.

En esta muestra, se concluye que las familias de los participantes han resuelto por su cuenta y positivamente el dilema de la divisoria digital a pesar de que sus condiciones socioeconómicas sean limitadas (considerando a las familias de los participantes que sostienen el gasto mensual con ingresos entre 5 mil y 7 mil pesos). De ahí, reconocemos que emerge una condición necesaria, aunque no explícita en las respuestas, para la integración de la tecnología educacional, misma que aquí definimos como de adaptación familiar para la adquisición de dispositivos tecnológicos.

Por tanto, siguiendo a UNESCO y conforme a los datos que recabamos, consideramos que uno de los retos mayores de las universidades en nuestra época para lograr óptima integra-



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

ción de la tecnología educacional es la implementación de programas en colaboración con organismos interesados en realizar inversión en educación superior, a fin de propiciar la reducción de desigualdades, y así lograr el acceso total de los jóvenes matriculados en la Licenciatura de Diseño Gráfico a nivel universitario a dispositivos que les permitan integrarse a la modalidad de clases virtuales, cuando las condiciones familiares no puedan resolver la divisoria.

En cuanto al objetivo principal de esta investigación, identificar las posibilidades de desarrollo

de competencias de los estudiantes de diseño gráfico al interactuar con tecnología educacional, concluimos que en lo correspondiente a esta muestra existe la posibilidad de desarrollo de competencias y se identificó en cuatro áreas: posibilidad de adquisición de competencias de desarrollo del pensamiento complejo, posibilidad de desarrollo de la competencia de autogestión, posibilidad de desarrollo de la competencia de dominio de las tecnologías de información y comunicación y posibilidad de desarrollo de la competencia de comunicación.

En lo particular, en referencia a la forma en que los estudiantes se involucran en construir e implementar objetos y conceptos más complejos, desde la base teórica del aprendizaje expansivo (Engeström, 2016), se infiere -a partir de las respuestas obtenidas en la pregunta 2 de la encuesta- que existe la posibilidad de desarrollar competencias de pensamiento complejo, por tanto, se concluye que el uso de tecnología educacional puede tener un impacto benigno en el desarrollo de factores característicos de este tipo de pensamiento, como son: la flexibilidad, la ubicuidad y la crítica.

Referente a los logros en optimización de tiempos y de costos en actividades sociales gracias a la tecnología, en este estudio, se encontraron resultados que sustentan dichos beneficios, ya que se obtuvieron respuestas asociadas a las ventajas en organización y aprovechamiento de tiempo. Por ello, se concluyó que otra de las posibles competencias que se favorece positivamente a partir de la integración de la tecnología educacional a los procesos de aprendizaje-enseñanza de los participantes de diseño gráfico de la BUAP es la de autogestión.

La posibilidad de desarrollo de la competencia de uso de las TIC es explícita en las respuestas de los estudiantes, aunque consideramos que

es necesario indagar con mayor profundidad si la posibilidad de adquirir esta competencia se presenta en diferentes niveles de dominio, medios y plataformas y/o aplicaciones, entre otros detalles que resultan interesantes para la realización de estudios posteriores.

Referente a la posibilidad de desarrollar competencias de comunicación, se encontró que varios participantes dan indicios de haber modificado ciertos hábitos para comunicarse, al respecto pensamos que los estudiantes, al verse en la necesidad de mediar sus procesos comunicativos con diferentes dispositivos y plataformas, se ven condicionados a modificar sus hábitos comunicativos, y de acuerdo a la perspectiva social que adquirimos para esta investigación, reconocemos que el análisis de estos datos representa una opción para darle continuidad a nuestra investigación acerca de los medios, tensión ocasionada, normativas e interacción durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de los jóvenes universitarios de la Licenciatura en Diseño Gráfico de la BUAP cuando interactúan con tecnología educativa.

Concluimos que, desde la perspectiva estudiantil, no es bueno que una licenciatura práctica como el diseño gráfico se imparta solo de manera virtual, ya que esto merma la dimensión práctica de la disciplina, así como los elementos de su desarrollo social.

Finalmente, consideramos que los datos como los que se recopilaron en nuestro estudio son útiles para evaluar los perfiles de egreso de la carrera universitaria en cuestión, estos representan un fundamento para desarrollar el diseño curricular de una disciplina práctica como diseño gráfico, ya que son una muestra de la realidad que experimentan los estudiantes al interactuar con tecnología educativa durante sus procesos de aprendizaje-enseñanza y con el seguimiento adecuado se incrementa el potencial para desarrollar competencias que sean coherentes con las demandas sociales que el profesional del diseño gráfico debe cubrir en un mercado laboral que se



Fotografía de Rocío Valderrábano Hernández

ve constantemente influenciado por los elementos tecnológicos.

REFERENCIAS

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). *Documento de integración del Modelo Universitario Minerva*. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-univer/evaluacion-educativa/mum-documentos-de-integracion/11423271> [Consultado el 22 de marzo de 2022]
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2020). *Oferta educativa nivel superior: Licenciatura en Diseño Gráfico*. Disponible en <https://des.buap.mx/?q=content/oferta-educativa-o> [Consultado el 17 de marzo de 2022]
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum Académico Vol. 8* (15), pp. 95-110. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Crovi, D. et al (2011). Uso y apropiación de la telefonía móvil. Opiniones de jóvenes universitarios de la UNAM, la UACM, y la UPN. Derecho a comunicar. *Revista científica de la asociación mexicana de derecho a la información*, 3, pp. 54-73. México: AMEDI. Disponible en: <http://biblat.unam.mx/hevila/Derechoacomunicar/2011/no3/3.pdf>

- Daly, S., Adams, R., Bodner, G. (2012) *What does it mean to design? A qualitative investigation of design professional's experiences*. *Journal of engineering education*. Vol. 101 (2) pp. 187-219. Disponible en: <http://dalyresearch.engin.umich.edu/wp-content/uploads/sites/237/2018/02/Daly-Adams-Bodner-What-does-it-mean-to-design.pdf> [Accesado el 16 de marzo de 2022]
- De Luca, M.P. (2020). *Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas*. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: https://doi.org/10.33960/AC_33.2020
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, Año 23 (42), pp. 9 a 27. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso, *Infancia y Aprendizaje*, 39:3, pp. 401-435. Disponible en: DOI 10.1080/02103702.2016.1189119.
- González, V. (2010). *Posgrado y Sociedad* Vol. 10 (1). Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1874/2080> [Accesado el 21 de marzo de 2022]
- Instituto Mexicano para la Competitividad (2020). *Compara carreras 2021*. Disponible en: <https://imco.org.mx/comparacarreras/carrera/214> [Accesado el 02 de marzo de 2022]
- Leontiev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Leontiev, A. (1981) *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Murphy, E. y Rodríguez, M. (2009) *Sage without a Stage: Expanding the Object of Teaching in a Web-Based, High-School Classroom*. Disponible en: https://www.researchgate.net/figure/Activity-theory-diagram-Engestroem-1987_fig1_26627892 [Accesado el 10 de marzo de 2022]
- Naciones Unidas (2015). *La asamblea general adopta la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: shorturl.at/nqCY6 [Accesado el 16 de Marzo de 2022]
- Observatorio Laboral, (2018). *Estadísticas de las carreras profesionales por área: Artes*. Observatorio Laboral. Disponible en: <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Artes.html> [Accesado el 26 de marzo de 2022].
- Oseda, D. Mendivel, R. & Angoma, M. (2020). Didactic strategies for the development of competences and complex thinking in university students. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 29, pp. 227-250.
- Rodríguez, J.M. (2015). Desarrollo de las competencias de autogestión, comunicación y generación del conocimiento. Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las V Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de la Laguna. Disponible en: <https://riullull.es/xmlui/handle/915/12015> [Accesado el 17 de marzo de 2022]
- Serrano-Acuña, M. (2016). *Caracterización de las Metáforas Visuales Creadas por los Estudiantes de la Licenciatura en Diseño Gráfico en el Marco Socioconstructivista del Modelo Universitario Minerva de la BUAP*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zambrano, H. Marcelo. (2021) El despliegue de la dimensión social en las nuevas perspectivas del diseño. *Estudios sobre arte actual*. Núm. 9 (2021) ISSN: 2340-6062.



ARTÍCULO RECIBIDO: 10 DE OCTUBRE DE 2023

DICTAMINADO: 23 DE OCTUBRE DE 2023

ACEPTADO: 27 DE OCTUBRE DE 2023



UNA MIRADA DESDE LAS BIBLIOTECAS





POLEN, UN ESPACIO PARA COMPARTIR

POLEN, A SPACE TO SHARE

Cecilia Eleani Martínez Guerrero¹² y María Fernanda Varela Moroni¹³

Resumen

POLEN es un centro cultural independiente, ubicado en el municipio de Tlatlauquitepec, Puebla, México. Desde su creación en 2019, ha brindado oportunidades de acceso al libro, la ciencia y el arte; para que bebés, niñas, niños y jóvenes cuenten con un lugar seguro donde acudir, garantizando el derecho a la cultura para todas y todos.

La lectura es la actividad principal de POLEN, por ello, ofrece una biblioteca que, desde el diseño, invita a la comunidad a imaginar, a jugar y a leer; es un lugar pensado y creado para las infancias y juventudes. POLEN es un agente de transformación social que alberga cultura y conocimiento, y que ofrece el tiempo para compartir y esa hospitalidad tan necesaria para la sociedad actual.

Palabras clave: Lectura. Cultura. Infancias. Juventudes. Transformación social.

Abstract

POLEN is an independent cultural center located in the municipality of Tlatlauquitepec, Puebla, Mexico. Since its creation in 2019, it has provided opportunities for access to books, science and art, so that babies, children and adolescents have a safe place to go, guaranteeing the right to culture for everyone.

Reading is the main activity of POLEN, therefore it offers a library that from the design invites the community to imagine, play and read; it is a place designed and created for children and youth. POLEN is an agent of social transformation that houses culture and knowledge, offering time for sharing and that hospitality so necessary for today's society.

Key Words: Culture. Children. Youth. Social transformation.

12) Artista plástica y gestora cultural, originaria de la Sierra Nororiental de Puebla. Cofundadora de POLEN proyecto. polenproyecto@gmail.com

13) Docente de preescolar, mediadora de lectura de POLEN proyecto. Originaria de Tlatlauquitepec, Puebla. polenproyectolectura@gmail.com

El inicio

Mi experiencia estando en POLEN ha sido realmente maravillosa, es un espacio muy bien adecuado para el aprendizaje de los niños.

A mí me ha acercado mucho a diferentes personas y me ha hecho ampliar mi visión en diferentes aspectos...

Ana Galván. 20 años (Colaboradora de POLEN, a través del programa Jóvenes Construyendo el Futuro)

En Tlatlauquitepec, Sierra Nororiental de Puebla, en México; hace cuatro años se concibió un nuevo proyecto cultural y social con el que se buscaba fomentar la lectura a través de libros y actividades artísticas y científicas, para las infancias del municipio. A dicho proyecto se le denominó POLEN, haciendo alusión a las esporas de conocimiento que trasladan las abejas que visitan las Colmenas de Lectura¹⁴ (el modelo de fomento a la lectura que se heredó para su creación).

POLEN respondía a una necesidad latente en la población, ya que en el municipio de Tlatlauquitepec, con más de 55,000 habitantes (INEGI, 2020), se había cerrado la biblioteca pública municipal, perteneciente a la Red Nacional de Bibliotecas Públicas¹⁵, hecho con el que se vulneraba el derecho de acceso a la cultura de las y los habitantes, y con el que se imaginaban dos posibles escenarios: primero, esperar mucho a que se abriera nuevamente la biblioteca¹⁶; segundo, buscar desde la acción social la manera de brindar

acceso a los libros de una forma más inmediata, sobre todo para las infancias.

