



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL MALESTAR DE LA ESCRITURA: ACERCA DE LOS
SENTIDOS Y SINSENTIDOS DE ESCRIBIR EN LA ESCUELA**

Autor

Jair Antonio Rodas Zapata

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**El malestar de la escritura: acerca de los sentidos y sinsentidos de escribir en la
escuela**

Jair Antonio Rodas Zapata

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
**Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua
Castellana**

Asesora:

Ruth Ángela Ortiz Nieves

Dra. en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

En este devenir de la escritura muchos escribieron en mí. A todos ellos va mi agradecimiento:

A mis padres y hermanas que trazaron en mí líneas con profundo amor.

A mi esposa Ana, que supo escribir en mí en aquellos momentos en que yo era un desconcertado silencio.

A mis estudiantes, quienes con sus preguntas me reescribieron.

A mi asesora, Ruth Ángela Ortiz, que supo leerme, ordenar mis palabras y con las suyas rescatar mi escritura.

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract	5
Preludio	6
Introducción	8
1. Preliminares del enfoque sociocultural en la escritura	12
2. Identificación del problema	16
2.1 Una escritura normativa	16
2.2 Los desafíos de la escritura en la escuela	18
2.3 El desafío del maestro	21
2.4 Pregunta de investigación.....	23
2.5 Objetivos	23
3. Diálogos latentes: Referentes.....	25
3.1 Referentes legales.....	25
3.1.1 La producción textual y los referentes curriculares del área de lenguaje	25
3.2 Otros trabajos investigativos en torno a la escritura en la escuela	28
3.3. Referentes conceptuales	32
3.3.1 Reflexiones alrededor del lenguaje y de su enseñanza	33
3.3.2 La escritura como experiencia desde un enfoque sociocultural	34
4. Escribir la experiencia de narrar y narrar la experiencia de escribir.....	38
4.1 Enfoque metodológico	39
4.2 El malestar de la escritura	47
4.2.1 Un malestar situado	50
4.3 Apuesta didáctica	54

4.3.1 La provocación de escribir.....	56
4.3.2 Orientaciones conceptuales para la escritura	58
4.3.3 La experiencia de escribir	61
5. Aperturas finales	72
Referencias	74

Resumen

El malestar de la escritura: acerca de los sentidos y sinsentidos de escribir en el aula es una reflexión de carácter investigativo que explora aquellos síntomas que develan una sensación de malestar en el ejercicio de escribir. Estos síntomas manifiestan una ausencia de sentido que convierten la escritura en una práctica académica intrascendente en la experiencia de quien escribe; y es que cuando el sentido de escribir se impone bajo formas y parámetros academicistas que no responden a la necesidad de un decir propio, entonces solo se escribe bajo prescripción y obedeciendo a complacer a quien lo manda.

Esta escritura investigativa que también ha padecido los síntomas del malestar ha puesto su atención en las tensiones de escribir en un contexto escolar, por eso su reflexión se sitúa en la escuela, lugar desde donde se ha propuesto este trabajo de investigación que tiene un enfoque cualitativo, construido desde una propuesta narrativa que relata los acontecimientos de una apuesta de escritura en el aula desde un enfoque sociocultural.

La experiencia de la escritura y la escritura como experiencia es la apuesta para enriquecer el sentido de su práctica. El relato discursivo de esta investigación se ha propuesto desde un diálogo permanente entre la experiencia y el enfoque sociocultural, como posibilidades de construir un escenario en el que la escritura trascienda las meras formas académicas y se convierta en una opción latente y permanente de relación con el mundo, sus contextos y sus problemáticas desde un decir propio.

Palabras clave: escritura, malestar, escuela, experiencia del escribir.

Abstract

The discomfort of writing: about the senses and nonsense of writing in the classroom is an investigative reflection that explores those symptoms that reveal a feeling of discomfort in the exercise of writing. These symptoms manifest an absence of meaning that make writing an inconsequential academic practice from the writer's experience. When the sense of writing is imposed under academicist forms and parameters which do not respond to the need of one's own saying, then it is only written under prescription and looking to please whoever commands it.

This investigative writing that has also suffered from the symptoms of discomfort has turned its attention to the tensions of writing in a school context, so its reflection is located in the school, the place from where this research work has been proposed. It has a qualitative focus that has been built from a narrative proposal that relates the events of a bet on writing in the classroom from a sociocultural approach.

The experience of writing and writing as an experience is the bet to enrich the meaning of its practice. The discursive account of this research has been proposed from a permanent dialogue between the experience and the sociocultural approach, as possibilities to build a scenario in which writing transcends mere academic forms and becomes a latent and permanent option of relationship with the world, its contexts and its problems from an own say.

Key words: writing, discomfort, school, writing experience.

Preludio

Quisiera empezar esta escritura afirmando con Freire (2004): “No sé si quien lea este libro verá con facilidad el placer con que lo he escrito” (p. 14). Pero no es así. Tal vez quien me lea desde las primeras líneas empiece a descubrir el sinuoso camino de mi escritura. Y es que, aunque resulte paradójico respecto al objeto de reflexión de esta investigación de trabajo de grado, he de empezar este texto expresando que no fue cómodo, fácil, ni placentero escribirlo.

La presente experiencia de escritura ha mantenido una tensión permanente entre el acto de escribir y lo escrito; y esta tensión me recuerda que “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas, pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo” (Barthes, 2011, p. 26). Por eso, la pregunta por el malestar de la escritura halla respuesta en el cuerpo mismo, allí donde la idea tiene un ritmo, una contundencia que las palabras que escribo no alcanzan a figurar.

Estas palabras escritas en el texto no son mis ideas ni la voz con que me las digo. A lo largo de su escritura he experimentado esa tensión y malestar a los que se refiere Larrosa (2011) cuando escribe: “Tus palabras te parecen ajenas, es decir, que las entiendes o no, que te gustan o no, que estás de acuerdo o no. (...) Lees y relees lo escrito, quitas y añades, injertas y recompones” (p. 7) Muchas horas de silencio ante el texto, de desconcierto por lo escrito, de frustración y desidia acompañaron mi experiencia de escritura.

Este acto de escribir, leerme, borrar, reescribir, borrar, callar, huir, volver, reescribir, borrar, reescribir y tener que dejar lo escrito para poder avanzar a pesar del desacuerdo interior, fue una constante que me acompañó hasta finalizar un texto que me ha exigido una renuncia de paradigmas personales y académicos. Entonces, para poder terminar de escribir este texto debí tener:

Un cierto grado de renuncia, de dejar de ser, de darse de bruces con la imposibilidad de hacerlo, de estar del lado de la desazón, del hastío, del tener paciencia, del quedarse en medio del peligro de la escritura, de la soledad, de la desesperación,

del quitarse de la cabeza que es posible aprender a escribir. Entonces sí, escribir. (Skliar, 2016, p. 46)

No obstante, al malestar y a la ausencia de placer en el acto de escribir, me fue permitido descubrir a plenitud la experiencia de mi escritura, reconocer que solo cuando se vive como experiencia es posible trascender los actos escriturales impuestos por paradigmas académicos que terminan empobreciéndola. Al finalizar de esta experiencia de escritura, puedo decir como Larrosa que a pesar de no sentirme satisfecho con el texto que terminé, me siento transformado por la experiencia de escribir:

Pero lo escrito no es sino la figura empobrecida de esa experiencia (...) Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie solo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo hemos vuelto transformados. (Larrosa, 2011, pos. 638)

Introducción

En mis años de adolescente y juventud siempre tuve como referente *The Simpsons*, una serie animada televisiva estadounidense que recrea la vida de una familia en una ciudad llamada Springfield. Esta serie ha gozado de fama mundial y su éxito radica en la manera satírica en que se refleja la sociedad contemporánea. En ella se representan todas las instituciones sociales: el Estado, la policía, las iglesias, los medios de comunicación, la industria y, por supuesto, la escuela en la que acontecen muchos de los episodios, ya que a ella asisten como estudiantes Bart y Lisa Simpson. Una de las características de esta serie es, justamente, que realiza, con un alto nivel de ironía y de humor, críticas a todas estas instituciones que forman parte de la sociedad; por ejemplo, el director de la Escuela Primaria de Springfield tiene por nombre Seymour Skinner, lo que es una alusión directa al enfoque conductista que rige en la institución escolar.

En la introducción de la serie, en un plano secuencia que pasa por la Escuela Primaria de Springfield, se ve a Bart en un aula escribiendo en el tablero una plana de una oración que casi siempre inicia con la expresión *I will not* (No haré). En una mirada atenta y reflexiva se puede inferir la carga de sentido respecto a la escritura en la escuela que se esconde en esta escena, la cual se puede rastrear y develar a través de algunas preguntas: ¿cuál es la función de la escritura en el aula y qué se escribe en ella?, ¿qué sentido tiene la escritura escolar para los estudiantes?, ¿quién propone o impone la escritura y lo que se escribe?, ¿la escritura que se propone en la escuela atiende a los intereses de los estudiantes? Las posibles respuestas a estas y otras preguntas configuran la reflexión que se plantea en esta investigación cualitativa en torno a la escritura en la escuela.

La escuela es la institución social que ha tenido como objetivo principal introducir a los sujetos de una sociedad en la cultura letrada. Y si bien se considera que los sujetos de una sociedad desde que nacen tienen una interacción permanente con el lenguaje, es en la escuela donde la adquisición propia de la escritura toma forma de una manera sistemática, lineal y progresiva. La escritura, tal como lo plantea Alvarado (2013), “necesita una enseñanza intencional, un proceso dirigido y metódico y, en la mayoría de los casos, especializado. Esta ha sido siempre una importante tarea educativa y uno de los objetivos prioritarios desde la formación de los modernos

sistemas educativos” (p. 127). No significa esto que a escribir no se pueda aprender por fuera de la escuela, lo que se indica es que el contexto más natural para su aprendizaje se ha establecido en el entorno escolar.

Pensar la escritura en la escuela es también plantearse la pregunta respecto a las concepciones y las formas que históricamente han acompañado su enseñanza, cómo han evolucionado y transformado en el tiempo el concepto de escritura y su didáctica de enseñanza en las aulas. Rastrear esto es importante para comprender el contexto actual de la escritura escolar, y uso como referente el Colegio Parroquial San Buenaventura, lugar de trabajo donde he consolidado buena parte de mis reflexiones sobre la escritura.

Históricamente el concepto de escritura y su enfoque de enseñanza se ha ido transformando en diferentes épocas de acuerdo con las exigencias y necesidades culturales. Si bien el objetivo de mi investigación no es rastrear todo el devenir histórico de la enseñanza de la escritura en la escuela, sí se realiza un énfasis en los enfoques de enseñanza que se han presentado en los últimos cincuenta años, ya que a partir de la década del 70 “la pedagogía tradicional del escrito irá cediendo lugar a propuestas más centradas en los intereses y capacidades de los alumnos que en la imposición de modelos y normas” (Alvarado, 2013, p. 167). Aunque el modelo tradicional estará siempre presente puesto que permite la permanente contrastación de las prácticas escolares con las propuestas de los enfoques actuales de enseñanza de la escritura.

Este devenir histórico es el que se presenta en el primer capítulo de esta investigación para comprender y situarnos en un contexto teórico actual de la enseñanza de la escritura y en la realidad de los procesos escriturales en un escenario concreto de la escuela. Reflexionar sobre la escritura implica la revisión de los actores y factores que interactúan para construir una realidad particular que requiere ser comprendida y mejorada.

En el segundo capítulo se presenta la expresión del malestar en la escritura, el cual está dado por condiciones contextuales, conceptuales, de enfoque académico, etc. Este malestar es el objeto de reflexión de esta investigación pedagógica que ha posibilitado identificar y comprender los sentidos y sinsentidos que se presentan en la escritura en un contexto académico y escolar. Es

aquí, entonces, donde se plantea el problema, la pregunta y los objetivos de la investigación con los que se pretende una mayor comprensión e interpretación de este malestar.