Como sociedad civil se optó por la segunda, ya que en ese momento había una grata coincidencia entre organizaciones y agentes locales y nacionales, que desde años atrás trabajaban en el fomento de la lectura en distintos espacios y territorios, aplicando diferentes metodologías de trabajo y operando con equipos de personas de amplia experiencia en áreas del trabajo social, la gestión cultural y la educación; agentes que decidieron unirse para brindar los pilares que hoy dan vida a POLEN. Asimismo, se contó con TLAO, una pequeña empresa familiar que desde el inicio respaldó el proyecto, coordinando todas las gestiones, programación y operatividad en general; Germinalia A.C.¹⁷, que trasladó el equipamiento de El Ingenio, Centro de Aprendizaje y Desarrollo de la Creatividad¹⁸ (mobiliario, acervo, equipo técnico, instrumentos musicales, etc.), el cual había finalizado sus operaciones en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; Tajkuilol Tajtolmej¹⁹,

14) Las Colmenas de Lectura son un modelo innovador orientado al fomento de la lectura por placer entre niñas, niños y jóvenes, creado en Chiapas en 2012 por Germinalia A.C., que ha recibido una serie de premios nacionales e internacionales, entre ellos el Premio México Lee 2015; Primer lugar del «Green Library Award» 2016 por la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) y la Nominación al Astrid Lindgren Memorial Award 2017.

15) La Red Nacional de Bibliotecas Públicas de México, depende de la Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Cultura Federal, y es la encargada de coordinar todas las bibliotecas públicas del país, las cuales, según datos de la página oficial del Gobierno de México, cuenta con 7,413 bibliotecas en 2,282 municipios (DGB, 2023).

16) A la fecha en que se escribe el presente artículo, la biblioteca pública de Tlatlauquitepec continúa cerrada para el público.

17) Germinalia tiene como misión: "promover y desarrollar acciones participativas y creativas orientadas a encontrar soluciones efectivas a problemas que enfrenta la población de contextos socialmente desfavorecidos en México, en particular niños y jóvenes en áreas como educación, artes y cultura, ciencias, investigación, desarrollo humano y sustentable" (GERMINALIA, 2015).

18) El Ingenio ha sido uno de los proyectos de mayor impacto de Germinalia, una comunidad de aprendizaje que durante más de 10 años atendió a jóvenes, niñas y niños chiapanecos, a través de cuatro programas: Lecto escritura, Música, Industrias Creativas y Ciencias; convirtiéndose en un referente nacional de innovación y buenas prácticas que fomentan la cultura, el arte y la difusión de la ciencia, desde las organizaciones de la sociedad civil.

19) TAKUILOL TAJTOLMEJ, es una organización que trabaja el fomento a la lectura en Puebla y el país. Promueven la biblioteca virtual gratuita "El libro total". Invitan a nuevos lectores a fomentar la lectura, a través de "Amigos del libro en línea". Forman parte de la "Asociación de Clubes de Libros"; coordinan el Club del libro "Juan Rulfo" con lecturas de escritores mexicanos.



Usuaris de la bebeteca y área infantil de POLEN (2023)

que otorgó sus instalaciones para ubicar y operar el proyecto, y, por supuesto, el trabajo del equipo coordinador, integrado por mujeres, que comenzó a aportar con su trabajo de manera desinteresada y voluntaria.

El concepto se creó con la convicción del valor de la lectura y la transmisión de conocimientos y aprendizajes en las primeras etapas de la vida, además de buscar la creación de espacios seguros de encuentro, para la escucha y la sana convivencia de las niñas y de los niños, así como de sus familias.

En 2020, en vísperas de comenzar el traslado del equipamiento de El Ingenio, desde Chiapas²⁰, llegó la pandemia por el Virus SARS-CoV-2. POLEN tuvo que ajustar su planeación y esperar hasta julio de 2020 para comenzar a operar con talleres virtuales, que reunieron a niñas, niños y creadores de diferentes latitudes de México y del mundo.

Dicha programación virtual continuó varios meses después, brindando lectura compartida a distancia, capacitaciones y espacios seguros de expresión, mientras las restricciones por la pandemia continuaban y el acceso a los libros todavía no podía ser de manera física. Los talleres, círculos de lectura y conversatorios a distancia, fueron un escape a la situación de miedo, incertidumbre y ansiedad que muchas de las personas padecían; en esa etapa, POLEN unió a madres de familia (principalmente) que comenzaron a participar en red, compartiendo

saberes, experiencias y generando apoyo mutuo entre familias.

Fue hasta marzo de 2021, que, con medidas de seguridad rigurosas, POLEN abrió las instalaciones físicas; dejando los libros en cuarentena y permitiendo poca afluencia en el espacio, pues el miedo a los contagios todavía estaba vivo; sin embargo, POLEN ya nunca paró de crecer.

Poco a poco se fue abriendo un nuevo espacio en la región, que con el paso de los meses comenzó a recibir cada vez a más niñas y niños. Los talleres se hacían presenciales o virtuales y se buscaron nuevas estrategias para compartir la lectura a través de medios digitales. El proyecto comenzó a unirse a varias redes nacionales e internacionales.

Gracias a todo el trabajo y siendo un proyecto joven, en 2021 POLEN ganó la ayuda de Iberbibliotecas, con la que durante 2022 logró despegar aún más, brindando múltiples servicios presenciales, digitales y llegando a las comunidades más vulnerables del municipio, para compartir libros y lectura en vivo.

Al día de hoy, POLEN se ha consolidado como un centro cultural comunitario e independiente, que ofrece servicios bibliotecarios y artísticos, presenciales, virtuales y descentralizados, con el objetivo de fomentar la lectura, dar voz a las niñas y niños para que desarrollen el pensamiento crítico y propio, la creatividad y, sobre todo, para permitir la creación de comunidades donde se promueve una cultura de paz, en un contexto donde la violencia permea en diferentes escalas en nuestro país.

Públicos, servicios y programación

Yo siento, o lo veo, como un espacio lleno de amor y buenas intenciones hacia las infancias

Liz Matamoros. 38 años (Mamá usuaria de POLEN)

Desde el inicio de su operatividad, POLEN se estructuró para poder brindar una variedad de

20) El traslado de las Colmenas de Lectura y de todo el mobiliario técnico de El Ingenio, se logró gracias a una ayuda del Programa de Apoyo a proyectos Multilingües y Comunitarios PACMyC, en 2019.

servicios que permitieran que la biblioteca fuera concebida como un espacio de lectura innovador, ofreciendo la adquisición de conocimientos a través de diferentes medios, donde además de libros se pudiera disfrutar de una serie de actividades diversas que desarrollaran el aprendizaje integral o que sirvieran para la construcción de nuevos conocimientos por parte de las y los usuarios.

POLEN cuenta físicamente con una bebeteca o área infantil, una biblioteca general con videoteca, una sala de música, una sala de cine y una librería. Para descentralizar los servicios tiene un canal de Youtube con videos y podcasts realizados por colaboradoras y usuarios, y con la producción de un fanzine con conocimientos naturales y culturales de la zona.

Dentro de las bibliotecas, cada semana se desarrollan talleres de fomento a la lectura, que obedecen a una programación anual y continua, que se presenta por temporadas: primavera, verano, otoño e invierno. Los talleres de lectura son gratuitos y se segmentan para diferentes etapas de la infancia, desde bebés hasta primaria alta; también se realizan círculos de lectura virtual con público juvenil y adulto; gracias a la cooperación de las madres y padres de las usuarias, se

realiza un taller de música infantil y la sala de cine se abre en torno a fechas especiales.

También se realizan las rutas de lectura, que son viajes a las comunidades más marginadas del municipio, llevando cajas de libros para compartir y fanzines para regalar a las niñas y los niños. Los fanzines se crearon con la colaboración de artistas nacionales, y tiempo después se lograron hacer nuevas ediciones, gracias al apoyo de Iberbibliotecas y a la colaboración de artistas locales, investigadoras y portadoras de sabiduría tradicional.

En POLEN siempre se ha valorado el conocimiento local y ancestral, por ello, las producciones de contenido tienen como objetivo el conocer, reconocer y valorar la sabiduría de los pueblos originarios, de las costumbres y tradiciones de la región. Tanto los fanzines como algunos videos y podcasts de audio se han realizado en lengua náhuatl con traducción al español y viceversa.

En POLEN se cuenta con un gran acervo. La mayor parte de los libros, fueron adquiridos por Germinalia A.C., es una selección conformada a través de muchos años, de una manera cuidadosa y reflexiva. Incluye libros para todas las edades y de todos los géneros; literatura clásica y contemporánea, así como variedad de libros informativos; este acervo conforma la bebeteca, la biblioteca infantil y la juvenil.

Al igual que con los libros, Germinalia A.C. también realizó una gran labor de selección de películas; se cuenta con una cantidad considerable de documentales, cine de arte, películas infantiles, conciertos, etc. Estas colecciones, tanto la de libros, como la de películas, tenían por hogar El Ingenio, que como ya mencionamos, heredó a POLEN todo su equipamiento, encontrando en Tlatlauqui nuevos usuarios dispuestos a seguir disfrutando del arte, la ciencia y la lectura.

Otra parte del acervo está destinada a las Rutas de lectura, que, aunque no es muy numeroso, sí es muy diverso; abarca desde libros pensados para primera infancia, hasta libros para adolescentes y



Juego libre en la bebeteca y área infantil de POLEN (2023)



Ruta de lectura en la comunidad de Eloxochitan, Tlatlauquitepec (2023)

jóvenes. La curaduría de esta colección se realizó con apoyo del Consejo Puebla de Lectura A.C., organización amiga de POLEN.

En la medida de lo posible, se ha incrementado el acervo con recursos obtenidos de las convocatorias que se han logrado. Se han adquirido más libros seleccionados por POLEN de acuerdo con los intereses, gustos y necesidades de los usuarios, que cada vez se pueden identificar mejor.

Eventos y festivales

Gracias a las redes que se han logrado construir, POLEN ha podido organizar eventos en el espacio público. Con una grata colaboración del Programa Nacional Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, se han realizado festivales en diferentes temporadas del año.

En estos festivales la respuesta del público ha sido favorable, pues se ha contado con la asistencia de niñas y niños de todas las edades acompañados por sus familias; la gente de la colonia donde se ubica POLEN se ha acercado, e inclusive familias de otras zonas de Tlatlauqui. La sede de estos festivales ha sido dentro y fuera de POLEN, montando la sala de lectura, el teatro y algunos talleres en la calle.

No es común ver este tipo de eventos en el pueblo, por eso para POLEN, es importante mostrar

otras formas de propiciar reuniones y encuentros, teniendo como motivo el arte, la lectura y la alegría de la fiesta, así como mostrar que la comunidad puede hacer uso del espacio público, transformando por unas horas una calle en una sala de lectura o en un escenario de teatro.

Los festivales han iniciado con un tiempo de lectura libre, y mientras se va reuniendo el público se ofrecen variedad de libros, como un menú para elegir a libre demanda. Posteriormente, se llevan a cabo talleres donde se comparte lectura en voz alta y después se realiza una actividad creativa;

a las niñas y niños les han resultado muy interesantes los productos elaborados, ya que con sus propias manos y sus palabras han transformado hojas de papel en rehiletes poéticos, amuletos o libros pop-up elaborados en unos pocos minutos.

Para cerrar el evento se han presentado cuentacuentos que llevaron diversión a chicos y grandes; escuchar en la calle la música y las voces de los artistas llena de alegría el ambiente. Ser testigos de las miradas y sonrisas, y, sobre todo, del encuentro de la comunidad, es algo muy importante para quienes colaboran en POLEN.



Ruta de lectura en la comunidad de Coateczin, Tlatlauquitepec (2022)

Recursos y sostenibilidad

Polen significa para Germinalia la realización de un sueño que parecía inalcanzable: consolidar bibliotecas comunitarias realmente autogestivas.

Veinte años después de la apertura de nuestra primer biblioteca Chiapas, la labor del talentoso equipo de Polen en Puebla nos ha enseñado que las posibilidades de fomento a la lectura son infinitas cuando la comunidad se apropia del espacio con ese toque tan especial que Polen le sabe dar. Con toda nuestra admiración les invitamos a que conozcan este proyecto tan amoroso, profesional y acogedor, único en su tipo.

Raúl Mendoza y Sofía López (Germinalia A.C.)

El modelo de gestión que permite el sustento de POLEN se basa en la diversidad de medios para obtener recursos; en primera instancia se logra gracias a los benefactores e impulsores, que, como hemos mencionado, son los pilares para que el equipamiento se mantenga abierto y operativo.

En el área de las coordinaciones se desarrolla un trabajo voluntario de parte de las mujeres que integran el núcleo de POLEN y, desde 2021, POLEN recibe a mujeres y hombres del programa "Jóvenes Construyendo el Futuro"²¹, a los cuales se les capacita en el funcionamiento del espacio, la mediación de la lectura y la atención a públicos infantiles y familiares; dichos jóvenes se han convertido en grandes colaboradores del espacio, además de que POLEN les ha permitido despertar nuevas vocaciones.

El equipo coordinador también gestiona fondos con dependencias públicas nacionales e internacionales, con los que se busca desarrollar proyectos específicos, como las producciones impresas y digitales. El presente año POLEN también ha comenzado a recolectar recursos a través de plataformas de *crowdfunding*, para mejorar accesibilidad, seguridad y espacios.

Algunos de los talleres se realizan mediante la cooperación de las madres y padres, que mensualmente aportan para el pago de instructores o con la compra de los materiales de sus hijas e hijos; la librería sirve como un medio de goteo para obtener recursos que permiten el mantenimiento básico como la limpieza y algunos suministros. Otra forma de obtener recursos propios es a través de la membresía, que es una credencial que se otorga con una cooperación anual, para que los libros puedan salir a los hogares con el compromiso de volver y permitir que otras niñas y niños los disfruten.

Comunidad y Redes

Siento que podría ser como un escaparate a todas las actividades normales, cotidianas, que tenemos todos los días; es una oportunidad de venir a distraerse, pero que, a la vez, vienes a aprender, a cultivarte, a leer y a convivir con otros niños...

Edith Tzompantzi. 36 años (Mamá usuaria de POLEN)

POLEN se encuentra vinculado a varias redes de bibliotecas, espacios culturales independientes, artistas, gestoras, y colabora estrechamente con instituciones públicas y educativas, formales y no formales. En 2021 participó en la red de Laboratorios Ciudadanos de Media Lab Prado Madrid e Iberbibliotecas, convocando a organizaciones y personas locales a presentar proyectos bajo el tema de infancias y juventudes.

Tres proyectos fueron elegidos para desarrollar sus ideas, acompañadas de la participación de ciudadanas y ciudadanos del municipio, que realizaron trabajo colaborativo por el bien común, venciendo prejuicios sociales e individuales. Los resultados se enfocaron en: infancias y educación, infancias y alimentación e infancias y medio ambiente.

²¹ El Programa "Jóvenes Construyendo el Futuro" es un programa del Gobierno de México, el cual permite la capacitación para el trabajo, generando la vinculación entre empresas e instituciones públicas y privadas, con jóvenes que no se encuentren trabajando ni estudiando, los cuales reciben una beca mensual durante un periodo de un año, periodo en el cual colaboran con las empresas o instituciones.

Así es como POLEN desarrolla un trabajo amplio que no se limita únicamente a la consulta o préstamo de libros, sino que busca opciones para involucrar a la sociedad y contribuir en la vida sociocultural de Tlatlauquitepec, mostrando que hay formas de colaborar desde las posibilidades y conocimientos que cada uno posee y que con ello se pueden construir proyectos de forma horizontal, trabajando por objetivos comunes.

Una de las redes más importantes de POLEN ha sido la generada entre mujeres y madres usuarias del espacio, que se formó con la pandemia y en la cual las madres han compartido conocimientos relacionados con sus profesiones, a través de conversatorios virtuales. Dicha red continúa creciendo cada vez que una niña o niño nuevo llega al espacio, pues las familias son conscientes de la importancia de un lugar como POLEN en la vida de sus hijas y de sus hijos.

Recientemente POLEN se unió a la Red de Bibliotecas Comunitarias de Mesoamérica, donde junto a proyectos hermanos como Espacio Odisea, de Valle de Bravo, Estado de México, y Ñdoni de Querétaro, colabora en la organización de encuentros cuyo objetivo es crear lazos entre bibliotecas que tienen coincidencias en objetivos y servicios, pero también en necesidades.

Esta red se ha convertido en un espacio de comunicación y aprendizaje, se espera que pueda crecer y fortalecerse brindando oportunidades de capacitación en áreas de gestión de espacios culturales, selección y recomendación de acervo, capacitación en mediación lectora; además de ofrecer acercamientos con autores y editoriales. La Red representa una comunidad de comunidades, llena de experiencias y diversidad; POLEN decidió unirse porque cree que es importante visibilizar estos espacios que existen en países mesoamericanos, donde el camino para la promoción cultural es complejo, de este modo los espacios se acompañan y se ayudan.



Ruta de lectura en "El Papalote" Tlatlauquitepec (Febrero 2023)

Polen en el aire

La lectura invita al diálogo y a la escritura, la abejita que lee lleva el conocimiento de flor en flor por medio del polen. Los polinizadores somos los lectores que invitamos a dialogar y escribir.
Raquel Avitia (Impulsora de Tajkuilol Tajtolmej)

Cuando POLEN obtuvo la ayuda de Iberbibliotecas aumentó la producción que descentraliza los servicios bibliotecarios, pues se tenía claro que gran parte del público ahora se encontraba en las redes sociales y las redes son grandes canales de comunicación que rompen con las barreras territoriales.

Entre las producciones se encuentra el canal de Youtube, en el que usuarios y colaboradores de diferentes ámbitos compartieron lecturas, leyeron libros en español y traducidos a lengua náhuatl y también realizaron podcasts con lecturas en ambas lenguas.

Asimismo, con el apoyo de Iberbibliotecas se pudo continuar la producción de fanzines, que son publicaciones cortas donde se han conjuntado conocimientos locales sobre temas como: naturaleza, arte, tradiciones y emociones. Dichos contenidos han sido compartidos o creados por personas de los diferentes municipios de la sierra, mujeres y hombres, portadoras de conocimiento, investigadoras y creadores que han permitido la publica-



Niñas y niños en la bebeteca y área infantil de POLEN (2022)

ción de artículos culturales, científicos, canciones, poesía y entrevistas.

Uno de los fanzines, se logró gracias a la participación de las niñas y los niños usuarios del espacio y participantes del taller de lectura, dentro del cual se creó un cuento a partir de las experiencias de cada niña y niño, en relación con sus emociones y su vida diaria.

El fanzine fue una publicación pensada en pandemia, para que las niñas y los niños la pudieran llevar a su hogar, pero ha continuado funcionando para las actividades presenciales, sobre todo las descentralizadas, ya que permite que la lectura y los conocimientos se queden en cada hogar.

Gracias al trabajo de ilustración que se ha desarrollado en POLEN, el espacio ha logrado generar una identidad propia, que ha quedado plasmada en los diferentes logos y murales que visten las instalaciones físicas, así como en cuatro de los fanzines realizados, buscando reflejar el misticismo y sincretismo de la cultura de nuestra región, de una manera divertida y contemporánea.

Experiencias lectoras

*Polen es lo mejor y gracias...
porque amo mucho Polen.*
Ariadna Zoe. 7 años (Usuaría del taller de fomento a la lectura)

Las abejas más pequeñas

Trabajar con las y los más pequeñitos siempre ha sido un objetivo específico en POLEN, es así que, desde los inicios del proyecto, se ha destinado un taller para atender a bebés y preescolares, con lectura, cantos, baile y juegos.

La sesión de Lectura en Primera Infancia es un taller de corta duración en el que participan madres, padres o cuidadores y en el cual se busca estimular el desarrollo de los sentidos, los conceptos y las emociones, con actividades en las que las niñas y niños utilizan y desarrollan sus habilidades intelectuales y motoras.

Para realizar el taller se utiliza el acervo y materiales que han heredado personas que han colaborado con POLEN. El taller se realiza en diferentes tiempos, que las niñas y niños, conforme van acudiendo a las sesiones, poco a poco van recordando:

Alexa, de 2 años y 4 meses, al llegar al taller busca el material y se prepara para hacer la primera actividad, la recuerda, la disfruta, canta, baila y siempre quiere volver.

El taller para la primera infancia es un espacio que permite la socialización temprana con personas fuera del entorno familiar; las niñas y los niños interactúan de forma libre en un ambiente de respeto y libertad, donde van descifrando visualmente nuevas formas, escuchando nuevos ritmos y trazando sobre diferentes texturas. Dicho taller ha logrado una pequeña comunidad que cada semana varía en función de las necesidades de las y los más pequeños.



Taller de fomento a la lectura en el patio de POLEN (2023)

Abejas lectoras: taller para niñas y niños

Otro de los talleres es el de lectura para niñas y niños de 6 a 12 años, la comunidad más grande y constante que hasta ahora se ha conformado en POLEN, gracias a la continuidad y permanencia de la programación y del voluntariado de las mediadoras.

La experiencia con este grupo de lectores ha sido muy importante para el crecimiento de POLEN, algunos de los niños y niñas, ya estaban vinculados a esta historia desde que acudían a leer cuando eran bebés en la librería TLAO, que es una de las organizaciones que construyen este proyecto. Es una comunidad lectora que se ha conformado poco a poco; y son los mismos niños y niñas quienes muchas veces han invitado a compañeros, familiares y amigos a POLEN. Esa manera de compartir hecha de boca en boca y de manera personal, es la que también nutre la comunidad.

Este taller es un espacio para el encuentro de las niñas y los niños con los libros, con la palabra y con los amigos; se procura que aquí cada uno se sienta parte de la comunidad, pero que, a la vez, desde su singularidad pueda compartir y tener voz propia. Con el paso del tiempo, hay un mayor conocimiento entre usuarios, la comunidad ha estrechado lazos de amistad; chicas y chicos acuden al taller esperando con gusto ver a sus amigos; las prácticas de lectura, juego y conversación han permitido que así sea.

Existe un ritual que se repite; siempre que hay una o un integrante nuevo, se hace una dinámica de presentación, donde las chicas y chicos, proponen que, además de decir su nombre, cada uno cuente algo sobre sus gustos; de entrada, esto genera seguridad a quienes se van integrando ya que se dan cuenta de que el ambiente es de confianza, de alegría.

Los seres humanos somos seres de lenguaje, "el lenguaje constituye la estructura neurológica que modela nuestra existencia" (Cabrejo, 2020 p.17), a través de las palabras construimos significados; en este sentido la conversación juega un papel importante en la vida de todos, por eso, al inicio del taller creamos un espacio para compartir; generalmente se dice: "cuenten algo, lo que quieran, algo que les haya ocurrido, algo divertido, algo que hayan disfrutado y aprendido en la semana" y en ese momento surgen pequeños relatos, donde las niñas y niños reviven sucesos interesantes de la semana y los cuentan a los demás.