El siguiente capítulo establece un diálogo entre referentes que tienen como eje central la experiencia de la escritura desde un enfoque sociocultural. Para ello entonces se exploran los referentes legales como los estándares, lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA); además se exploran otros referentes de investigación que tengan como objeto de estudio la escritura, y por último se suman a la conversación, los referentes conceptuales que tienen como fundamento la escritura como experiencia desde una mirada sociocultural.

El cuarto capítulo es la presentación de la construcción metodológica de esta investigación, la cual está situada en un enfoque cualitativo desde una construcción narrativa. Este capítulo se divide en tres momentos: el primero tiene como propósito presentar el enfoque metodológico; el segundo, relata el malestar de la escritura contextualizado en el Colegio Parroquial San Buenaventura; y, por último, se presenta la intervención de una apuesta didáctica realizada en el marco de esta investigación, que se llevó a cabo con los estudiantes del grado undécimo del Colegio a partir de la escritura de un texto desde un decir propio argumentado.

Por último, se realizan las aperturas finales que tienen que ver con la reflexiones e interpretaciones de la investigación alrededor de la escritura y su malestar en la escuela; además se esbozan unas propuestas que pueden ayudar a mejorar la experiencia de escribir en contextos escolares, especialmente en el Colegio Parroquial San Buenaventura.

De esta manera se ha trazado un camino para recorrer la experiencia de esta investigación, la cual ha permitido identificar, a través de las voces de los estudiantes, maestros y textos, un malestar de la escritura que tiene como origen su imposición como práctica académica, la rigidez de estructuras y parámetros formales que condicionan el texto que se escribe, el condicionamiento temático que limita la expresión de pensamiento y de interés personal, entre otros aspectos que terminan afectando la experiencia de escribir. No obstante, a partir de una observación del contexto y los síntomas del malestar, de una reflexión a partir de referentes conceptuales que permiten

comprender la escritura como una experiencia subjetiva que no pone en riesgo la formación práctica de la escritura y de una intervención pedagógica-didáctica, se pueden construir interpretaciones alrededor de la escritura como experiencia, las cuales permiten una comprensión más amplia y precisa del malestar de la escritura en la escuela.

1. Preliminares del enfoque sociocultural en la escritura

... ENSEÑAR A ESCRIBIR...

Enseñar ha escribir... enseñar a escribir... *Enseñar a escribir...* Enseñar a escribir

es uno de los desafíos más importantes que ha tenido la escuela, institución que por antonomasia ha tenido el encargo social de desarrollar en los sujetos las condiciones motrices e intelectuales necesarias para la adquisición de la lengua en su forma escrita. Este desafío ha pasado por distintos momentos de acuerdo con la transformación que históricamente ha tenido el concepto de escritura y los diversos enfoques de enseñanza que la han acompañado.

Antes de repasar algunos enfoques de enseñanza de la escritura, es importante reconocer que la lectura y la escritura han sido también instrumentos de un discurso hegemónico, y han tenido un rol fundamental de disciplina y fijación de normas y valores a través de la escuela. Por ello, no es extraño que en la escena referida a *The Simpsons* la escritura sea una forma de introyección de normas que tiene como fin la transformación de comportamientos para que se ajusten a una lógica social de poder. Este aspecto es determinante para entender algunos enfoques de enseñanza de la escritura que se han dado en la historia escolar y para comprender también la problemática institucional que se presenta en el Colegio Parroquial San Buenaventura respecto al malestar de escribir.

La enseñanza de la escritura es un desafío que ha atravesado las reflexiones didácticas de la escuela y ha abordado diversas concepciones de enseñanza. Históricamente, enseñar a escribir era enseñar a dibujar letras, porque la concepción de escritura estaba fundamentada en la copia del código escrito como transcripción del habla y de otros textos. Por lo tanto, el enfoque de enseñanza se centraba en la enseñanza del código gráfico. No obstante, este enfoque de enseñanza de la escritura se sigue presentando sobre todo en los primeros años de escuela, lo cual es necesario para desarrollar la habilidad motriz escritural y para realizar un reconocimiento memorístico del código, el cual se adquiere a base de repetición.

Las primeras aproximaciones de los niños a la escritura y sus prácticas se acercan más al dibujo y a la estética, por lo que ocurren con un gran imperativo de la forma y la norma en las que se dan directrices de escritura tales como que no se salga de la línea, que vaya de margen a margen, que la redondez de las letras, que la letra sube, que la que baja... Y al instante vienen las planas con sus largas líneas de “a”, de “e”, de “i”, de “o” y de “u”, luego el alfabeto completo y sus combinaciones, los cuadernos de doble línea para la letra cursiva, que no levante el lápiz, que cuidado con el tachón... y así hasta que ya se juntan letras, palabras y oraciones en una prolija y lograda transcripción de las unidades sonoras de la lengua a un código gráfico, y en este momento se puede decir que el niño ha adquirido la técnica del escribir.

Las prácticas de escritura en la escuela primaria permiten visualizar que buena parte de la enseñanza aún se apoya en ejercicios de repetición como las planas y la copia textual del tablero, emulando, a manera de espejo la escritura. En el fondo lo que se persigue es “modelar la mente de acuerdo con los supuestos de la razón gráfica y la cultura escrita” (Viñao, 2002, p. 359).

Este enfoque tradicional adoptado en la enseñanza de la escritura empezó a tener fuertes cuestionamientos respecto a la formación, pues a partir de la mitad del siglo XX se empezó a considerar que este sistema era un fuerte reproductor de sujetos pasivos que aprendían a copiar sin reflexionar, repetir con exactitud y obedecer sin cuestionar, lo que finalmente se reflejaba en una sociedad uniformada, masificada y domesticada por los discursos imperantes del poder.

El enfoque de enseñanza del discurso escrito a principios del siglo XX estaba fundamentado en el modelo de la retórica griega como composición. La estructura del discurso retórico griego se compone de varios momentos: la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la memoria y la *actio*; sin embargo, “aplicada a la elaboración del discurso, la retórica se redujo en principio, a las operaciones de invención, disposición y elocución” (Alvarado, 2013, p. 38). Este modelo del discurso escrito se componía básicamente de tres momentos: la búsqueda de las ideas (*inventio*), la manera de ordenarlas en el texto (*dispositio*) y la forma de expresarlas a través de las palabras (*elocutio*).

Este modelo del discurso de escritura estaba a la par con la enseñanza de la ortografía, lo que en la escuela tradicional se convirtió en una obsesión que terminó opacando los principios de la composición retórica para recaer en el “aprendizaje memorístico y repetitivo asociado a la arbitrariedad del sistema ortográfico” (Alvarado, 2013, p. 33). Ya es la ortografía y no la escritura como copia exacta de lo oral aquello que empieza a ocupar los intereses de los profesores como objetivo de aprendizaje en los estudiantes. La tendencia es, entonces, a seguir ajustando el pensamiento a la aplicación de normas que condicionan el desarrollo del pensamiento, ya que se estanca en el acierto y cumplimiento de la ortografía como norma y pilar de la escritura.

En de los años 70, a partir de los cuestionamientos realizados a la enseñanza de la escritura, empieza a reflexionarse y a proponer un cambio progresivo en el discurso y a adoptar un nuevo modelo de pedagogía basada en los intereses de los niños, “Ya no una pedagogía de afuera hacia adentro, de transmisión o de inculcación, sino de adentro hacia afuera, de descubrimiento” (Alvarado, 2013, p. 217). Son los modelos de la Escuela Nueva los que empiezan a proponer nuevos escenarios de escritura, donde la prioridad se centra en la libre expresión y creatividad de los estudiantes.

En los últimos veinte años del siglo XX se presenta un enfoque de lingüística textual basado en la enseñanza de la gramática; luego se pasa a un enfoque cognitivo centrado en el proceso de la composición textual con un énfasis en la planeación, redacción y revisión; y, por último, un enfoque constructivista orientado a la sociocognición donde emerge el contexto social como factor fundamental en la intencionalidad del escritor y el texto. Se podría decir, en términos de Arias Fuentes (2013), que estas concepciones de enseñanza enfatizan “los métodos centrados en el producto de la escritura y los métodos centrados en el proceso de la escritura” (p. 41). No obstante, tal como lo plantea Camps (2003) estos enfoques no tienen que ser alternativos o excluyentes entre sí, más bien se integran en la enseñanza del lenguaje escrito.

El enfoque basado en la lingüística textual tiene como núcleo central de la enseñanza el dominio de la gramática de la lengua, lo que implica la adquisición de conocimientos ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, etc. En general, en este enfoque “la lengua se presenta de una forma homogénea y prescriptiva [...] porque no se tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua

ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra” (Cassany, 1990, p. 64). Es decir, la centralidad de este enfoque está en la construcción de un entramado de formas y normas lingüísticas que estructuran un texto modélico.

Durante décadas la escritura ha sido objeto de un creciente interés y preocupación, y todos estos aportes teóricos, pedagógicos y didácticos han mantenido un desarrollo progresivo y la han evolucionado.

2. Identificación del problema

Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie... No hay más que un solo remedio: adéntrese en usted; escudriñe hasta descubrir el fundamento que lo lleva a escribir.

(Rilke, 2016, p. 12)

2.1 Una escritura normativa

Comienzo por suponer que “Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer” (Barthes, 2011, p. 2). Sin embargo, en la medida que avanzo en la lectura de textos escritos por los estudiantes en el contexto escolar, me adentro en un tedio que lleva a preguntarme por el sentir de quienes los han escrito; y si doy por verdad la premisa de Barthes, entonces he de imaginar a los estudiantes escribiendo también desde el tedio. Y es que lo que alcanzo a percibir en la lectura de estos textos es una ausencia vital de la palabra, de una voz que insufla de sentido y goce al texto que se escribe.

La lectura de estos textos escolares me alerta a preguntar por el significado que tiene la escritura en los estudiantes, si para ellos el acto de escribir en la escuela representa un sentido mayor al del estricto cumplimiento con una actividad académica impuesta o propuesta por el maestro o la institucionalidad para lograr un buen desempeño. Y no es que los textos de los estudiantes estén mal escritos, pues estos cumplen con las condiciones básicas y suficientes para la comprensión de quien los lee. El asunto no está atravesado por la competencia técnica de elaboración de un texto, sino por la aproximación personal que tienen los estudiantes respecto a sus propios escritos. Tal como lo plantea Barthes (2011): “Finalmente se podría decir que ese texto se ha escrito fuera de todo goce y en conclusión ese texto murmullo es un texto frígido, como lo es toda demanda antes de que se forme en ella el deseo” (p. 65).

Aproximarme a esta reflexión hace que me pregunte si los estudiantes quieren escribir y si lo quieren hacer en el contexto escolar. Y si voy a basarme por la intensidad y vida de los textos

que leo, entonces, interpreto que no, que los textos que escriben los estudiantes responden a una demanda escolar que les obliga a escribir desde un lugar distante al ser, que sus textos son la tarea escolar que se hace para *ganar*, pero no derivan de la voluntad de expresar lo que piensan y sienten respecto a los temas que escriben. Entonces, viene de nuevo la imagen de Bart escribiendo en el tablero una frase que ha sido impuesta.

La escritura en el contexto escolar parece que ha perdido sentido en los estudiantes, ¿acaso, lo ha tenido alguna vez?, quienes se limitan a escribir con niveles mínimos de profundidad, quedándose en la presentación de ideas y temáticas que no comprometen su pensamiento, su sentir y sus deseos, han negado su voz a lo que escriben y se esfuerzan en cumplir con las reglas ortográficas, de puntuación y de sintaxis para estar dentro de los parámetros establecidos por el maestro y la institución, sin embargo, su propia voz se diluye en formas y técnicas que nada dicen de ellos:

Tal vez por eso tengamos tantas veces la sensación de que lo que leemos no capta experiencia, no capta vida, como si el que escribe y, por lo tanto, sus palabras, estuvieran ausentes del texto, como si no hubiera nadie dentro del texto. Y también como si en el texto no hubiera una relación intensa y problemática con la vida, como si no hubiera una relación intensa y problemática con el mundo. (Larrosa, 2020, párr. 23)

Muchas veces la escritura en la escuela es una prescripción mediada por la enseñanza de técnicas rigurosas para su adquisición, las cuales son aplicadas a un contexto artificial en el que los objetivos se ciñen al control del aprendizaje y a la evaluación. Se sigue encasillando el acto de escribir en un proceso de alfabetización funcional e instrumental que se aleja de las prácticas sociales en las que permanentemente se encuentran las situaciones y acciones de los estudiantes como sujetos de una cultura y una sociedad.