La lectura en voz alta es un elemento importante, quizá el de mayor relevancia en el taller, porque permite generar una conexión simbólica alrededor del libro, habitar la misma historia, representarla en la mente y luego, compartir en una conversación literaria los pensamientos, alentando a las chicas y chicos a decir algo sobre el libro; *Dime* es un buen inicio, como lo propone Chambers (1993), el asunto no es cuestionar "por qué", sino abrir la puerta a la



Sesión de la lectura 8M "Día de la Mujer" en POLEN (2022)

conversación invitando a compartir y mostrando un interés genuino en lo que cada uno va a decir.

La promoción con los libros leídos en el taller ha fomentado el interés; es común que después de la sesión, alguna de las chicas o de los chicos, pida en préstamo los libros que se han leído; esa y otras señales dan luz sobre las oportunidades que genera este espacio; por un lado, la oportunidad de conocer nuevos libros, darles una mirada colectiva y, por otro, si se quiere, llevarlos al hogar para seguir dialogando con ellos, para seguir creando sentido.



Vista de las instalaciones de POLEN (2022)

En este taller, se ha observado cómo niñas y niños se apropian de la convencionalidad del sistema de escritura; las y los lectores que iniciaron el taller con los seis años recién cumplidos, ahora pueden leer por sí mismos los textos, si bien, el taller no tiene en ningún momento la misión de la enseñanza de la lectura y la escritura desde un ámbito formal como el escolar, sí crea ocasiones para actuar como lectores y para pertenecer a una comunidad donde los libros y la lectura unen a las personas; eso quizá es parte de lo que muchos llaman la formación del hábito de lectura.

Además de leer en voz alta y de forma libre, en el taller hay otras actividades que se ofrecen y que

derivan de la actividad de lectura que se realiza. Por lo general se leen tres o cuatro libros con diferentes propósitos; hay libros con textos cortos para que cada participante tenga la oportunidad de leer en voz alta a los demás, se ofrecen algunos textos para propiciar la participación como: las adivinanzas, los trabalenguas, poemas, libros silentes; procurando que se digan cosas, se busca escuchar la voz de todos y todas, sin embargo, si alguien prefiere el silencio, también se da oportunidad de permanecer callado sin exigencia de tener que decir algo. Hay veces que se leen libros que proponen los mismos chicos, por lo general sus propuestas van de libros que ya conocen y cuya relectura disfrutaban mucho. Otros libros se proponen, por parte de quien acompaña el taller, con el propósito de desprender alguna actividad donde las niñas y niños puedan crear para después compartir con la comunidad lectora.

En algunos momentos, principalmente en los periodos de vacaciones, este taller se ha ampliado y se ha convertido en taller de ciencia o de cocina; estas experiencias han sido ampliamente disfrutadas por los asistentes; una palabra que podría definir estas actividades es la diversión; realmente niñas y niños han expresado desde esos términos su gusto por hacer experimentos o cocinar en POLEN.

En la biblioteca, se considera que los servicios y las oportunidades deben ser amplias y variadas; aun cuando el corazón del proyecto son los libros, hay muchas otras cosas que lo nutren y que también son muy importantes; tal es el caso de los materiales, juegos y juguetes, incluso el mobiliario que permite crear un escenario propio para el disfrute infantil. Al final del taller, siempre hay un tiempo para el juego libre, donde en cuestión de minutos los tapetes se convierten en puentes, los bloques en torres o castillos, el piso en lava, la estantería en cuevas... es en esos preciados momentos donde el imaginario surge, trasladándose desde el espacio físico al espacio simbólico, donde cualquier objeto puede convertirse en



Taller de lectura y cocina en POLEN (2023)

cualquier cosa y donde el mundo se recrea en la mente de las niñas y los niños, "el juego, a su vez, supone un ejercicio humano, una manifestación creativa de la libertad" (Chapela, 2011).

Abejas reinas

El taller de fomento a la lectura para personas jóvenes y adultas es un taller que se ha brindado de manera virtual, y que ha estado conformado casi en la totalidad por mujeres. Eso lo ha hecho convertirse en un taller que brinda un espacio de escucha y reflexión, donde las mujeres se reflejan en las historias que se leen y se convierten en protagonistas al identificarse con ellas.

El taller ha sido una conexión con la red de madres que visitan y también disfrutarán de las actividades de POLEN, así como del equipo de colaboradoras y se ha ligado a eventos especiales que se han realizado como el Día de la Mujer o el Día de la Madre, donde se ha aprovechado el espacio para fomentar la reflexión en temas que empoderan a la

mujer, con el acompañamiento de otras mujeres, e inclusive en 2023 se tuvo el acompañamiento de una especialista en temas de salud mental.

Lo curioso e importante de ese taller, es que, aunque se lee gran diversidad de textos, también se lee mucha literatura infantil, que siempre es reflexiva y que brinda, al público juvenil y adulto, la oportunidad de adentrarse en temas que quizás no le fueron introducidos en su infancia, como: la diversidad sexual, las diferentes violencias, la autoestima, el compañerismo, entre muchos otros temas, que les resultan de sumo interés.

El escribir sobre la importancia que tienen las mujeres en POLEN, nos lleva a contar que siempre, desde la apertura, en cualquiera actividad, taller, conversatorio, festival o capacitación, el público es en su gran mayoría mujeres; niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres adultas y adultas mayores, que por un lado, son las mujeres adultas las que necesitan de espacios de escucha, de entretenimiento y esparcimiento; pero que, por el otro,



Galacuenta sueños. Festival de Primavera en POLEN con Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura de Puebla (2022)

POLEN también les brinda ese espacio donde sienten la confianza de dejar seguras a sus hijas e hijos, porque ellas también caminan con los valores de POLEN, de igualdad, respeto y paz, y saben la importancia de habitar espacios libres de violencia, tanto para ellas, como para sus familias.

Llegando a otras comunidades

Muchas gracias a todo el equipo de Polen, que contribuye a las actividades de lectura de nuestros alumnos e hijos.

Nahim Calderón. 41 años (Docente de la comunidad de El canal, Tlatlauquitepec)

Otras experiencias lectoras se generan en las Rutas de Lectura, que son momentos en los que se sale de la biblioteca para leer en distintas comunidades; principalmente del municipio de Tlatlauquitepec, pero también se ha llegado a otros municipios de la región.

Las experiencias que se han vivido en estos recorridos forman parte de las memorias más bonitas de este espacio, porque salir al encuentro de niñas y niños de otros lugares ha permitido que POLEN crezca y que cumpla con la misión que

desde un inicio constituyó el proyecto: ofrecer libros y lectura; poner al alcance de muchos niños y niñas la palabra escrita, desde un modo distinto al que generalmente se ofrece en los ámbitos formales; dar la lectura de forma gratuita, como un regalo, un regalo que debe ser para todas y todos.

Las rutas de lectura se han logrado de diversas maneras, se ha necesitado del apoyo de autoridades de las comunidades y de docentes que laboran en escuelas de distintos niveles educativos. Para describir los encuentros, se puede pensar en dos grupos: por un lado, están las rutas realizadas en escuelas, donde hay una población ya reunida y que está sujeta a actividades propuestas por la institución; aquí, POLEN ha llegado como una visita a mostrar libros, a regalar fanzines y compartir lecturas con alumnos de varias edades, para quienes resulta interesante tener actividades novedosas y libros que no habían visto con anterioridad. Estas rutas han sido muy provechosas porque se ha logrado una participación muy activa de las y los niños, y también se ha logrado que docentes conozcan la propuesta para leer, conversar y pensar sobre los libros de un modo diferente al que comúnmente se practica en las escuelas, y recordarles que las educadoras y educadores tienen la gran responsabilidad de garantizar que la escuela sea "la gran ocasión para que todos lleguemos a ser lectores plenos y poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse" (Montes, 2005, s/p).

Las otras rutas, que se realizan reuniendo a comunidades de chicos y chicas fuera del contexto escolar, se han hecho en fin de semana; con apoyo de los inspectores o algún líder de las comunidades se hace la invitación fijando una hora y lugar lo más accesible posible de acuerdo con las condiciones de la comunidad; en estos lugares por lo general hay muy poca población y los niños realizan el recorrido caminando.

Los lugares elegidos para leer están rodeados de verdor, en las comunidades de la Sierra Nororiental es así, el paisaje es un espectacular acompañante para cualquier actividad y, en el caso de la lectura, se vuelve un elemento que enriquece, que sirve de escenario para lo que ahí va a ocurrir.

El personal de POLEN llega a la comunidad, instala una pequeña sala de lectura adaptándose al terreno, procurando siempre que los libros se acomoden a modo que den la bienvenida a los lectores; después, uno a uno, llegan los niños y niñas, en su mayoría en edad de primaria, pero también algunos de primera infancia acompañados por alguien de su familia. Se da un tiempo para la lectura libre y luego se hace lectura en voz alta de algunos libros, se presentan los fanzines y se leen textos con los que los chicos de las comunidades pueden vincularse, ya que hablan de arte, tradiciones, naturaleza, y eso es algo presente en todos los lugares visitados. Se procura conversar lo más posible con las y los niños, sobre todo escuchar lo que saben de su lugar, lo que viven.



Taller de primera infancia en POLEN (2022)

El futuro

En Polen no solos somos un equipo de trabajo sino de amistad, de respeto y apoyo, es así como Polen se caracteriza, pues es el lugar ideal de conocimiento, tranquilidad e incluso refugio para muchos de nosotros.

Fátima Luna. 30 años (Colaboradora a través del programa Jóvenes Construyendo el Futuro)

Es así como POLEN ha estado vivo durante tres años continuos, atendiendo a cientos de niñas y niños desde una gran diversidad de servicios; construyendo otro tipo de biblioteca, una más cercana, más segura, un espacio completo para la lectura por placer; donde también se brindan talleres, gratuitos o con cooperaciones, dentro de sus instalaciones o descentralizados.

Hoy POLEN está activo, reuniendo a nuevas y nuevos usuarios, proyectando nuevas ideas, fortaleciendo su estructura, uniendo a nuevos colaboradores, conectando con otras instituciones y buscando que cada vez la comunidad de usuarias y usuarios sea más participativa. No se sabe cuál podría ser su futuro, pues se desarrolla en función de la aceptación y apropiación del proyecto por parte de las familias del municipio y la región, que son los motores que le dan vida, así como de las colaboradoras y del grupo impulsor que basan sus principios en el respeto, la honestidad, el apoyo, el buen trato, la participación y la confianza.

Lo que sí se sabe, es que POLEN es necesario, porque ayuda a encontrar pequeños refugios, en la mente y la presencia de las usuarias y usuarios. Como centro cultural, POLEN aporta en el contexto social, como un lugar seguro que promueve el encuentro, el aprendizaje colectivo, la escucha y la convivencia; además, ayuda a enfrentar las condiciones de violencia que se presentan a nivel global, nacional y local y que lastiman a las infancias de la Sierra y del mundo.

Todo parece indicar, que habrá POLEN para un rato más...

REFERENCIAS

Cabrejo, E (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: FCE

Chambers, A (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE

Chapela, L (2011). *Juego lectura y hospitalidad. Actividades para fomentar en los alumnos el aprecio por la literatura*. México: SM

Montes, G (2005). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. *Plan Nacional de Lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.



ARTÍCULO RECIBIDO: 2 DE OCTUBRE DE 2023

DICTAMINADO: 30 DE OCTUBRE DE 2023

ACEPTADO: 31 DE OCTUBRE DE 2023

RESEÑAS



NI TAN IGUALES NI TAN DIFERENTES

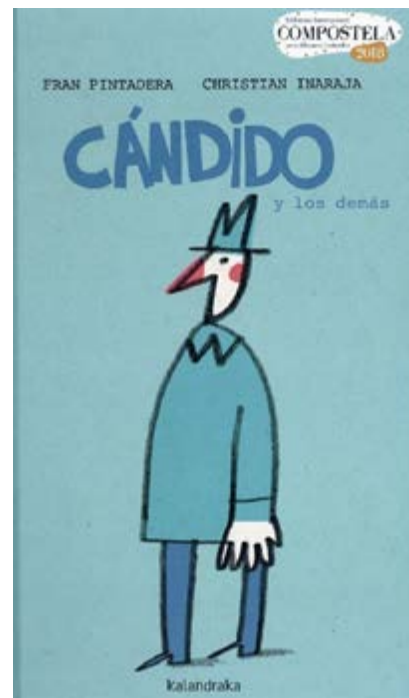
Araceli Téllez Trejo²²

Cándido y los demás

Fran Pintadera / Christian Inaraja

Kalandraka

Pontevedra, España, 2018



Cándido no es como los demás, ni los demás son como Cándido, eso nos queda claro desde el principio de este cuento que nos invita a reflexionar en torno a las diferencias de los personajes como metáfora de las diferencias entre las personas.

Este cuento, con ilustraciones de personajes muy originales de Christian Inaraja y un texto de Fran Pintadera, fue el libro ganador del XI Premio Internacional Compostela de álbumes ilustrados. Es una invitación con un lenguaje sencillo a preguntarnos qué tan diferentes somos o pensamos que somos con respecto a las demás personas.

Nos cuenta la historia de Cándido, que parece no sentirse cómodo entre otros personajes, pero nos vamos dando cuenta por las ilustraciones que Cándido es tan diferente como son los demás personajes que van apareciendo en la historia.

Cándido nos platica sobre sus emociones, sus sensaciones y sus sentimientos frente al sentirse diferente.

También nos damos cuenta de los esfuerzos que él hace para poder encajar entre los demás, aunque parece que no lo logra. Parece que utilizar un disfraz resultará insuficiente porque, aunque nos ocultemos, seguiremos siendo quienes somos.

22) Le gusta leer, escribir y contar historias, no come carne. agustinocavafis@gmail.com

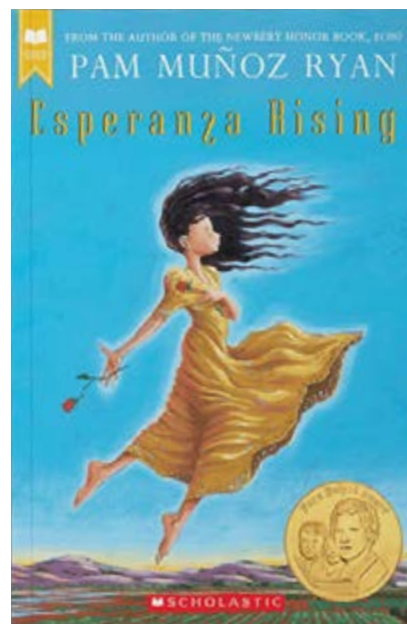
Un libro que nos puede ser de utilidad para provocar conversaciones sobre las diferencias y de la diversidad, al mismo tiempo que nos hace ver que podemos ser diferentes, lo que no impide que haya espacios, momentos o cosas que compartimos.

Nos ofrece un final ingenioso que hace notar que en el fondo sentirnos diferentes no es algo exclusivo tampoco.

ESPERANZA RENACE, UNA RESEÑA DESDE LA EXPERIENCIA DE LECTURA

Ana Paula Carrillo Meza²³

Pam Muñoz Ryan
Esperanza Renace
 Scholastic Publishing
 New York, 2000



Nancy es el nombre de mi maestra en quinto de primaria, fue un año traumático, no por ella, sino por las matemáticas. De pequeña la maestra no me caía muy bien, cuando lo reflexioné con el tiempo, particularmente el día que encontré en mi librero *Esperanza renace* de Pam Muñoz Ryan, me di cuenta que había estado equivocada. La maestra Nancy fue mi primera amiga lectora, juntas nos enamoramos de la historia de Esperanza. En estas páginas hablaré de este libro.

La experiencia tiene lugar en el ámbito educativo, a veces sin que el profesor lo busque, a veces solo dicen las palabras indicadas en el momento adecuado. Cuando se incorpora de forma consciente en el pensamiento educativo, se pueden abrir posibilidades. Esta reseña del libro de Pam Muñoz Ryan es también una invitación de lectura desde una experiencia personal en un entorno escolar. A partir de la memoria, esta autora narra una historia familiar que permite observar distintos matices de momentos históricos.

Pam Muñoz Ryan es una escritora mexicanoamericana que publicó la novela bajo el sello Scholastic Publishing. La editorial llegaba a mi escuela una vez el año con un catálogo de libros. Ese

23) Universidad Iberoamericana Puebla. anapaula.cye@gmail.com

día elegí *Esperanza renace*, o tal vez el libro me eligió a mí, por la portada. Un valle verde y montañoso, de fondo un gran cielo azul, en primer plano una adolescente se levanta volando con un ligero vestido amarillo. La novela se publicó bajo este sello cuando se decidió que podría ser usada para discutir la migración y hasta las historias familiares. La dinámica con la editorial funcionaba así: nos daban este catálogo, lo llevábamos a casa y nuestros padres aprobaban las compras.

Cuando por fin recibí el libro lo leí rápido y apasionadamente. Conecté con el libro y en ese momento no tenía muy claro por qué. Esperanza es la hija de dos hacendados españoles en México durante la Revolución, su abuela es española y llegó en la colonia cuando le ofrecieron tierras a su padre. Los padres de Esperanza son dos terratenientes con una gran hacienda de rosas y frutas, ella creció rodeada de lujos y trabajadores.

Cuando regresé al libro en la adultez percibí los matices políticos que la autora logró plasmar, pues el padre de Esperanza había cedido partes de sus tierras a los trabajadores para que ellos fueran también dueños de algo: "Los ricos todavía son propietarios de la mayor parte de las tierras, mientras que los pobres no tienen ni un pedazo para cultivar. Mientras en los grandes ranchos el ganado está pastando, algunos campesinos no tienen más remedio que comer gatos. Papá comprende la situación y les ha dado tierras a muchos de sus trabajadores" (Muñoz, p. 12). El día de su cumpleaños su padre es asesinado por unos bandidos, al día siguiente su hermano llega decidido a casarse con la madre de Esperanza para controlar la hacienda. Esperanza y su madre se ven obligadas a migrar a Estados Unidos con la familia de trabajadores más cercanos.

En California se dedican a cultivar los campos de una empresa frutera durante todo el año, ahí Esperanza aprende cómo conectar con la tierra, el trabajo, las clases sociales y la historia familiar. Para Esperanza el funcionamiento de su vida se ve trastocado cuando se cuenta que se ha movido de lugar en la cadena del trabajo. Uno de estos momentos se da en el tren de México a Estados Unidos, ahí su madre comparte la historia de su huida con una mujer que cargaba gallinas: "¿Qué le pasaba? ¿Es que habían cambiado todas las reglas desde que subieron a ese tren?" (Muñoz, p. 52).

La Revolución, los movimientos sindicales y chicanos son parte muy importante de la temática de este libro. La obra nos deja observar las consecuencias de la Revolución y las huelgas en los campos estadounidenses. Esto convierte la historia en algo

más profundo que la historia de una niña rica venida a menos, permite reflexionar sobre clase, memoria y migración. El tema de las clases sociales está presente desde el primer momento de la obra, cuando Esperanza habla de Miguel, su primer amor. Antes de que ella lo perdiera todo, le explica que están parados de distintos lados del río y que por eso nunca podrían casarse. Ya en Estados Unidos ambos discuten y vuelven a la metáfora del río: “—¡Pero no sirve de nada! Mírate. ¿Estás parado en la otra orilla del río? ¡No! ¡Todavía eres un campesino! Miguel le lanzó una mirada dura con el rostro contraído por una mueca de indignación. —Y tú todavía piensas que eres una reina” (Muñoz, p. 143).

Cuando Esperanza llega a California las huelgas de trabajadores del campo están explotando y ella no sabe qué pensar. Se encuentra en el tránsito a la adolescencia, al principio se repite lo que dicen los adultos a su alrededor, pero poco a poco comprende que la lucha por los derechos es un reclamo válido ante los malos tratos y la discriminación a los trabajadores mexicanos:

No quieren que nos unamos para pedir salarios más altos o viviendas mejores — dijo Marta—. Los dueños piensan que a los mexicanos no nos importa no tener agua caliente si creemos que nadie la tiene. No quieren que hablemos con los “okies”, los de Oklahoma, ni con ninguno de los otros para que no descubramos que tienen agua caliente (Muñoz, p. 65).

Otro de los grandes momentos se da cuando Esperanza visita el campamento en el que viven los huelguistas: “Esperanza miró el campo que había estado lleno de gente que pensaba que podía cambiar las cosas, que trató de llamar la atención de los agricultores y el gobierno para mejorar sus condiciones de trabajo y también las de ella” (Muñoz, p. 136).

Cada capítulo lleva por nombre la fruta cosechada por estación del año y la presencia de la comida recuerda a *Como agua para chocolate*, pero más personal y familiar. La presencia de estos momentos históricos hace que la lectura resulte apropiada para entender y discutir problemáticas sociales. Al final del texto, Esperanza termina por entender los sistemas de opresión en los que ella misma participó: “ella también había tenido razón al pensar que debían elevarse por encima de aquellos que los mantenían abajo” (Muñoz, p. 159).

La novela de Pam está inspirada en la historia de su abuela, esto lo cuenta en las notas finales. Un paratexto en el que revela la naturaleza memorística de la obra:

[...] mi abuela solía hablarme de cómo era su vida cuando vino de México a Estados Unidos. Me contaba historias sobre el campamento agrícola de la compañía donde vivió y trabajó, y de los buenos amigos que hizo allí para toda la vida. A veces lloraba al recordar a esas personas y cómo la habían ayudado en momentos desesperados. Yo ya tenía hijos cuando mi abuela me contó de su vida en México, una existencia de cuentos de hadas con sirvientes, riquezas y esplendor, que había precedido a su vida en el campamento agrícola. Anoté algunos de los recuerdos de su infancia. Ojalá hubiera tomado más notas [...] (Muñoz, p. 162).

Esto indica un uso de la memoria muy particular. La autora utilizó la historia oral y familiar para escribir una obra de ficción. El testimonio y las historias de vida tienen la característica de que quienes las cuentan son miembros de un grupo social. Estas reconstrucciones necesitan de lo literario para formar un hilo que lleve al lector a través de los eventos, estas narraciones histórico-literarias pueden ser leídas como literatura, periodismo, testimonio o historias de vida.

¿Por qué una lectura sobre la memoria puede ser importante y relevante durante la formación escolar? Una forma de entender estos movimientos puede ser a través de los pequeños eventos, aquellos que también ayudan a conformar la historia y la memoria colectiva. Durante mi lectura como adulta pude entender por qué había conectado con un libro sobre la migración como la hija de una madre de Ciudad Juárez y un hombre de la Ciudad de Guatemala. Este libro me permitió entender la experiencia migratoria de mi propia familia a una muy corta edad, como dice Jorge Larrosa sobre la experiencia: "La experiencia supone [...] un acontecimiento [...] el pasar de algo que no soy yo" (Larrosa, p. 88). Y esto es importante para personas que no han vivido esto porque la lectura permite acceder a una experiencia que no me pasó a mí, que me es ajena, pero que puedo entender incluso en estas palabras que no son mías.