La escritura que se propone en la escuela se encierra en los límites de la adquisición de una técnica, y sus propósitos se enmarcan en la aplicación adecuada de normas ortográficas, gramaticales y sintácticas a través de una regulación de contenidos y control del aprendizaje. Se

escribe en la escuela para dar cuenta de una alfabetización, para determinar si los estudiantes cumplen con las técnicas y normas de la escritura. En este sentido, «la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica» (Ferreiro, 2001b, p. 13) que se agota en el texto mismo.

Hay un malestar hacia la escritura que deriva de que algunas de las prácticas en su enseñanza se centran en una actividad netamente cognitiva cuyo acento se pone en aspectos de forma tales como la ortografía, la gramática, la sintaxis, y una suerte de exigencia alrededor de la coherencia textual. Esta perspectiva pone de manifiesto una amplia preocupación por aspectos formales de los escritos de los estudiantes, en detrimento del análisis de contenido y de la presencia de las intenciones comunicativas que un texto comporta.

A través de un disciplinamiento en normas gramaticales y un entrenamiento artificial «en nuestras escuelas se ha aprendido a leer y a escribir, pero todo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura [...] se ha anclado en una primera fase» (Monje Margeli, 1993, p. 76); es decir, algunos procesos de enseñanza de la escritura en la escuela se han limitado o centrado a la fase funcional y técnica de la alfabetización, entendida como la enseñanza de los aspectos formales de la lengua; esto, si bien permite el introducir a los sujetos a la cultura escrita, es insuficiente para que participen dentro de la sociedad de forma activa, crítica y propositiva desde un discurso propio.

2.2 Los desafíos de la escritura en la escuela

Cuando se expresa que la tarea de la escuela se ha quedado en una función alfabetizadora, lo que se plantea de fondo es que el aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra, en buena parte, restringido a un aprendizaje técnico, que si bien responde a la necesidad que tienen los sujetos de integrarse en una cultura letrada para identificar y reproducir el sistema lingüístico de modo que puedan participar de manera básica en la sociedad y en la cultura, no permite el desarrollo de un potencial de pensamiento y de participación crítica, argumentativa y propositiva en todos los escenarios sociopolíticos en los que se encuentran como sujetos sociales y ciudadanos.

Los sujetos alfabetizados responden a las necesidades primarias y básicas de codificación y de decodificación para una interacción superficial con el entorno de la cultura escrita, pero no

trascienden el acto de leer y escribir como un acto de razonamiento superior de interpretación y comprensión que les permita profundizar en los sentidos de la realidad y la cultura escrita: “instituciones como la escuela no han logrado establecer un diálogo con esta diversidad de realidades, que contribuya a promover aprendizajes pertinentes y de carácter intercultural” (Zavala, Niño-Mucia, & Ames, 2004, p. 11).

Es importante, sin embargo, precisar que la enseñanza de la escritura en la escuela ha sido objeto de pregunta e indagación de parte de pedagogos y didactas del lenguaje, tal como lo presenta Alvarado (2013):

Históricamente, la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición. Pero se reservaba el nombre para el segundo de ellos. Enseñar a escribir era enseñar a dibujar letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central. La importancia que se concedía a ese entrenamiento hasta mediados del siglo pasado comenzó a declinar junto con otras prácticas escolares basadas en la imposición de modelos, destinadas a uniformar la producción de los niños [...] Así, aspectos como la prolijidad en la presentación de los trabajos escritos fueron perdiendo peso progresivamente en la valoración de los docentes, para dar paso a otros como la creatividad o la originalidad en la resolución de las tareas escolares. [...] el nombre “composición” aplicado al ejercicio escolar de escritura viene del siglo XIX y recorre el siglo XX. (pp. 32-35)

No obstante, escribir en la escuela sigue teniendo un sentido limitado respecto a las prácticas sociales de la escritura en un contexto sociocultural y político real. En la escuela casi siempre se escribe para cumplir con los requerimientos curriculares y evaluativos, y pocas veces por una iniciativa situacional personal que parta de los intereses de los estudiantes o por una puesta en práctica de la escritura en escenarios sociales en lo que puedan interactuar de forma real con el contexto externo escolar. “La dificultad de la escuela para resignificar el papel de la escritura contribuye a potenciar el languidecimiento de las prácticas de escritura en las aulas y fuera de ellas” (Alvarado, 2013, p. 126)

Enseñar a escribir exige no solo desarrollar procesos cognitivos ligados a unas técnicas de escritura que den cuenta de un buen proceso de alfabetización en la escuela, exige también la comprensión de que escribir es un proceso cultural inscrito en la sociedad, tal como lo plantea Emilia Ferreiro (2001) “La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social (y no meramente escolar)” (p. 25). Se enseña a escribir para que los estudiantes participen de forma activa, crítica y autónoma en una cultura que moviliza el pensamiento a través de los libros, las redes sociales, las revistas, los periódicos, etc.

Por lo tanto, la escuela, en la enseñanza del proceso de escritura, tiene múltiples desafíos que debe enfrentar para aproximar a los estudiantes a un contexto de escritura más real y pertinente a sus necesidades y situaciones como ciudadanos y sujetos activos en una sociedad que requiere de mayor participación e intervención. Delia Lerner (2001) plantea los siguientes desafíos que tiene la escuela respecto a la enseñanza de la escritura:

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social [...] El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo —por experiencia, no por transmisión verbal— que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión [...] El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento. (pp. 40-42)

Así pues, el sentido de la escritura en el aula será más significativo en la medida que la enseñanza de este proceso trascienda la adquisición de la técnica en un plano artificial y se logre articular con el contexto real de los estudiantes como sujetos activos y participantes de una sociedad. Para ello, es necesario que se replanteen algunas prácticas de escritura en la escuela que se limitan a un sentido alfabetizador de apropiación del sistema escrito; es necesario que se

desarrollen la lectura y la escritura como posibilidades de comprensión y transformación del ser y del mundo.

2.3 El desafío del maestro

Uno de los mayores desafíos a los que me enfrento como maestro de Lengua Castellana, es al de mediar entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela, sobre todo cuando el acto de escribir aún está concebido como un producto del aprendizaje de conocimientos lingüísticos y no como un proceso que trasciende las reglas gramaticales para priorizar y dar mayor importancia a la voz de quien escribe con una intención comunicativa que le posibilita plantear una visión del mundo, a través de la cual se permite pensarse a sí mismo, al otro y a la realidad que le circunda. Es ahí donde debo mediar entre el sentido de la escritura y los mecanismos lingüísticos y gramaticales que se proponen en la escuela.

Es este mi lugar de maestro enseñante de escritura que ubico el problema y me pregunto por el sentido, por los modos, por el malestar, esta es la apuesta central de esta escritura-investigación: desacomodar mi lugar de aprendiz de escritura y de enseñante a escribir hacia la exploración de reflexiones profundas que me acerquen al problema mismo para navegar con él, y con los estudiantes y espero, no salir ileso de esta travesía de escritura sobre el malestar de la escritura.

Desde el 2017 soy maestro en ejercicio en el Colegio Parroquial San Buenaventura, y a una de las primerísimas preguntas a las que me vi enfrentado en el aula por parte de los estudiantes fue a la de *cómo me gustaba a mí que me escribieran* las Construcciones del saber¹. Esa pregunta por el gusto del maestro respecto a la escritura de los estudiantes fue una pregunta bisagra que me permitió abrir una puerta de reflexión a los procesos de escritura en la institución.

¿Qué significaba aquella pregunta por *mi gusto* de escritura en los estudiantes? Significaba la angustia del estudiante por querer identificar el estilo y gusto de un maestro respecto a la

¹ Estrategia institucional en la que los estudiantes escriben con una frecuencia semanal un texto en el que dan cuenta de los aprendizajes significativos de la semana. Esta estrategia se explicará con más detalle en el apartado **4.2.1 Un malestar situado**.

escritura para ajustarse a la demanda de quien va a calificar su texto. El estudiante, entonces, escribe por complacer el gusto del maestro, de modo que con ello garantice una buena nota, aunque con ello sacrifique su placer por escribir. Es así como los estudiantes van itinerantes en estilos que responden más al gusto de los profesores que a la construcción de uno propio.

Relacionada con la anterior, existe otra razón por la que los estudiantes no se sienten agradados de escribir, y es que no sienten la libertad de expresar su opinión respecto al contexto académico, a los aprendizajes recibidos y a lo vivenciado durante la semana escolar, pues la exigencia de los profesores es que este ha de ser un texto de carácter académico y objetivo, que no da lugar a los pensamientos y emociones de los estudiantes y que solo se debe basar en la evidencia de temas vistos en la semana. Es decir, los estudiantes terminan asumiendo este escrito como un acto mecánico de transcripción de saberes que no trasciende a la construcción del pensamiento, y en el que el mayor reto que pueden encontrar es la capacidad de relacionar los temas de forma coherente.

En este sentido, escribir para los estudiantes se convierte en una estrategia de repetir lo leído o escuchado en clase, lo cual es índice de la escasa conexión o relación que pueden establecer entre esos contenidos y sus esquemas de conocimientos.

El tema expresado de esta manera saca al (estudiante) fuera de sí mismo, lo saca de la esfera de lo vivido y lo lleva al terreno de lo objetivo. Una vez allí, no solo pierde contacto legítimo con la vida, sino que, como se le priva del uso de su lengua y de su estilo, adopta un habla convencional, estereotipada, habla de escuela, que no sirve más que para recitar lecciones o escribir composiciones sin vida. (M. Sallotti & Tobar García en Alvarado, 2013, p. 49)

De nuevo los estudiantes se sienten excluidos del proceso de escritura, del cual deberían ser protagonistas. Su malestar se enfatiza en que no pueden escribir lo que quieren y como quieren, que los parámetros dados por la institución coartan su expresión y silencia sus opiniones frente a su proceso académico y su convivencia escolar. No sienten a sus profesores aliados en su proceso de aprendizaje de escritura, sino más bien castradores de su estilo y de su opinión: “el maestro es

el único lector de los textos que los alumnos escriben y los lee siempre con la misma finalidad: corregir la redacción y la ortografía” (Alvarado, 2013, p. 57)

Muchas veces el maestro que lee el texto del estudiante lo hace desde una mirada normativa de la escritura, no trasciende la regla y sanciona el texto desconociendo la palabra y vos de quien lo escribe:

En el sistema más codificado, el lector –que es privilegiadamente el docente– no lee lo que el texto escribe, sino lo debía haberse escrito en él. No lo lee, lo corrige. (...) Corrige tan solo la ortografía, la sintaxis, la obediencia a las reglas impuestas a esa producción” (Alvarado, 2013, pp. 97-98).

Se trata de un panorama complejo sobre el cual hay que profundizar en algunos aspectos, pues aunque el proceso de escritura en los estudiantes del Colegio Parroquial San Buenaventura es un acto cotidiano y académico, sufre el riesgo de carecer de sentido, por lo que se hace necesario realizar una intervención pedagógica que reestructure en ellos el sentido de la escritura como un acto personal que incluya su voz y su posición frente al mundo, que les permita entender la escritura como un escenario real en el que pueden participar de manera activa en la construcción y transformación del pensamiento propio y del otro, en el que pueden intervenir de manera estética e intelectual con sentido crítico.