La memoria se divide en dos: semántica y episódica. La semántica tiene que ver con lo aprendido por experiencia o en la escuela; la episódica, en cambio, es aquella que requiere del lenguaje para organizarse a partir de un yo hablante, es la historia que creamos de nosotros mismos, aquella que nos permite construir quiénes somos. La manera en que se construye la memoria episódica es significativa porque, como señala Néstor A. Braunstein en *La memoria del uno y el otro: inconsciente e historia*, el yo es el resultado de una historia y una memoria que no solo necesita lo personal, también necesita de los antepasados, la historia de la

comunidad nacional y familiar (Braunstein, p. 49). Es importante incorporar lecturas que aporten otras perspectivas a la historia y a la memoria colectiva para permitir que en las lecturas quien lea se encuentre con experiencias alternas, que nos pongan de frente con el Otro y nos inviten a reflexionar.

Las lecturas sobre las memorias, en un entorno escolar, nos obligan a pensar ¿y qué hay de la memoria de mi familia, de mi comunidad? Incluso, textos como estos pueden hacer que nos preguntemos ¿cómo he vivido yo estos grandes acontecimientos históricos? Esto hace que obras como estas sean importantes para entender la historia nacional, pero también a voltear atrás a nuestra propia identidad e historia.

La lectura de obras como estas permite que el sujeto haga la experiencia porque el resultado puede ser una formación, o transformación para él. El sujeto hace la experiencia de algo, de una lectura, de unas palabras (Larrosa, p. 90). Así, puede conectarse una lectura con la experiencia migratoria; entender algo, aunque no nos pase a nosotros; comprender las consecuencias de estos grandes momentos históricos puede ser mucho más valioso que imaginarse un movimiento solo desde la historia de la patria. Si nos encontramos con textos que cuentan historias lejanas a nosotros, que nos presentan historias de otros entonces nos encontramos con una dimensión de la realidad que no conocemos.

La obra de Pam Muñoz no debe ser mirada con desdén por estar publicada en una editorial escolar, ya que el texto tiene un tema lleno de densidad y matices. Se preocupa por retratar con honestidad la historia y a los propios personajes de su vida. Al mismo tiempo, es un retrato de la historia familiar, un texto sobre la memoria y el desarraigo que viven las personas cuando tienen que abandonar su país.

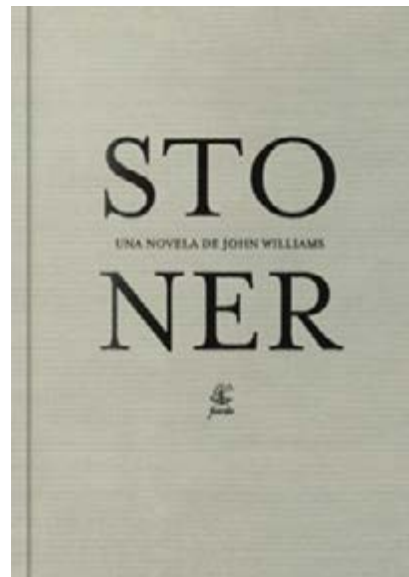
REFERENCIAS

- Braunstein, N. (2013). *La memoria del uno y la memoria del Otro: inconsciente e historia*. México: Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112.

STONER, UNA EXCEPCIÓN

Bryan Hernández Torres²⁴

John Williams
Stoner
Fiordo
Buenos Aires, 2021



Hay un pasaje en la novela *2666*, de Roberto Bolaño, donde el protagonista Benno Von Archimboldi se pone en contacto con un viejo para pedirle su máquina de escribir. Ha terminado la Segunda Guerra Mundial y Benno Von Archimboldi, que acaba de salir vivo de un campo de prisioneros, ha vuelto a la ciudad de Colonia decidido a ser escritor. El viejo entonces le comenta que él también quiso ser escritor, pero que, si bien aquella empresa no duró mucho, pudo en contrapartida reflexionar unas cosas acerca de la producción literaria.

La literatura, le dice el viejo a Archimboldi:

Es un vasto bosque y las obras maestras son los lagos, los árboles inmensos o extrañísimos, las elocuentes flores preciosas o las escondidas grutas, pero un bosque también está compuesto por árboles comunes y corrientes, yerbazales, por charcos, por plantas parasitarias, por hongos y por florecillas silvestres. ¡Es necesario que haya muchos libros, muchos pinos encantadores, para que velen de miradas aviesas el libro que realmente importa, la jodida gruta de nuestra desgracia, la flor mágica del invierno! (pp. 1066 y 1067)

24) Licenciado en comercio internacional por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha publicado en medios como RadioBuap.com, Cultura Colectiva y revista Sputnik. En 2022 ganó el concurso de crónica "Mi historia lectora" convocado por la Secretaría de Cultura de Puebla, y ese mismo año fue seleccionado en el Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA-PUEBLA 2022) en la categoría "jóvenes creadores". Actualmente colabora con el medio independiente Manatí y es estudiante de la maestría en Literatura Aplicada en la Universidad Iberoamericana de Puebla. bryan-brawl@hotmail.com

Pienso mucho en esta metáfora que Roberto Bolaño utiliza, la del bosque encantado, para referirse al lugar que ocupa una obra dentro de la literatura. Y lo pienso porque precisamente se ajusta mucho a *Stoner*, novela del escritor norteamericano John Williams. En este sentido, es posible que *Stoner* no sea una cueva misteriosa que conduzca a una cascada subterránea, pero sí una flor extrañísima que solamente florezca una vez cada cierto tiempo.

Ya otros han hablado de ella. Ian McEwan escribió que *Stoner* era “un descubrimiento maravilloso para todos los amantes de la literatura”. Enrique Vila-Matas mencionó algo parecido, no sin añadir la sorpresa de que, siendo la obra maestra que es, hubiera sido ignorada por tanto tiempo. Pero acaso el que mejor pudo resumir de lo que trata esta novela, de cuyo autor hablaremos más adelante, fue nada menos que el actor de cine Tom Hanks: “Se trata simplemente de una novela sobre un tipo que va a la universidad y se convierte en maestro. Pero es una de las cosas más fascinantes que jamás he encontrado”.

Personalmente, comparto mucho esta definición que hace Tom Hanks porque en ella puedo percibir su sinceridad como lector.

En efecto. Publicada por primera vez en 1965, *Stoner* narra la vida de William Stoner, un joven que crece en una granja de Missouri a principios del siglo XX y que, tras recibir una beca, se inscribe en la Universidad de Missouri para estudiar agronomía, pero que luego termina enamorándose de la literatura y se convierte en profesor universitario. Así, la historia abarca la vida de Stoner desde su juventud hasta su muerte. La novela toca temas como el amor y la soledad, la desilusión y el fracaso, la felicidad y la derrota; el sentido de la vida.

Por supuesto, resumir una obra de 240 páginas en un solo párrafo parece injusto, pero la verdad es que la novela no trata de nada más. No posee una trama extraordinaria, no hay acontecimientos raros, no habla de personajes fuera de lo común. Al contrario, la historia parece centrarse en los seres más anodinos del mundo. ¿En dónde, entonces, radica la grandeza de *Stoner*? En la sutileza con que John Williams, su autor, nos conduce para explorar el fondo de la condición humana. Los personajes se nos revelan tan humanos, tan complejos y contenidos en sí mismos, que da la impresión de que al cerrar el libro uno pueda encontrárselos por la calle.

Contada a través de un narrador omnisciente, la novela está dividida en 17 capítulos. Ninguno posee título, de manera que estos solo sirven para indicar el tiempo entre un evento y otro.

Dos temas recorren toda la obra: la guerra —o las muchas guerras que a lo largo del siglo XX libra Estados Unidos— y la literatura.

Sobre lo primero, el narrador nos dice refiriéndose a Stoner: "Vio a los jóvenes ir a la guerra, marchando orgullosos hacia una condena sin sentido".

Sobre lo segundo, recordando el pasaje en el que Stoner queda enganchado para siempre de la literatura, el narrador nos dice más o menos así:

La clase había leído dos obras de Shakespeare y estaba acabando la semana con un estudio de sus sonetos. Los alumnos se encontraban incómodos y confusos, un poco asustados por la tensión que crecía entre ellos mismos y la encorvada figura que los observaba desde detrás del atril. Sloane [el profesor] les había leído en voz alta el soneto setenta y tres; sus ojos vagaban por la sala y sus labios se comprimían en una sonrisa sin humor.

«¿Qué quiere decir el soneto?», preguntó abruptamente e hizo una pausa. Sus ojos registraron la sala con una impotencia severa y poco menos que satisfecha. «¿Señor Wilbur?». No hubo respuesta. «¿Señor Schmidt?». Alguien tosió. Sloane dirigió sus brillantes ojos oscuros hacia Stoner. «Señor Stoner, ¿qué quiere decir el soneto?».

Stoner tragó y trató de abrir la boca.

«Es un soneto, señor Stoner», dijo Sloane con sequedad, «una composición poética de catorce versos, que sigue ciertas pautas que estoy seguro habrá usted memorizado. Está escrito en lengua inglesa, la cual, según creo, llevará usted varios años hablando. Su autor es William Shakespeare, un poeta que está muerto, pero que a pesar de ello ocupa una posición de cierta importancia en las mentes de algunos». Miró a Stoner durante un momento más y entonces se le pusieron los ojos en blanco, mientras los fijaba ciegamente en algún lugar más allá de la clase. Sin mirar el libro recitó el poema de nuevo y su voz se hizo más profunda y suave, como si las palabras, sonidos y ritmos se hubieran convertido por un instante en él mismo.

En aquel momento de silencio alguien se aclaró la garganta. Sloane repitió los versos, su voz se hizo plana, volvía a ser su voz.

«Esto percibes, lo que hace tu amor más fuerte,

amar bien aquello que debes abandonar pronto.»

Los ojos de Sloane regresaron a William Stoner y dijo secamente: «El señor Shakespeare le habla a través de trescientos años señor Stoner, ¿le escucha?».

En octubre de 2011 Enrique Vila-Matas publicó un artículo en *El País* que tituló "Obra maestra ignorada". Se trataba de *Stoner* y hablaba de cómo él había llegado a esta novela. Mencionaba que todo se debía a su buen amigo, el escritor inglés Colum McCann, que en plena Vía Po de Turín le comentó que él había regalado esta novela unas cien veces. ¡Cien veces! De manera que Vila-Matas se dijo que, tan pronto como llegara a Barcelona, trataría de conseguir el libro.

De más está decir que lo consiguió y que cuando terminó de leerlo decidió escribir el artículo para *El País*. Aunque breve y conciso, Enrique Vila-Matas no se contuvo en referir elogios a la novela de Williams. Destacaba su modo de contar, la fuerza inusitada para los dramas minúsculos y para el recuento cotidiano de las resignaciones y decepciones, y concluía el artículo diciendo que toda la obra era en realidad un elogio por el amor a la vieja literatura, una oda tan intensa a los antiguos valores morales heredados de una infancia hundida en las raíces agrícolas del Missouri más profundo y miserable, el más conmovedor también, porque este era el que mejor decía la verdad sobre la vida.

Así que me pregunto ahora si John Williams llegó a imaginar esto siquiera una vez. Probablemente no.

Ignorada casi desde el minuto uno de su publicación, la verdad es que *Stoner* se mantuvo siempre en el anonimato. Pese a que alguna vez apareció una reseña elogiosa en *The New Yorker*, tanto la novela como su autor jamás vieron la luz de los reflectores. Fueron, en realidad, comentarios como los de Vila-Matas los que rescataron la novela del olvido, y solo entonces esta resucitó como Lázaro. Se hicieron múltiples traducciones, estudios críticos sobre la obra completa de John Williams, *Stoner* llegó a Francia y deslumbró a los editores, lo mismo pasó en Inglaterra

y España, y tan solo en Holanda consiguió en pocas semanas desbarrancar a Dan Brown. Sí. La historia aparentemente aburrida de un profesor universitario con una vida llena de fracasos es ahora un libro de culto.

La primera vez que supe de *Stoner* fue al leer el epígrafe con que abre la novela *Mañana tendremos otros nombres*, del escritor argentino Patricio Pron. Este decía así: "En su año cuarenta y tres de vida William Stoner aprendió lo que otros, mucho más jóvenes, habían aprendido antes que él: que la persona que uno ama al principio no es la persona que uno ama al final, y que el amor no es un fin sino un proceso a través del cual una persona intenta conocer a otra". Admito que desde ese momento me deslumbró y que a partir de entonces me dediqué a buscar la novela por todos los medios posibles. No fue fácil, porque en México el libro llevaba mucho tiempo descatalogado, además de que este había sido traducido por editoriales independientes y no por las más comerciales. Aun así, no desistí en mi lucha por encontrarlo y revisé en línea si estaba disponible la versión digital. Cualquiera que se haya enfrentado a un dilema como este, sabe que esa es la salida más fácil, pero la verdad es que yo lo quería en físico, o comprendí que lo quería en físico cuando empecé a leer las primeras páginas y me di cuenta de que estaba en buenas manos. La novela arrancaba bien, y prometía ir mucho mejor, de manera que deseché la idea de leerlo en línea y seguí buscándolo en formato análogo.

No recuerdo cuánto tiempo tardé. Probablemente alrededor de dos años, hasta que un día, en la librería El Sótano, en Puebla, alcancé a leer *Stoner* en la sección de literatura universal. Lo compré enseguida y me parece que lo acabé a la semana siguiente. Muchas cosas fueron las que sentí. La novela de Williams me hizo reír y llorar, enfadarme, reflexionar sobre la literatura y la vida misma, ver el amor de diferente manera y comprender el absurdo de lo que comúnmente ocurre en la vida cotidiana. En definitiva, reforzó mi amor por la literatura minimalista, que solamente se enfoca en detalles, y pasa de largo por las grandes hazañas.

John Williams murió en 1994. Como William Stoner, él también fue profesor en la Universidad de Missouri. De hecho, el libro está dedicado a sus amigos y antiguos colegas del Departamento de Inglés. No por nada, casi al final de la novela, el protagonista dice en su ceremonia de jubilación: "«He dado clase en esta universidad durante casi cuarenta años. No sé qué hubiese hecho de

no haber sido profesor. Si no hubiera dado clase, hubiese sido...», hizo una pausa, como distraído. Luego dijo, en tono concluyente: «Quiero darles las gracias a todos por permitirme ser profesor».

“¿Y qué más?”, se pregunta William Stoner mientras agoniza en su cama y recapitula su vida minutos antes de morir. “¿Y qué más?”. No hay nada más. La muerte sucede a la vida, y después de ella nada queda.

O sí.

Queda *Stoner* y, detrás de él, un cumulo de fanáticos, como yo, que han encontrado en esta novela el poder maravilloso de la literatura. No soy de los que creen que haya libros que te cambien la vida, pero probablemente este sea una excepción.





OTROS APORTES





LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA DE FOMENTO A LA LECTURA

CREATIVE WRITTING AS A TOOL TO PROMOTE READING

Danhia Berenice Montes Escorza²⁵

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo ahondar en los beneficios que supone la escritura creativa como herramienta de fomento a la lectura, aplicados principalmente a mejorar el componente actitudinal de los jóvenes y a detonar el aprendizaje significativo. La propuesta que se desarrolla se basa en la teoría sociocultural propuesta por Lev Vigostky y se apoya en la facilidad que muestran los jóvenes para redactar textos literarios propios, sobre todo aquellos basados en sus experiencias personales.

Palabras clave: Escritura creativa. Aprendizaje significativo. Fomento a la lectura.

Abstract

The purpose of this essay is to delve into the benefits of creative writing as a tool to promote reading, mainly applied to improve the attitudinal component of young people and to detonate significant learning. The proposal developed is based on the sociocultural theory proposed by Lev Vigostky and is supported by the ease shown by young people to write their own literary texts, especially those based on their personal experiences.

Keywords: Creative writing. Significant learning. Reading promotion.

25) Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestrante en el programa de Literatura Aplicada en la Universidad Iberoamericana Puebla. danhia.montes@iberopuebla.mx

Orígenes y actualidad

La escritura es comunicación: quien escribe elige la lengua como medio para realizar su propósito comunicativo; quien escribe sabe a quién se dirige, es decir, tiene una idea sobre el receptor de su texto; quien escribe es capaz de utilizar sus conocimientos previos, reconocer ideas, formas de pensamiento y, finalmente, añadir nuevos saberes a su bagaje intelectual (Sule, 2010).

Si la escritura es comunicación resulta, por antonomasia, un hecho sociocultural (Cassany, 2006; Mata, 2008). Al respecto señala Daniel Cassany:

Nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual (Cassany, 1999, p. 23).

Ahora bien, ¿cuál es "la historia en el sentido actual"? El Historicismo considera el año 4000 a.C. como el año en el que se inventó la escritura y, con esto, el paso de la Prehistoria a la Historia. Aunque este es un criterio tradicional-histórico sirve para darse una idea somera de las impli-

caciones que tuvo la creación de un sistema de signos para la comunicación humana. No obstante, la primera consideración que se debe hacer es que la escritura no surgió en un solo lugar ni de manera repentina; antes bien, hubo tres sitios en los cuales se desarrolló independientemente (Schmandt-Besserat, 2008).

De acuerdo con Schmandt-Besserat (2008), el primero de ellos fue Mesopotamia: los hallazgos sobre la escritura datan del año 3200 a.C. y se presume que su función fue exclusivamente económica; el segundo sitio es China, lugar donde las evidencias más antiguas son caracteres que datan del año 1250 a.C. y los cuales se usaron, principalmente, para llevar a cabo prácticas adivinatorias; por último, el tercer lugar en el que se desarrolló la escritura fue Mesoamérica: las inscripciones más antiguas provienen del año 650 a.C. y fueron halladas en lo que ahora son los estados de Tabasco y Oaxaca, lugares donde se desarrolló la cultura Olmeca.

Como se observa, el desarrollo de la escritura y el de la vida en sociedad –industria, comercio, escolaridad, economía...– son inseparables; sin embargo, conviene citar a Ignace Gelb (1979) cuando aclara que es errado considerar la escritura como la primera responsable de que el ser humano haya dejado de ser bárbaro y se haya convertido en civilizado. La autora afirma que la relación entre ambos desarrollos es codependiente: "La escritura existe solamente en una civilización y una civilización no puede existir sin la escritura" (Gelb, 1979, p. 286).

Dicho lo anterior, y si se toma el 4000 a.C. como el año en que inició la escritura (y, con ella, la lectura), se puede decir que esta cuenta con poco más de 6 mil años de desarrollo –tanto la técnica, como la actividad cognitiva que implica–; periodo considerable, el cual, sin embargo, no explica por qué su práctica sigue causando



Imagen proporcionada por el autor del artículo



Imagen proporcionada por la autora del artículo

temor y apatía a muchas personas en ambos sentidos: tanto al escribir como al leer.

Temor porque se suele ver al escritor como una persona tocada por la inspiración, las más veces misántropa, melancólica y atormentada: "Para el vulgo la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos" (Vigotsky, 2003, p. 10); dicho de otro modo: se cree que escribir no es para todos, puesto que se necesitan habilidades con las que se nace o no se nace y, por ende, inaccesibles para la mayoría.

Apatía porque la lectura y escritura son consideradas, hoy por hoy, un pasatiempo antes que una necesidad –ya académica, ya personal e introspectiva–, un conocimiento que sobra en la vida cotidiana. Por poner un ejemplo, en su artículo "Puf, la clase de español", Tatiana Sule (2014) señala que la principal queja de estudiantes de secundaria, preparatoria e incluso de Letras Hispánicas, es aprender algo que ya saben; es decir: lengua española (p. 11). Si a este prejuicio se suma que, como bien señala Nancy Nelson Spivey (1997):

In school, writing based on other texts seems quite common: Students read and build meaning from selected texts, which are often highly authoritative (at least to them), such as textbooks or reference books, in order

to produce their own texts, which may be formal papers or informal homework assignments (p. 320).

Es comprensible el hecho de que pocos jóvenes se acerquen a estas por gusto propio y con una actitud positiva.

Dicho lo anterior, en el área de fomento a la lectura uno de los principales retos es modificar el componente actitudinal de los jóvenes hacia la lectura: si el individuo se intimida ante un nuevo campo de conocimiento, en este caso, el de la literatura, su acercamiento a este se verá obstaculizado por sus prejuicios, por sentirse incapaz de acercarse a un texto literario por no saber cómo se utiliza el lenguaje en dicho contexto. Dice Dámaso Alonso (2014) que "no hay probablemente hombre que no reciba el hálito de la literatura, verso y prosa: toca al niño ya en rimas y juegos infantiles: hasta al adulto analfabeto llega en canciones y coplas [...] y en refranes y en cuentos" (p. 8). Y es cierto: estamos inmersos en la literatura, en la lectura y en la escritura, hacer que los jóvenes lo noten es, pues, uno de los primeros retos para acercarlos a la lectura.

¿Cómo? ¡A través de la escritura creativa!

Es relativamente común que cuando se menciona el verbo *escribir*, la acción a la que se remita, por antonomasia, sea a la habilidad motriz que se desarrolla casi de manera automática –una vez que se aprende–. Así, pues, cuando se habla de "enseñar a escribir" se suele prestar atención únicamente al hecho de que alguien sepa representar las palabras con signos.

Contrapuesta a esta perspectiva, Lev Vigotsky (1992) advierte que la escritura "debe dejar de ser considerada como una habilidad motora compleja y ser comprendida, en cambio, como una modalidad del lenguaje y una práctica cultural específica" (p. 123). Para detonar la escritura, en este último sentido, se ha desarrollado lo que se conoce como *escritura creativa*, y la cual, como

su nombre lo indica, consiste en escribir con base en materiales tomados de la imaginación, experiencia o creatividad de cada autor.

Por lo anterior, el ejercicio de escribir se aleja de los textos académicos para volverse a la intención literaria (Alonso, 2001). Como consecuencia de esto, uno de los principales atractivos de esta metodología es que en ella:

El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación [sic], a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. (Alonso, 2001, p.52)

Aunado a lo anterior, la escritura creativa va a detonar, a su vez, el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. Este hecho es de suma importancia, ya que es necesario hacer conscientes a los jóvenes de aquellas situaciones, cosas, personas o emociones de las que van a escribir en sus textos.