2.4 Pregunta de investigación

¿Cómo comprender los síntomas del malestar de la escritura para resignificarla a partir de la experiencia de un decir propio?

2.5 Objetivos

General

Comprender los alcances que tiene el malestar de la escritura en la escuela a partir de la experiencia construida como estudiante y como profesor.

Objetivos específicos

- Develar las posibilidades de escritura con sentido que pueden explorarse desde un enfoque sociocultural a partir de un decir propio.
- Resignificar la experiencia de la escritura como una práctica sociocultural desde un decir propio en los estudiantes del grado undécimo del Colegio Parroquial San Buenaventura.

3. Diálogos latentes: Referentes

Entorno a la escritura es preciso establecer un diálogo entre referentes que permita la construcción de un saber más cohesionado que sustente de manera teórica la experiencia de esta investigación. Este apartado articula un diálogo latente que se da entre los referentes legales, investigativos y conceptuales.

3.1 Referentes legales

Los documentos normativos formulados por el Ministerio de Educación Nacional para la regularización de la enseñanza de las diferentes áreas escolares de la educación Inicial, Básica y Media cumplen la función de orientar el quehacer docente, tanto desde los estatutos legales curriculares como desde los propósitos y sentidos de la enseñanza de cada una de las áreas. En el caso de lenguaje, ellos fungen como horizonte de sentido para que en la escuela se concreten en objetos de enseñanza y de aprendizaje que promuevan, mediante acciones y discursos, el fortalecimiento de habilidades para las interacciones sociales, culturales, comunicativas y de significación. En esta medida, los diferentes marcos normativos acogen el interés de formar sujetos competentes en sus interacciones comunicativas con una participación en las distintas esferas sociales.

3.1.1 La producción textual y los referentes curriculares del área de lenguaje

Varios de los objetivos principales de la educación están relacionados con la enseñanza de la escritura. Así lo establecen los diferentes referentes curriculares para el área de Lenguaje en los cuales la escritura ocupa un lugar central dada su importancia para la formación puesto que estructura el razonamiento, permite dar permanencia al pensamiento y facilita el acceso a la cultura. El documento de Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana contiene orientaciones sobre el trabajo en el área haciendo explícita la necesidad de trascender el enfoque semántico-comunicativo para centrar la atención en los procesos de significación. El énfasis del trabajo en el área, entonces, está dado en función de la construcción de sentido en actos comunicativos reales y significativos.

Lo anterior implica el alejamiento de la enseñanza centrada en la lengua como objeto de estudio, derivada de una interpretación equivocada de los principios de la competencia lingüística, pues constituye un trabajo instrumental que privilegia la memorización de normas lingüísticas y aspectos gramaticales en general, en detrimento del uso del lenguaje en contextos reales, para lo cual el aula es un auténtico laboratorio y fuente de estímulo. La propuesta que orienta el documento de Lineamientos es, entonces, el estudio del sistema de la lengua en función del desarrollo de procesos de significación, lo que implica involucrar al estudiante en interacciones con la realidad como aspecto no solo deseable sino necesario. De esta manera, con Lineamientos se acercan las dinámicas sociales y culturales implícitas en los actos comunicativos y, asimismo, se desarrolla en los estudiantes el gusto por los asuntos relacionados con el lenguaje. Este documento orientador, en consecuencia, concibe la lengua como un proceso que permite la interacción de un conjunto de saberes, intereses y habilidades que hacen parte de los contextos personales y familiares que se inscriben en un contexto social.

Los Lineamientos establecen la escritura como un proceso individual y subjetivo que a la vez es social “en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27). De esta manera, entonces, se plantea un enfoque de significación en la escritura que privilegia la relación entre el individuo y su contexto real.

Este planteamiento sugiere entonces un énfasis en las dimensiones socioculturales de la escritura, privilegiando la significación de la relación entre quien escribe y su realidad contextual en la que vive. No obstante, este sentido “no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27), ni las competencias asociadas a la escritura. El documento sugiere el desarrollo de unas competencias para la producción de sentido, estas competencias son la gramatical, semántica, pragmática, textual, enciclopédica, literaria y poética, las cuales entran en la práctica de la escritura.

Otro de los referentes del Marco legal son los Estándares Básicos de Competencia (EBC) que buscan articular las orientaciones de los Lineamientos a partir del establecimiento de una serie

de competencias asociadas a los procesos implicados en el trabajo con el lenguaje. La producción escrita es uno de los cinco factores de organización en que se presentan estas habilidades y subprocesos; factor que, a su turno, se divide en dos partes: producción escrita y producción oral.

Al igual que en los Lineamientos, el enfoque de los EBC es la competencia comunicativa, esto es, las maneras en que las personas generan significados y expresan su mundo a través del lenguaje verbal y no verbal. La escritura es concebida como una acción de suma importancia para el desarrollo del pensamiento y como una forma de acceso a la cultura. La producción textual busca el desarrollo de habilidades relacionadas principalmente con las etapas de la escritura, las tipologías textuales y la intención comunicativa; se abordan los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos del texto escrito.

Para la Educación Media, que es el nivel en el que se centra esta investigación, los EBC establecen una profundización en la actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva, ya sea oral o escrita (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 28). Esta actitud crítica está relacionada con la interacción significativa que se establezca entre el sujeto y el contexto sociocultural:

los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 19)

Los EBC propone que para el grado undécimo los estudiantes deben producir textos de carácter argumentativo que los acerque a los temas y problemáticas socioculturales, esto con un conocimiento y control de la lengua oral y escrita.

Otros documentos, de reciente publicación, son los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, (2016) y las Mallas de Aprendizaje (2017), los cuales guardan coherencia con las

orientaciones y principios de los documentos curriculares ya mencionados. Los DBA hacen explícitos los aprendizajes que debe alcanzar un estudiante en cada grado de la Educación Básica. En las Mallas, los DBA cobran sentido a través del planteamiento de situaciones que promueven aprendizajes que sirven como ejemplo para que los docentes reflexionen y diseñen tareas y proyectos de escritura que respondan a necesidades de comunicación y a situaciones contextualizadas en las cuales se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes. Igualmente, promueven actividades que guían al docente en la construcción de propuestas didácticas que contemplan objetivos concretos de aprendizaje, uso de materiales y recursos, y estrategias de evaluación.

Los DBA plantean para el grado undécimo aprendizajes que se vinculan con la participación crítica y propositiva en escenarios sociales, académicos y culturales. Esta participación está articulada a los códigos verbales y no verbales a través de los cuales los estudiantes pueden expresar de manera argumentada sus ideas de comprensión del mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 48-52).

Este periplo por los documentos legales obedece a que la práctica cotidiana del maestro debe estar mediada por las propuestas contenidas en los documentos mencionados, no obstante, como su nombre indica, son referentes que permiten moverse con flexibilidad, y antes que entrar en discusiones bizantinas con la pertinencia de estos, el maestro explora las posibilidades que le permitan hacer de la escritura una experiencia, y ello es posible en diálogo con la normativa.

3.2 Otros trabajos investigativos en torno a la escritura en la escuela

Escribir es fácil... solo hay que tener métodos. La escritura: una experiencia que deforma y transforma, es una investigación publicada en el Repositorio Digital de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual fue presentada en el 2008 por Denis Taborda Vergara. Esta investigación fue realizada en el colegio Padre Manyanet de Medellín con estudiantes de tercero primaria.

Este trabajo investigativo, centrado en un enfoque cualitativo de investigación-acción-educativa, plantea que la escritura no se presenta como un mero objeto y ejercicio escolar de

codificación de la lengua, sino como la posibilidad de comunicar pensamientos y sentimientos con una función social en la que se exprese una visión del mundo, una valoración y una ideología. Además, concibe la escritura como un instrumento para acceder a la cultura y a los pilares de la civilización (Taborda Vergara, 2008, p. 36).

El objetivo de esta investigación está centrado en la descripción y análisis de los procesos de la composición escrita y se plantea la problemática en términos de cómo mejorar las dificultades escriturales en los niños a partir de la enseñanza de la composición de textos atendiendo a aspectos tales como la cohesión, la coherencia, la ortografía, la puntuación y la adecuación del discurso escrito. Esto implica una actividad cognitiva que sitúa al escritor en una reflexión permanente de construcción de un texto desde la forma y el fondo para aproximar al lector a una comprensión de su texto.

De acuerdo entonces a la apropiación y adecuación de la composición escrita, el proceso de escritura en los niños puede facilitarse o complejizarse según sea su capacidad de desarrollar en un texto los momentos de la composición textual: planear, redactar, revisar y corregir. Para ello, entonces, es necesario que el maestro implemente metodologías de enseñanza de motivación, ejemplificación y orientación de los procesos de escritura.

Este trabajo investigativo, a pesar de vincular la escritura desde un enfoque sociocultural, se queda ligado a la lingüística textual, al proceso de la producción del texto.

En el 2009, Leidy Cristina Valencia y Verónica Rendón presentan su trabajo de grado el cual se encuentra en el repositorio CEDED de la Universidad de Antioquia. Su trabajo de grado se llama *La escritura en la escuela: más allá de un producto mecánico, un proceso de pensamiento*, realizado en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa de Caldas y en el Servicio Educativo Rural de la Universidad Católica de Oriente en el municipio del Carmen de Viboral con estudiantes de jornada nocturna.

La pregunta problematizadora de la investigación se centra en cómo realizar una intervención apropiada en los procesos de escritura para que los estudiantes de estas instituciones

logren alcanzar los estándares de calidad propuestos por el MEN. Para ello se proponen como objetivo general la implementación de una propuesta metodológica que oriente los procesos de escritura de los estudiantes a producciones textuales significativas que cumplan con un nivel pragmático, semántico y sintáctico; esto a través del modelo composición textual propuesto por Hayes y Flower que concibe la escritura como un proceso integrado por otros subprocesos como el planear, escribir y reescribir.

Esta investigación, situada desde un enfoque de acción participativa educativa, propone que una:

intervención pedagógica basada en un proyecto de aula que vincule a los estudiantes de manera activa, reflexiva y afectiva, a través de la música como lectura y como motivación de un trabajo procesal, será la herramienta adecuada para orientar los trabajos de escritura hacia producciones textuales adecuadas sintáctica, semántica y pragmáticamente. (Valencia Arcila & Rendón Arroyave, 2009, p. 41)

En esta propuesta metodológica la música es un activador de la escritura de los estudiantes. A través de un proyecto de aula se convoca a la música como un detonante para captar la atención y generar emotividad en los estudiantes para movilizar la intertextualidad entre una canción y la escritura. Esto implica un estudio de las tipologías textuales y un desarrollo de la escritura como un proceso de producción textual que se construye a través de momentos.

Algunas de las conclusiones de la investigación se centran en que la escritura es “un proceso de elaboración del pensamiento o de las ideas y experiencias, en el que es más importante el proceso creativo y la aplicación de estrategias de reescritura, que el conocimiento y el dominio de las reglas del código escrito” (Valencia Arcila & Rendón Arroyave, 2009, p. 86). Además, se plantea que el éxito en la escritura depende de la sistematización del proceso de planeación, revisión y corrección, el cual se hará menos arduo en la medida que se repita más.

Luisa Fernanda Builes Pérez publica en el 2015 su trabajo de investigación *Artisanos de la palabra: una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas*. En ella se plantea la escritura es una práctica sociocultural que tiene un

“oficio ético y estético donde la mano construye y nombra las emociones que atraviesan el cuerpo” (Builes Pérez, 2015, p. xii). El maestro es un artesano que trasciende la enseñanza repetitiva de la escritura hacia una construcción única que atraviesa la experiencia creativa y sensible de lo humano.

Esta investigación con un enfoque biográfico-narrativo propone al escritor como un artesano de la palabra que teje sentidos desde una experiencia propia desde el encuentro sociocultural con el lenguaje y que va más allá de la capacidad de demostrar competencias gramaticales, ortográficas, semánticas y sintácticas que no encajan con el mundo real de quienes escriben. La escritura no es para demostrar competencias, es para conocer y participar del mundo sociocultural que rodea al escritor.

Este trabajo investigativo se centra en la experiencia del maestro como artesano de la palabra, quien acompaña y comprende los procesos estéticos y creativos de los estudiantes en la escritura y permite que el aula se convierta en un taller de creación de textos donde se construya una subjetividad que esté en pleno reconocimiento de la relación de quien escribe con el mundo:

Que les permita renacer en el espíritu del camello que busca, que es capaz de asombrarse y de admirarse frente a la voz de los libros; o del león que se opone a su mera instrumentalización o, finalmente, del niño que comienza de nuevo, a través de esa capacidad creadora y transformadora que nos permite la lectura y la escritura, dotarlas de sentido como experiencias que le permitan desenvolverse como sujetos críticos y reflexivos, capaces de hacer suyos los textos y aplicarlos a sus propias experiencias de acercamiento con el mundo... donde la vida misma es fluctuación de sentimientos, instintos, palabras, silencios, construcciones, deconstrucciones de sentidos. (Builes Pérez, 2015, pp. 61-62)

En el 2018, se presenta el trabajo de investigación *La escritura como práctica sociocultural: más allá de los muros de la escuela*, la cual se realiza en la Institución Educativa El Salvador (Pueblorrico) y Hogar Santa Rosa de Lima (Ciudad Bolívar) por Jéssica Ossa, Felipe Ramírez y Yénison Montoya.

El enfoque etnográfico de esta investigación tiene como objetivo la participación de los estudiantes de estas instituciones en un proceso de escritura como práctica sociocultural a través de la implementación de secuencias didácticas que hacen un reconocimiento al contexto institucional, turístico y de personas representativas del pueblo. Desde esta propuesta se pretende que los estudiantes asuman el rol de autores de textos que vinculen los saberes del contexto para el contexto.

En este sentido, la escritura se concibe como una práctica sociocultural que está “atravesada por situaciones auténticas, reales y bajo la vivencia de los sentidos” (Ossa Ciro, Ramirez Usma, & Montoya Correa, 2018, p. 23). Es por esto por lo que la escuela debe construir un puente que posibilite la relación de la aulas con el contexto externo y social que se vive en ellas.

El énfasis especial de este trabajo investigativo se centra en la necesidad de que las prácticas de escritura trasciendan el aula y entren en diálogo con la situación real del contexto en el que la escuela se encuentra, dejando atrás la artificialidad de la enseñanza de los procesos de escritura basados en el texto como composición que pone su tensión en la estructura e intencionalidad comunicativa.

Estos trabajos investigativos son un soporte interesante para mirar que se han hecho esfuerzos alrededor de la pertinencia sociocultural de la escritura. Igualmente, los diálogos establecidos con cada una de estas investigaciones y con otras, que hacen presencia por su ausencia en este apartado, se erigen como construcciones que me permiten identificar, como investigador, distintos ángulos desde los cuales se ha mirado la escritura y se ha planteado su abordaje y análisis. La dialogicidad de esta investigación con dichos textos, constituye un primer eje que me permitía seguir identificando posibilidades escriturarles e investigativas alrededor de la escritura para hacer emerger una escritura de investigación propia, como la que presento.

3.3. Referentes conceptuales

En el presente apartado presento, inicialmente, algunas reflexiones sobre el carácter epistemológico del lenguaje para acercar algunas reflexiones pertinentes en cuanto a qué es lo que

me compete como maestro de esta área, particularmente respecto al desarrollo de procesos de escritura. Posteriormente, presento algunas reflexiones sobre la experiencia de la escritura desde un enfoque sociocultural.

3.3.1 Reflexiones alrededor del lenguaje y de su enseñanza

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) señalan que la concepción de lenguaje del maestro está orientada hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.

De acuerdo con esta concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua reclama, fundamentalmente, que el maestro genere oportunidades de aprendizaje tendientes al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Mi labor como maestro, entonces, se orienta a promover procesos de interacción, apropiación y vivencia en y desde el lenguaje que permitan a los estudiantes no solo interactuar en los distintos escenarios sociales y en las prácticas culturales, sino incidir en ellos.

En este sentido, como maestro estoy llamado a propiciar diversas actividades de clase que propicien experiencias con el lenguaje dentro del aula y fuera de ella, de manera que los estudiantes evidencien la necesidad, magnitud y potencia de este. Es así como algunos ejercicios, actividades y tareas podrían involucrar otros actores de la escuela y de fuera de ella, por ejemplo, otros profesores, compañeros de otras aulas, miembros del hogar, etc., en cuanto las actividades y propósitos de enseñanza lo permitan. Enseñar lenguaje en el marco de situaciones en las cuales los estudiantes tengan ocasión de interactuar de manera efectiva consigo mismos, con los demás y con el entorno, en distintos escenarios y esferas, bajo diversos propósitos, permitirá que desarrollen habilidades con pertinencia, adoptando una posición crítica y propositiva frente a sí mismos y frente al otro y frente a lo otro.

Esta comprensión del lenguaje y del objetivo del quehacer docente, en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sugiere la necesidad de establecer un horizonte pedagógico y didáctico en función de un trabajo intencionado con el lenguaje en sus múltiples posibilidades,

bajo un enfoque discursivo y sociocultural que plantea varios retos a los procesos de enseñanza. Resulta oportuno acercarnos a este enfoque, pues, de acuerdo con Halliday (1994, p. 19) es:

difícil empezar a considerar en absoluto el lenguaje sin tomar en cuenta al hombre social, puesto que el lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente. ¿De qué otro modo puede considerarse el lenguaje como no sea en un contexto social?

Existe un vínculo estrecho entre el lenguaje y la sociedad, transitamos diariamente entre los discursos de los cuales hacemos parte como miembros de una cultura. Como maestro debo propiciar las oportunidades de experiencias significativas con el lenguaje y con estas, los aprendizajes que puedan tener sus estudiantes, esto es, reflexionar sobre sus prácticas en aras de lograr aprendizajes significativos en términos de autonomía, eficacia, claridad y creación, entre otros. Igualmente, favorece procesos de pensamiento en la medida que logra mayores apropiaciones del lenguaje que se hacen evidentes en el uso crítico y argumentativo que hacen los estudiantes en contextos variados.

3.3.2 La escritura como experiencia desde un enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural de la escritura trasciende la práctica de escribir como un acto de aplicación de estructuras y técnicas para la producción de un texto sin partir de un contexto real o social. Tal como lo plantea Barthes (2011), la escritura es una realidad que nace de la confrontación del escritor con su sociedad. En este sentido, entonces, la confrontación con la sociedad es la experiencia que suscita en el escritor el deseo o la necesidad de escribir.

Desde esta perspectiva se propone la escritura como experiencia desde un enfoque sociocultural como posibilidad de resignificar la práctica de escribir en la escuela; es decir, la propuesta de esta investigación radica en resignificar la escritura como una práctica que se circunscribe en situaciones reales que atañen a los intereses de los estudiantes. De esta manera se pretende que la experiencia de escribir no solo atraviese el ser de quien escribe, sino que esa experiencia tenga la posibilidad de transformar a un otro o a lo otro, que no se quede meramente en el plano del texto como un producto de revisión académica.

Comprender la escritura con un enfoque sociocultural implica ponerla en un contexto real en el que es importante que los estudiantes confronten el sentido del contexto para que lo resignifiquen y lo reconstruyan de acuerdo con sus sentires y pensamientos, es decir, desde su propia experiencia. Para esto es preciso, pues, modificar los quehaceres de la escritura en el aula, es necesario sacarla de sus paredes y ponerla en contacto con el mundo y sus problemáticas de contexto social que tocan de manera directa o indirecta la vida de los estudiantes. Escribir en el aula o desde el aula no es una limitante para interactuar de manera crítica, argumentada y propositiva con el mundo exterior. Es aquí donde mi ser de maestro tiene que actuar en prospectiva de una escritura que reconozca la voz y el decir de los estudiantes para que dialoguen con su contexto social y no se queden encerradas en el aula donde las formas de del decir ya están estructuradas, programadas y condicionadas por intereses academicistas que no logran ir más allá de la revisión gramatical y lingüística.

Desde el enfoque sociocultural la escritura tiene como origen una situación comunicativa real y concreta en la que es posible dialogar con otro u otros que tienen también una intencionalidad discursiva con la que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo; es decir, en este enfoque es posible y necesario tener un interlocutor con el cual se puede conversar y disentir. Es por ello que las prácticas de escritura en el aula deben trascender un contexto artificial en el que se escribe para un maestro que interviene no como sujeto de diálogo, sino como un mero revisor de la escritura, lo cual es necesario para potenciar la competencia, pero es insuficiente para incentivar la experiencia de escribir en los estudiantes.

Ahora bien, es importante precisar qué se entiende como experiencia. Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré (2010) escriben que:

Situarse ante la educación como experiencia significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones (...). Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal están implicadas las múltiples dimensiones del existir. (p. 23)

Plantearse entonces el concepto de experiencia es implicar la vida misma, el cuerpo, los sentidos, los pensamientos propios, es decir, la verdadera experiencia educativa se vivencia de manera personal, por lo que el estudiante y el maestro no puede sentirse un extranjero ni extraño de sus procesos educativos.

La experiencia, planteada por Larrosa (2011), “sería lo que nos pasa, no lo que pasa” (p. 12), y como experiencia nos transforma: “hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (Heidegger citado por Larrosa, 2011, pos. 301). Es decir, la experiencia está ligada a la subjetividad de la vivencia de quien confronta un acontecimiento, si esta subjetividad no es atravesada por el acontecimiento, entonces no hay experiencia.

El acontecimiento solo puede darse en un contexto externo y en la medida que este afecte la subjetividad entonces ocurre la experiencia. Si parto de esto para entender la escritura desde un enfoque sociocultural, es necesario, entonces, posibilitar escenarios educativos que confronten a los estudiantes con los acontecimientos sociales. Es por eso por lo que esta práctica investigativa tiene como estrategia didáctica la confrontación de los estudiantes con el contexto social que viven, con el fin de generar la experiencia, y a partir de ella incentivar la escritura desde su vivencia personal.

De esta manera el enfoque sociocultural de la escritura dialoga con el concepto de experiencia presentado por Larrosa y Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré; por lo tanto, la escritura como experiencia es la posibilidad de devolver el sentido al acto de escribir como una expresión de la vivencia en todas sus dimensiones. Cuando la escritura se queda en el acto frívolo de dar cuenta de temas y aprendizajes con los que no se han tenido un contacto vital del cuerpo, del pensamiento, del sentir, es decir, con las dimensiones del ser, entonces ocurre el malestar de la escritura, aquel que aqueja a maestros y estudiantes por la ausencia de sentido en lo que se pretende comunicar.

Y es que ahí radica una interesante diferencia, cuando se escribe sin un sentido de experiencia se intenta comunicar una idea de manera clara para que quien la lea la pueda

comprender y juzgar como bien escrita, sin embargo, esa idea no tiene aliento vital. Pero cuando se quiere decir desde la vivencia, la escritura ya no pretende comunicar una idea, sino expresar una experiencia que ha tocado la subjetividad de quien escribe.

4. Escribir la experiencia de narrar y narrar la experiencia de escribir

En este apartado, la construcción metodológica y la puesta en escena de acciones didácticas no son asuntos separados, toda la investigación busca, precisamente, hacer de la ruta metodológica un trayecto reflexivo que permite abrir posibilidades a la acción y a la reflexión en la construcción del saber del maestro.

Esta investigación es de un enfoque cualitativo que permite, desde una estrategia narrativa, reconstruir y recrear la realidad de la escritura en un contexto escolar a través de un relato que ha tenido como técnicas de construcción de la información la observación, la entrevista informal, el diálogo, los grupos de discusión, el diario pedagógico, la escucha atenta a los comentarios y conversaciones de los estudiantes, profesores y directivos; todas estas técnicas fueron insumos de información que han permitido la construcción de un tejido narrativo que da cuenta de una experiencia investigativa del malestar de la escritura en la escuela. Los aportes de esta investigación están justamente en esas posibilidades de hacer de la construcción metodológica una apertura para mostrar nuevos horizontes o, por lo menos, otros horizontes posibles al malestar de la escritura.