En este sentido, el paradigma emancipador concibe al aprendizaje "como el proceso de usar una interpretación previa a la construcción de una nueva, a partir del significado de la propia experiencia con el fin de guiar las acciones futuras" (Agüero, 2014, p. 59). Como se observa, la experiencia personal es crucial en el desarrollo de habilidades y conocimientos –en este caso, relacionados con escritura y lectura–. Así, la escritura permitirá a los jóvenes dar significado, reconocer y reconceptualizar sus experiencias, relaciones y papeles de vida en sociedad (Agüero, 2014).

Lo anterior pone de manifiesto por qué la escritura creativa es una actividad clave para que los jóvenes se acerquen a la lectura, ya que, al practicarla, se irán adentrando, por un lado, en el lenguaje literario



Imagen proporcionada por el autor del artículo

y, por otro, comenzarán a relacionar la práctica literaria con su experiencia, la cual, dicho sea de paso, jugará un doble papel en el desarrollo del pensamiento reflexivo: a la vez que lo detona, se nutre de él para escribir.

En este sentido, la escritura creativa, amén de funcionar como un acercamiento a la lectura, permite modificar el componente actitudinal de los jóvenes, ya que detona el aprendizaje significativo que de acuerdo con David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian (Lozano, 2014, p. 34) requiere de las siguientes condiciones:

1. Los nuevos aprendizajes deben tener características con las cuales los alumnos puedan vincularlos a su conocimiento anterior.
2. El aprendiz debe poseer, dentro de su estructura cognoscitiva, los elementos que van a servir de antecedente al nuevo material.
3. El aprendiz debe mostrar una disposición hacia el aprendizaje, así como una actitud atenta y activa, que va de la mano con la motivación.

La escritura creativa permite un nuevo aprendizaje: en este caso, la literatura. Como antecedente se tienen las vivencias personales e imaginación de cada uno, así como el uso de la lengua española en contextos escritos. Finalmente, la motivación

se consigue modificando la percepción de los jóvenes frente a la literatura: se hace notorio que es una práctica a la que todos tienen acceso y que ellos mismos pueden ejercer partiendo de la experiencia personal y la imaginación.

Sobre el último punto conviene citar a June S. Gould (2005) quien, al hablar de los contextos de aprendizaje dice: "learners must play an active role selecting and defining the activities, which must be both challenging and intrinsically motivating" (p. 92). Es cierto que en la mayor parte de las actividades de escritura creativa los alumnos no seleccionan las actividades por realizar; sin embargo,



Imagen proporcionada por la autora del artículo

ellos sí pueden seleccionar la experiencia, el material con el cual trabajarán.

Imaginación y realidad

Los ejercicios de escritura creativa implican, además de experiencias personales, usar la imaginación. En su obra *La imaginación y el arte en la infancia*, Lev Vigotsky expone cómo esta influye en los procesos mentales de los participantes y las formas en que la imaginación –también llamada *fantasía*– se vincula con la realidad. A continuación,

se expone cada una de ellas y, como se verá, son extensivas a los adolescentes, jóvenes y adultos.

Imaginación y materiales del mundo real. La imaginación construye con materiales tomados del mundo real; esto quiere decir que las personas imaginan basándose en sus experiencias personales y combinándolas: cosas, lugares y personas. En consonancia con lo anterior, "las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de los mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación" (Vigostky, 2003, p. 16). En este

sentido, la imaginación de cada individuo va a estar condicionada, hasta cierto punto, por el bagaje, riqueza y variedad de sus experiencias.

Imaginación e interacción social. La segunda relación entre realidad e imaginación se manifiesta en el hecho de que esta última es posible gracias a la interacción social. Cuando una persona relata una situación o describe alguna cosa, persona o lugar a alguien más, la persona que escucha usa la imaginación para comprender la experiencia que le están compartiendo (Vigostky, 2003): los seres humanos tienen conocimiento de algo que no vivieron gracias a la guía de los otros. Esta manifestación de la fantasía va a permitir que los seres humanos amplíen los límites de su realidad y sus experiencias mediante la narración o descripción de otras realidades individuales o históricas (Vigostky, 2003).

Imaginación y emociones. Además de las dos relaciones anteriores, la realidad y la imaginación se vinculan a través de la emoción. Los sentimientos y emociones de un ser humano se van a manifestar en imágenes que concuerden con aquellos: el estado de ánimo va a dominar la forma en que se percibe la realidad (Vigostky, 2003), a esto se le conoce como la *ley de la doble expresión de los sentimientos*.

En contraposición con lo anterior, la *ley del signo emocional común* establece que los elementos originados en la imaginación van a servir de expresión interna a los sentimientos del ser humano: "las imágenes de la fantasía presentan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes" (Vigostky, 2003, p. 21). Esto es, las imágenes se ordenarán según el tono afectivo en común que tengan y no en sí por las relaciones lógicas de semejanza (Vigostky, 2003).

Finalmente, una tercera ley une la imaginación con las emociones: la *representación emocional de la realidad*. Esta implica que cada sentimiento originado a partir de una creación imaginativa va a producir sentimientos reales, los cuales van a ser experimentados de manera real por una persona (Vigostky, 2003). Por ejemplo, si una película de ficción hace que un espectador se sienta triste, el sentimiento producido será real, aunque la trama no lo sea.

Imaginación e imágenes cristalizadas. La imaginación, además de lo ya expuesto, puede representar algo completamente nuevo que no se relacione ni provenga de la experiencia personal o histórica del ser humano; es decir, de la realidad (Vigostky, 2003). Sin embargo, justo en el momento en que dicha representación se materializa –personajes, lugares, cosas...– comienza a existir en el mundo real y a influir sobre los demás objetos, de manera que se convierte en una *imagen cristalizada*.

Hacia una propuesta de aplicación

Como se ha demostrado, la escritura creativa es una excelente herramienta para fomentar la lectura de textos literarios en los jóvenes, no solo por los beneficios didácticos que supone, sino, también, porque les permite reflexionar sobre ellos mismos, sus emociones, experiencias y relación con el otro.

En este sentido, es conveniente que, para aplicar de manera eficiente la escritura creativa como una herramienta de fomento a la lectura, se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Las actividades de escritura creativa deben ser parte en una secuencia didáctica que incluya otras actividades que les permitan a los jóvenes acercarse a la lectura no solo a partir de textos escritos, sino a través de imágenes, oralidad, sonidos o sensaciones.
2. Las instrucciones de escritura que se den en cada actividad son fundamentales para eliminar el miedo a la hoja en blanco o a no saber qué escribir. En este sentido, es importante reiterar que se debe invitar a los jóvenes, al menos en una primera instancia, a escribir de temas que conocen, sobre ellos mismos, experiencias o situaciones que imaginan y les interesan.
3. A lo largo de la secuencia didáctica en la cual se enmarque la actividad de escritura creativa se debe incorporar un texto literario que sea una muestra de lo que los jóvenes pueden desarrollar. Aquí es preciso señalar que la selección de textos es fundamental para lograr el objetivo propuesto, por lo que se sugiere recurrir a textos con un lenguaje coloquial y actual, y que versen sobre temas de interés para ellos.
4. Brindar un tiempo en plenaria para dialogar sobre los textos leídos en la sesión, de manera que se haga hincapié en los recursos literarios que estos utilizan y se aclaren las dudas que puedan llegar a suscitar (ya sea de tema, lenguaje, estructura...).
5. Es imprescindible que, como docentes o mediadores de lectura, estemos abiertos al diálogo y a escuchar los comentarios que tanto las actividades de escritura creativa como de lectura puedan generar, desde el aburrimiento hasta la alegría.

Dicho lo anterior, no queda más que reiterar que esta propuesta es un acercamiento a la forma de enseñar, concebir y compartir la pasión por la lectura desde un enfoque en el que los jóvenes se conviertan, al mismo tiempo que en receptores, en productores de sentido.

REFERENCIAS

- Agüero, M. (2014). Tendencias en investigación sobre el aprendizaje del adulto. *Educación y Ciencia*, 8(15), 57-64. <https://goo.gl/gWSQD6>
- Alonso, D. (2014). Literatura y educación. En *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 7-10). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 51-64. <https://goo.gl/PCy7yx>.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Gelb, I. J. (1979). *Historia de la escritura* (A. Adell, Trad.). Madrid: Alianza.
- Gould, J. S. (2005). A Constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts. *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (2.a ed.). New York: Teachers College Press.
- Lozano, L. (2014). Teorías sobre el constructivismo y aprendizaje significativo. En *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 27-37). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mata, F. S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Schmandt-Besserat, D. y Erard, M. (2008). Origins and Forms of Writing. *Handbook of research on writing* (Charles Bazerman, Ed.). Routledge,
- Spivey, N. N. (1997). Understanding as Construction. *The Constructivist Metaphor. Reading, Writing, and the Making of Meaning* (pp. 56-95). Academic Press.
- Sule, T. (Ed.). (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales: UNAM-Siglo XXI* (Vol. 1). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Siglo XXI.
- Sule, T. (2014). Puf, ¡La clase de español! *Selección de lecturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 11-13). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje: Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto sol.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (6.a ed.). México: Akal.



ARTÍCULO RECIBIDO: 20 DE MAYO DE 2023

DICTAMINADO: 1 DE JUNIO DE 2023

ACEPTADO: 17 DE JUNIO DE 2023





CONVOCATORIA²⁰²²₂₀₂₃

La revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), convoca a participar en sus dos números anuales. Tiene como objetivo difundir estudios académicos, teóricos, críticos y experiencias de intervención sobre el campo de la cultura escrita.

Cuenta con un comité que seleccionará los materiales atendiendo a los siguientes aspectos: redacción clara, argumentación lógica, originalidad y relevancia del tema, contribución para el enriquecimiento del campo disciplinar y fuentes actualizadas.

SECCIONES

- A. **Investigación y ensayos.** Trabajos académicos que sean resultado de procesos de investigación. Máximo 7000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.
- B. **Propuestas desde la experiencia.** Trabajos que den cuenta de expresiones contemporáneas de temas diversos empleando diferentes estrategias metodológicas desde esta forma de indagación. Máximo 9000 palabras.
- C. **Reseñas.** . De obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. Máximo 4000 palabras.
- D. **Una mirada desde las bibliotecas.** Estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. Máximo 6000 palabras.
- E. **Otros aportes.** Otros trabajos de divulgación, artísticos o de interés de quienes se dedican al estudio de la cultura escrita. Máximo 5000 palabras.

BASES

1. La presente convocatoria está abierta y pueden participar todas las personas interesadas en hacerlo.
2. Los textos deben estar escritos en español o portugués y su temática tendrá que ser sobre un tópico de interés contemporáneo en el campo de la cultura escrita.
3. Deberá incluir un breve resumen de hasta 130 palabras en dos lenguas: español e inglés o portugués e inglés. Se indicarán cinco palabras clave en los dos idiomas. Para palabras clave ver IRESIE: <https://www.iisue.unam.mx/iisue/actividades/vocabulario-controlado.pdf>
4. La extensión máxima del título del trabajo será de 15 palabras.
5. Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final.
6. Cada autor podrá enviar para dictamen un solo artículo al año y este deberá apegarse a los lineamientos de la sección elegida y deberá estar en formato APA 7a edición, podrá guiarse en esta página: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>
7. Los artículos serán enviados al correo revistaleerescribirdescubrir@gmail.com.
8. Se enviará un correo de confirmación de recibido.
9. El Comité Dictaminador elegirá los artículos que considere pertinentes para cada sección y avisará a los autores por correo electrónico en cuál de los dos números de del año se publicará su artículo.
10. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
11. La participación en esta convocatoria implica la aceptación total de las presentes bases.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Verónica Macías Andere
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Tel.: + 52 (22) 4 04 93 13

www.consejopuebladelectura.org

Revista de acceso abierto

<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/>