Esta construcción metodológica no se detiene ni se centra en la implementación de un plan de acciones didácticas que fortalezcan una práctica o un saber educativo, no se pretende la creación de una ruta de proceso que favorezca las prácticas de la escritura como producto. No. Es decir, no se busca que la escritura se agote en la construcción de un texto que cumpla con los parámetros lingüísticos y que dé cuenta de una técnica prolija, sino que lo que se pretende es propiciar una experiencia de escritura desprovista de intencionalidades que hagan del acto de escribir una mera práctica formativa.

Escribir no es la mera producción de un texto, es la experiencia del decir y de quien lo dice, es esa posibilidad que tiene el ser de expresar su vivencia respecto a lo que quiere informar, narrar, argumentar, describir, publicitar, dialogar, etc. El sentido de esta construcción metodológica se encuentra en descubrir la experiencia de la escritura como una vivencia personal y no como una práctica escolar o educativa regulada por parámetros normativos que se deben tener en cuenta:

En la noción de práctica tiene más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, lo que nos pasa. La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva. Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no solo acciones que realizamos. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 32)

Plantear la experiencia de la escritura como una vivencia y no como una mera práctica formativa que conlleva a la producción de un texto, es la ruta metodológica y la apuesta didáctica que propongo en este trabajo. A continuación, se presenta la experiencia de la escritura desde el relato como enfoque metodológico y la propuesta de escribir desde la vivencia.

4.1 Enfoque metodológico

Narrar la experiencia de escribir es, en sí misma, una experiencia de escritura que me permite la construcción de un tejido narrativo para relatarla. Y si entendemos la experiencia como como la plantea Larrosa, entonces, “el relato es uno de los modos privilegiados como tratamos de dar un sentido narrativo a eso que nos pasa” (Larrosa, 2005, p. 110). Es por ello por lo que esta investigación cualitativa propone el relato de lo vivido en la experiencia de esta escritura como su construcción metodológica.

La investigación narrativa se distancia de los modelos positivistas en tanto que pone en diálogo las intersubjetividades de los sujetos que participan en ella, y en esa dialéctica de subjetividades se establece la experiencia como posibilidad de conocimiento, la cual se presenta a través de la construcción de un relato en el que se conectan los sujetos, objetos y acontecimientos de la historia de forma tal que se convierta en una construcción de significados. “Quizá lo más relevante sea que el modo de pensar narrativo está centrado en la acción y la intención humanas, así como en la organización de la experiencia” (Ramírez & Santamaría, 1998, p. 256).

El relato no supone una explicación lógica de la experiencia, sino su recreación para comprenderla, interpretarla y resignificarla desde nuevos posibles sentidos:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015, p. 172)

Desde el enfoque narrativo se relata la experiencia de la vida para su expresión y comprensión, todo lo que allí emerge está sujeto a interpretarse y reflexionarse con la intención de construir saberes que no determinan una verdad, sino que permiten describir, recrear, confrontar y transformar una realidad. En este sentido “La ciencia es entonces una construcción narrativa (...) que evidencia su carácter procesual, en devenir, su posibilidad transformadora y su invitación a la duda y reflexión, más que a la certeza y la afirmación” (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015, p. 174).

En la construcción metodológica de esta narración no aparece solo mi voz como determinante de la realidad que aquí se relata, la esencia de este enfoque es ese diálogo de intersubjetividades que hace posible la reconstrucción de una realidad desde diversas experiencias: “la narrativa convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal” (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015, p. 174). Este llamado a la *participación de varias voces* es un eje central en la presente reflexión investigativa alrededor de la escritura, en tanto tienen cabida las voces de los profesores colegas, las voces de los estudiantes, los ecos de mis propias experiencias de escritura vividas como estudiante y como profesor, todas ellas tejidas con las voces eruditas mencionadas en el capítulo anterior, constituyen la polifonía que me permite auscultar y configurar esta idea del *malestar de la escritura*.

La construcción de la información, mejor que recolección de datos, tal como lo plantean Arias Cardona & Alvarado Salgado (2015), es un “proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje. (Donde) se hace necesaria la comunicación permanente entre el investigador y los participantes para aproximarse a la comprensión de sentidos y significados” (p. 175). Es así como a través de la observación del contexto, la relación con este y con quienes lo habitan, fue posible explorar e identificar la atmosfera situacional y emocional respecto a la escritura en el contexto escolar.

La observación detenida y reflexiva con una toma de notas de aquellos aspectos relacionados con la escritura fueron los primeros pasos para empezar a indagar y construir la información que luego permitió la identificación de un malestar, de un sentido de escribir que se quedaba en el mero cumplimiento de la tarea en el que no se trascendía a la experiencia de escribir como un acto del decir propio respecto a los temas tratados en los textos. Esta observación se realizó durante dos años (2017-2018), pero solo hasta el segundo año empecé a llevar a cabo una observación más intencionada y sistemática, de modo que empecé a registrar un diario pedagógico que iba llenando de notas, preguntas y observaciones que luego me sirvieron para nutrir el camino metodológico de esta investigación.

Como maestro de Lenguaje y orientador de la escritura al observar los síntomas de un malestar, me aproximé a esta realidad a través del diálogo con los estudiantes, desde donde pude indagar de manera directa por su sentir y pensar respecto a la escritura. En esta interlocución, realizada en un contexto situado y en diferentes escenarios de interacción más allá del aula, en la escuela misma, a lo largo de más de un año, me permitió otorgar a los estudiantes la posibilidad de expresar con sinceridad su sentir frente a la escritura, los estudiantes manifestaron de manera permanente que sentían cierta aversión a escribir por su carácter obligatorio y parametrizado, que no sentían la libertad de expresar aquello de lo que de verdad querían hablar y que estaban sujetos al gusto del maestro que los leía.

En estos diálogos, los estudiantes manifestaron simpatía ante la pregunta por su escritura y dejaban ver con sinceridad su apreciación hacia el ejercicio de escribir las Construcciones del saber y hacia la lectura y revisión que le hacían los maestros, a quienes ya tenían identificados por sus

gustos de escritura. La animadversión no se centraba en el hecho de escribir, sino en la forma en que se sentían obligados a hacerlo. La frecuencia, la forma, los temas y las observaciones realizadas a sus textos no respondían a sus intereses, y por eso no lograban empatizar con la experiencia de escribir, no dejaban de percibirla como una práctica sinsentido.

Para seguir construyendo la información también me aproximé a los textos escritos de los estudiantes con la finalidad de observar su escritura, y pude identificar que la mayoría de sus textos no sobrepasaban los tres párrafos en los que, según ellos, se encontraba un párrafo de introducción, uno de desarrollo y otro de conclusión. Es decir, los textos se ceñían a un mínimo de cumplimiento en la estructura de acuerdo con lo que entendían como la constitución de un texto. Esta expresión mínima del texto permitió afianzar que los textos eran escritos para satisfacer una demanda institucional que exigía unos mínimos de cumplimiento.

En esta lectura de textos también pude identificar una escritura limitada a las temáticas de clase, allí los estudiantes elegían uno o varios temas de la semana y los presentaban nuevamente de manera teórica, casi que era volver a copiar lo que ya en clase los maestros habían teorizado y explicado. En este sentido, escribir era una copia de la teoría de clase. También encontré en muchos textos que los estudiantes con el ánimo de aumentar extensión al texto consultaban en internet el tema y copiaban de allí más información.

La escritura entonces se reducía al acto de copiar información y organizarla en un texto de modo que se pudiera observar una estructura que tuviese introducción, desarrollo y conclusión. La mayoría de estos textos carecían de la voz propia de los estudiantes, la cual solo aparecía para dar una apreciación general del tema, si les gustaba o no y qué aplicabilidad podría tener para sus vidas, de resto el texto era una presentación temática que, según el maestro que les fuera a calificar, ellos elegían y organizaban al gusto de su lector.

Hasta aquí entonces se construye una información a partir de la observación del contexto, el diálogo con los estudiantes y la interlocución con sus textos escritos, y en cada uno de estos escenarios es evidente el malestar de la escritura como una práctica que carece de sentido para quien escribe. Y si uno les pregunta a los estudiantes por la importancia de escribir, ellos resaltarán

que es muy importante, sin embargo, no se trascienden este sentido al acto mismo de la escritura, ya que no se identifican con lo que escriben. Consideran su importancia en los términos de adquirir una habilidad que les servirá para su mundo académico, pero no para su vida.

Después de sondear el ambiente, observar el contexto, dialogar con los estudiantes y leer sus textos, se hizo necesario también aproximarse a la realidad y percepción de los maestros, quienes tienen un rol fundamental en la configuración del malestar de la escritura por parte de los estudiantes. A través de los maestros fue posible también descubrir una mirada hacia la escritura en la escuela.

A través de diálogos y entrevistas informales con los maestros, pude indagar su percepción acerca de la escritura en la escuela, y en el contexto del Colegio Parroquial San Buenaventura, la escritura se centra en la estrategia de las Construcciones del saber, estrategia de la que son parte fundamental los maestros como lectores revisores de los textos estudiantiles.

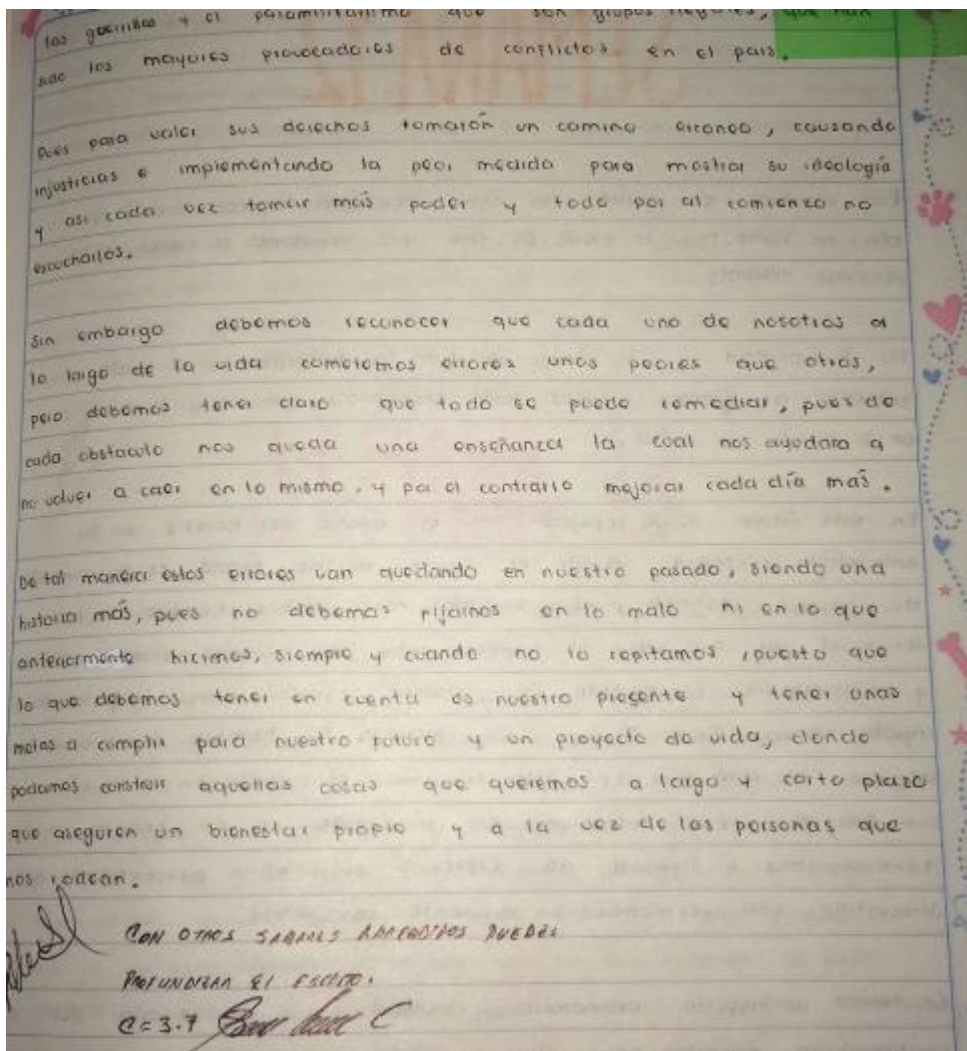
Para los maestros la escritura en la escuela es un punto importante de formación e intentan acompañar a los estudiantes en este proceso formativo de la mejor manera; sin embargo, hay ciertas apreciaciones respecto a la revisión de los textos estudiantiles que pueden afectar la buena intención de los maestros. Al conversar con los maestros se identifica que sienten este acompañamiento de revisión de las Construcciones del saber son una carga laboral adicional a sus planeaciones y ejecuciones de currículo programado en sus asignaturas, es por ello tal vez que la calidad de sus revisiones, al igual que el esfuerzo de los estudiantes en la escritura, se reducen a lo más básico: ortografía.

Los maestros en promedio deben revisar 35 textos de Construcciones del saber semanalmente, y esta actividad tratan de hacerla en el menor tiempo posible para poder disponer de tiempo para sus otras actividades laborales, es por ello por lo que muchas de sus observaciones se puedan quedar en el plano de la forma y en aspectos ortográficos, de coherencia y de estética del texto. Cuando revisé los textos escritos de los estudiantes, también leí los comentarios y observaciones de los maestros a los textos, los cuales en su mayoría no superaban las tres líneas de información, y su enfoque de revisión se centraba en: “mejorar la ortografía”, “evitar tachones

en el texto”, “relacione otros temas vistos en clase”, “profundice saberes”, etc. Todos comentarios generales que no profundizan en la experiencia de escribir, sino en la técnica de la escritura.

En la siguiente imagen se encuentra una valoración a una construcción en la que la observación desconoce la apuesta de pensamiento de la estudiante y se centra en la ausencia de saberes aprendidos para profundizar la Construcción:

Gráfico 1 Texto de Construcción del saber



Fuente: Cuaderno de estudiante

De esta manera se fue tejiendo este conjunto de voces que configuró una experiencia y una realidad de la escritura. Todos estos decires alrededor de la escritura expresan un lamento, un

sufrimiento hacia la escritura como acto académico, el cual estaba desprovisto de sentido personal. De esta manera, entonces, como estudiante, colega y profesor emerge esta necesidad de escribir el acto mismo de la escritura en la escuela.

Tal como lo plantea Mélich (2009), el mejor acto de empatizar con el sufrimiento del otro de manera ética es expresar desde la narración su experiencia:

Las narraciones compensan simbólicamente la experiencia del tiempo humano (el pasado del presente y el futuro del presente), y pueden hacerlo «soportable» (...) Desde este punto de vista las narraciones —su transmisión, su lectura, su experiencia— ejercen una función ética, entendiendo por ética, como vamos a ver un poco más adelante, no el cumplimiento de un deber o de un código, sino una suerte de respuesta compasiva, un acompañar al otro en su sufrimiento. (p. 138)

El carácter, entonces, de esta escritura investigativa desde la narración, es justamente acompañar de manera reflexiva y ética el malestar que se ha incubado en la escuela hacia la escritura, contar su historia y permitir una interpretación que dé sentido a la experiencia y que a su vez posibilite transformarla.

Es preciso relatar algunos aspectos propios de esta escritura, de manera que se logre dar cuenta de un escritor situado que reconozca y delimite el *desde dónde se escribe*, por ello, algunas consideraciones resultan oportunas. Avanzar en la identificación, configuración, análisis y reflexión propios de un proceso investigativo para derivar escritura, implica, necesariamente, trascender la inmediatez que la lógica de la racionalidad y el sentido común van instalando como verdad, y se normalizan en el decir de frases tales como: “es que no aprendió a escribir”, “es que *debieron* enseñarle en grados precedentes”, “es que ya no se usa tanto la escritura”, “es que escribe como habla”, etc.

Avanzar sobre un problema, incluso, detectarlo como problema de investigación, implica la vibración y el talento de quien, de algún modo, sigue las pistas de los hechos, de los decires, de las expresiones. Realizar inferencias *apropiadas*, requiere de imaginación —otorgada de manera

exclusiva al artista y negada a la investigación reflexiva del maestro—, y en este proceso, la metáfora y la pluralidad de voces juegan un papel fundamental que potencia y enriquece la indagación. Por tanto, de ello solo es posible dar cuenta en la escritura, en una escritura en la cual la voz del investigador se mimetiza con lo investigado, se funde en ella, crea perturbación y no espera salir ileso de esa experiencia. Una escritura-experiencia es un ejercicio que se plantea en permanente tensión para no caer en relativismos ni en generalizaciones.

Por esto, entonces, el investigador no mantiene una lejanía con su objeto de investigación, como garantía de una presunta objetividad, más bien, el investigador hace parte de ese mundo investigado y, por ende, parte constitutiva del objeto indagado. Lo anterior supone reconocer en el problema planteado, una dificultad que atraviesa algunos procesos humanos: formativos, personales, sociales, políticos, estéticos, subjetivos, que, si bien hacen parte de la problemática presentada, distan de constituirse en objeto de análisis de esta escritura, y quedarían, más bien, abiertos a nuevas pesquisas investigativas. El arco de relaciones que esta investigación establece transita, entonces, el concierto de voces mencionado.

Lo anterior ha resultado esquivo a los abordajes sobre la escritura en la escuela y este trabajo de investigación asume teniendo en cuenta que lejos de intervenir con fórmulas para el mejoramiento de la escritura en un aula determinada, otorga sentido a la necesidad de estructurar reflexiones desde la escritura misma, desde donde se develen sentires y diálogos profundos que permitan una construcción de saber alrededor de mis procesos de formación como maestro.

Por lo anterior, los ámbitos de reflexión en torno al malestar de la escritura son narrados, o por lo menos eso intento, desde la primera línea de este trabajo. Los modos de relación que establezco con la reflexión pedagógica que esta investigación demanda, se amparan en las relaciones dialógicas que entablo a lo largo de todo el trabajo, como he señalado antes. Por tanto, concibo este trabajo como un recorrido reflexivo en el que desentraño vínculos, establezco relaciones, propicio diálogos como tejido necesario, que pretendo resulte fecundo para los objetivos que me propongo.

4.2 El malestar de la escritura

Experimentar la escritura no es lo mismo que tener o vivir una experiencia de escritura. Experimentar es ensayar bajo ciertos parámetros condicionales que determinan situaciones con la pretensión de obtener un resultado. Ensayar implica un procedimiento, una planeación, un forzar la experiencia hasta transformarla en una práctica, cuando debería ser a la inversa: tomar una práctica y convertirla en una experiencia: “Podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar” (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 21), qué sentir, qué vivir. Es decir, la experiencia dota de sentido a aquella práctica que tal vez no lo tenía o a la que todavía no se le había descubierto.

Experimentar la escritura es someterla a un control de variables que cumplan con un propósito previsto, es establecer una ruta metodológica que dé cuenta de un plan que se traza con el fin de lograr un resultado que esté acorde a estándares técnicos de los textos escritos y que dejan por fuera la subjetividad de quien los escribe. La importancia radica en el resultado como texto y no en el proceso como experiencia, como vivencia de quien lo escribe.

El tema expresado de esta manera saca al niño fuera de sí mismo, lo saca de la esfera de lo vivido y lo lleva al terreno de lo objetivo. Una vez allí, no solo pierde contacto legítimo con la vida, sino que, como se le priva del uso de su lengua y de su estilo, adopta un habla convencional, estereotipada, habla de escuela, que no sirve más que para recitar lecciones o escribir composiciones sin vida. (M. Sallotti & Tobar García en Alvarado, 2013, p. 49)

Lo anterior no significa que en la experiencia de la escritura no se tengan en cuenta las formas textuales de los escritos, esto es sin duda un factor que se debe tener en consideración al momento de proponer la escritura como experiencia; no obstante, el enfoque no se centra ni se ubica tanto en la construcción del texto como en la invitación a vivir la experiencia de escribir como un proceso en el que la subjetividad de quien escribe tiene un rol fundamental en el sentido que se construye con la escritura y el texto.

Al indagar por la experiencia de la escritura en los estudiantes me doy cuenta del inmenso desafío que tenemos los maestros y la escuela para lograr configurar una vivencia personal de los estudiantes con el acto de escribir. Para ellos, la escritura es su voz, su expresión, su pensamiento, su sentir; sin embargo, el malestar por la escritura lo manifiestan cuando expresan que es un desperdicio de tiempo y esfuerzo dedicarse a una escritura que no les permite trascender su propio decir, ya que se sienten condicionados a responder a temáticas, formas y estructuras que la escuela y los maestros consideran como válidas y adecuadas.

Es aquí donde está el desafío de mi propuesta didáctica para convocar a la experiencia de la escritura desde motivaciones emocionales que inciten a los estudiantes a expresar con su voz, a través de la palabra escrita, aquello que los incomoda, los mueve, les genera sensaciones que quieren expresar a quien los va a leer con sentido, y no solo a aquel que los juzgará y evaluará como fin curricular.

Uno de los síntomas del malestar de la escritura en los estudiantes se encuentra en quien los va a leer. Y es que “el maestro es el único lector de los textos que los alumnos escriben y los lee siempre con la misma finalidad: corregir la redacción y la ortografía” (Alvarado, 2013, p. 57). Desde esta manera de revisar y leer los textos de los estudiantes es que la escritura se estructura como una práctica educativa que carece de experiencia y sentido para quienes se sitúan en el acto de escribir.

En esta tendencia, la preocupación por los aspectos normativos tanto gramaticales como semánticos, parece tener inicio desde los primeros años de escolaridad y se continúa en los años subsiguientes. Llama la atención, entonces, que las preocupaciones por la escritura van adjudicando responsabilidades con retrovisor: las dificultades en la universidad nacen en la secundaria, las de la secundaria en la escuela primaria y estas, probablemente en la ausencia de familias lectoras. Entonces devolvemos el problema a la sociedad en una búsqueda de responsables y corresponsables. Lejos de intentar perpetuar las acusaciones, lo que pretendo en esta propuesta didáctica es comprender las ausencias de sentido en la formación escritural de los estudiantes y hallar las fisuras por donde adentrarme en un ejercicio pertinente, razonado y sensible que tenga

en cuenta los intereses y necesidades contextuales de los jóvenes y les permita vivir la experiencia de escribir.

Una mirada rápida por la escuela primaria, a manera de un otear sobre sus prácticas, permite visualizar que buena parte de la enseñanza aún se apoya en ejercicios de repetición como las planas y la copia textual del tablero, emulando, a manera de espejo, la escritura del maestro de turno. Así, el estudiante empieza a adentrarse en la lógica de cómo le gusta al maestro, generalmente muy apegado a asuntos formales del texto, y este es un aspecto que continúa en la secundaria donde, ya sin copia que emular del tablero, la escritura de los estudiantes se centra en los gustos de lo que los maestros conciben como un texto bien escrito.

Entonces, si el maestro exige la contemplación de aspectos formales de escritura, es porque, precisamente, eso es lo que enseña, y lo espera de vuelta. Su enseñanza se basa en transmisión de conocimientos acerca de los aspectos formales de la lengua y sobre estos espera que giren los aprendizajes de los estudiantes. Es así como, entonces, a partir de una concepción instrumentalista de la escritura, los procesos de enseñanza de los maestros se basan en transmisión de conocimientos referidos a la forma. Esto acarrea unas prácticas de escritura en la escuela que se hace preciso revisar y comprender, para partir de ellas en una búsqueda de modificarlas.

Los maestros, entonces, debemos suspender por el momento que leemos los textos de los estudiantes todo nuestro saber, y permitirnos vivir la experiencia de la escritura de quienes son nuestros estudiantes. De esta manera se puede plantear una educación como experiencia:

En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. La apertura a la experiencia es pues lo mismo que “dejarse tocar”: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, pp. 31-32)

En la medida que como lectores de nuestros estudiantes sepamos conectar con su experiencia de escritura, podremos entonces resignificar el acto de escribir y ayudarles a configurar sentido más profundo y vital a su palabra escrita, porque a través de esto los reconocemos como sujetos autónomos que tienen un decir propio que es valorado en su subjetividad como escritores y no como objetividad de un texto escrito.

La reflexión como parte principal de la práctica del maestro es el motor del conocimiento pertinente y situado que le otorga a este un carácter crítico, en aras de las reorientaciones y reconfiguraciones permanentes del hacer en el aula. La reflexión sin acción se torna vacía y la acción si reflexión perpetua tradiciones que como maestro estoy llamado a modificar. Es por eso que la propuesta de un escenario donde la escritura sea una posibilidad de acción y reflexión se vuelve fundamental para configurar la experiencia de esta escritura investigativa.

Entendidas así, entonces, las prácticas del maestro se constituyen en un entramado complejo de relaciones tanto de carácter teórico como práctico razón por la cual es posible generar nuevas experiencias y maneras de actuar de parte del maestro.

4.2.1 Un malestar situado

El Colegio Parroquial San Buenaventura está ubicado en el municipio de Bello, en el barrio Cabañitas de la Comuna 2. En el año de 1974 los frailes capuccinos que realizaban misiones en la comunidad decidieron fundar una parroquia y una escuela con el fin de establecer una formación que expandiera la fe y la doctrina católica a sus habitantes. Es así como el padre Cosme Randazo funda una escuela con el nombre de San Buenaventura en honor al teólogo franciscano, caracterizado por una vida mística e intelectual, considerado Doctor de la iglesia católica por sus virtudes sapienciales.

En el año 1982, tanto la escuela como la parroquia son entregadas a la Arquidiócesis de Medellín. Mientras la parroquia pasó a llamarse “Santa Clara de Asís”, la escuela continuó con el nombre de San Buenaventura; no obstante, las dos instituciones se han mantenido unidas bajo la misma administración sacerdotal, es decir, el sacerdote encargado de la parroquia es al mismo tiempo nombrado rector de la escuela. La escuela inicia su ciclo de bachillerato en el año 1986 y

entrega su primera promoción de bachilleres en el año 1990. A lo largo de estos años, hasta el día de hoy, el Colegio se ha caracterizado por una formación doctrinal que incentiva los valores cristianos del catolicismo y por un permanente desarrollo académico que ponga en los más altos estándares de calidad a la institución respecto a las evaluaciones estatales de educación. Hoy en día el Colegio se encuentra certificado y acreditado con el sello de calidad ISO 90001:2015 y está en proceso de migración al nuevo estándar de sistema de gestión de calidad para las organizaciones educativas ISO 21001.

Actualmente, el Colegio cuenta con jornada de mañana y tarde en las que estudian 1500 estudiantes, los cuales están distribuidos en cuarenta y cuatro grupos desde el nivel de Transición hasta Media académica (10.º y 11.º). En la jornada de la mañana se encuentran los grupos de Transición a quinto grado y los grupos de la Media Académica; mientras que en la jornada de la tarde estudian los grados de sexto a noveno.

El carácter confesional del colegio y su línea de disciplina imprimen en las dinámicas institucionales una rigidez y un cuidado minucioso de las normas y las formas, las cuales se trasladan al modelo pedagógico y didáctico asumido por el cuerpo docente, por lo que finalmente influyen en las estrategias y actividades educativas.

En el Colegio se ha implementado dentro de sus apuestas académicas y pedagógicas un hábito de escritura en sus estudiantes a través de una estrategia que se denomina Construcciones del Saber, la cual consiste en un ejercicio que realizan todos los estudiantes con una frecuencia semanal. En este ejercicio escritural los estudiantes componen un texto en el que dan cuenta de los aprendizajes que tuvieron durante la semana, además de tener la posibilidad de expresar su interpretación y su visión de los temas vistos en clases. Esta estrategia tiene la finalidad de desarrollar y potenciar el proceso de escritura en el estudiantado.

Esta estrategia está extendida a todos los niveles escolares del colegio, y tal como se establece en el PEI, tiene un valor evaluativo del 20 % en el periodo académico para todas las asignaturas, es decir, el texto de la construcción del saber que se escribe semana tras semana tiene una calificación que impacta en el desempeño académico de los estudiantes de forma general; es

por esto por lo que la atención estudiantil hacia esta actividad cobra mucha importancia. Sin embargo, esta centralidad del interés hacia la estrategia institucional no se fundamenta en la escritura como proceso de formación de subjetividades y pensamiento, sino como producto que determina una nota. Y es aquí donde se haya uno de los síntomas del malestar de la escritura en el Colegio, ya que tanto estudiantes como maestros no reconocen en la estrategia una posibilidad de construir sentido sino una carga académica y laboral.

Para comprender mejor esta percepción de carga académica y laboral, es pertinente presentar el procedimiento evaluativo que se tiene sobre las construcciones del saber. El periodo académico de la institución consta de diez semanas, y en cada una de ellas los estudiantes deben presentar un texto como construcción para ser calificado. A cada maestro se le asignan estudiantes por cada grupo a los que da clase; en promedio, cada maestro puede tener treinta y tres estudiantes para revisar de forma semanal y asignar una calificación. Esta revisión se debe hacer semanal para garantizar el cumplimiento de los estudiantes y para realizar un seguimiento al proceso de escritura de cada estudiante. Es importante clarificar que la tarea de revisión es de todos los maestros y no recae solamente en los de Lenguaje. Esto es definitivo para entender la disposición anímica y la idoneidad de revisión de los textos por parte de los maestros.

Tanto estudiantes como maestros expresan permanentemente un malestar hacia esta estrategia, entendida más como una obligación institucional que no aporta a sus procesos de formación. Los estudiantes manifiestan permanentemente un malestar hacia la estrategia por su carácter obligatorio y rutinario, además no identifican en los momentos de revisión de los maestros importantes aportes para mejorar sus procesos de escritura, ya que las observaciones van dirigidas más hacia los aspectos de la forma.

Los maestros también expresan un malestar en la carga laboral que implica leer semanalmente en promedio treinta y tres textos, los cuales terminan siendo leídos sin el debido detenimiento y profundidad, recayendo de esta manera en una revisión superficial que se queda en aspectos estéticos, ortográficos y gramaticales, esto de acuerdo con la competencia que tenga el maestro para la revisión. De esta manera, los maestros terminan imponiendo formas y gustos

personales en la escritura que terminan incidiendo en el estilo de escritura de los estudiantes, quienes terminan escribiendo para aprobar y se ajusta al gusto de quien les revisa.

El contexto, entonces, en que se enfatiza la escritura en el Colegio Parroquial San Buenaventura está centralizado en la estrategia de las construcciones del saber, la cual tiene una buena intención pedagógica, pero que presenta unos aspectos en su método que afectan el acto de escribir en la escuela, generando un malestar que se centra en el sinsentido que tienen los estudiantes frente a esta estrategia de escribir, en tanto la encuentran como una actividad aislada, distante de su propia vida social, centrada de parte de los lectores de sus textos en la corrección gramatical, y la observación alrededor del uso de las normas ortográficas y de puntuación. Así, es concebida como actividad coercitiva que los obliga a una tarea periódica, rutinaria que no se conecta con su mundo y sus vivencias.

La estrategia institucional de las Construcciones del saber, sin embargo, no logra ser un ejercicio de escritura como práctica sociocultural en la que los estudiantes puedan identificar una forma de inserción personal en la sociedad y en la cultura, ya que los límites de este ejercicio se cierran con la puerta del aula, de donde no trasciende la voz y el pensamiento expuestos en la escritura. Para los estudiantes el acto de escribir las Construcciones no es un ejercicio propio que asumen con total libertad de creación y expresión, ya que de por medio está la lectura del profesor quien define una nota que va a afectar su desempeño académico. Es por eso por lo que los estudiantes apuntan más a satisfacer el gusto de los profesores que a realizar un proceso de escritura personal en el que puedan expresar libremente sus apreciaciones respecto a los aprendizajes y vivencias de la semana.

Así, el estudiante empieza a adentrarse en la lógica de cómo le gusta al maestro, generalmente muy apegado a asuntos formales del texto, y este es un aspecto que continúa en la secundaria donde, ya sin copia que emular del tablero, la escritura de los estudiantes se centra en los gustos de lo que los maestros conciben como un texto bien escrito.

Entonces, si el maestro exige la contemplación de aspectos formales de escritura, es porque, precisamente, eso es lo que enseña, y lo espera de vuelta. Su enseñanza se basa en transmisión de

conocimientos acerca de los aspectos formales de la lengua y sobre estos espera que giren los aprendizajes de los estudiantes. Es así como, entonces, a partir de una concepción instrumentalista de la escritura, los procesos de enseñanza de los maestros se basan en transmisión de conocimientos referidos a la forma y a la norma. Esto acarrea unas prácticas de escritura en la escuela que se hace preciso revisar y comprender, para partir de ellas en una búsqueda de modificarlas

El desafío de un maestro atento a su práctica pedagógica es diseñar propuestas que respondan de manera adecuada al logro de las posibilidades del decir de los estudiantes, de manera que estos logren desarrollar procesos de escritura que les permita decir su propio mundo, tener una voz en él, y, de esta manera, incidirlo. El maestro ha de reflexionar y comprender que:

El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar– el pensamiento de otros. (Lerner, 2001, pp. 41-42)

Y es esta, precisamente, la motivación de este trabajo de investigación, la cual se ve configurada en una propuesta didáctica que posibilita la experiencia de la escritura desde la confrontación con un contexto real que les permitirá a los estudiantes construir un texto desde su propio decir argumentado.

4.3 Apuesta didáctica

Explorar las posibilidades de la experiencia de escribir sin desconocer la escritura como práctica formativa en la escuela, es el desafío que como maestro he decidido plantearme a través de esta investigación. Para ello me ha sido necesario, entonces, identificar el malestar de la escritura, el contexto que lo acompaña, las condiciones y situaciones que lo ayudan a generar, los factores y sujetos que lo condicionan y las posibilidades de proponer un escenario en el que se pueda dar a comprender la escritura como la experiencia de un decir propio.

Escribir con sentido implica que el estudiante tenga ocasión de identificar a quién escribe, sobre qué desea escribir, por qué resulta oportuno hacerlo por este medio y no por otro. Dar cuenta de las motivaciones alrededor del proceso escritural, contribuye a acercarlo a realidades contextuales y, por tanto, a hallar en la escritura un ejercicio fecundo para lograr propósitos de comunicación y generación de ideas. Ayudar a los estudiantes a encontrar en el proceso de escritura una actividad llena de sentido, los motiva para que, asimismo, generen la necesidad de preguntarse por aspectos del cómo tales como coherencia, cohesión, gramática, léxico, ortografía, puntuación, etc, puesto que son los caminos para lograr metas de escritura trazadas con sentido.

Indagar por la escritura en los estudiantes es darse cuenta del inmenso desafío que tiene la escuela para lograr satisfacer sus expectativas frente al escribir. Para ellos, la escritura es su voz, su expresión, su pensamiento, su sentir. Es ahí donde está el desafío de esta propuesta, convocar a la escritura desde motivaciones que los incite a expresar con su voz aquello que los incomoda, los mueve, les genera emociones y que quieren expresar a otro que los va a leer con un sentido más personal, no solo al maestro que tiende a quedarse en el juicio académico y que evaluará como un producto escolar.

Para los estudiantes es un desperdicio de tiempo y esfuerzo dedicarse a una escritura que no les permitirá trascender, en la que no sienten libertad de poner su propia voz y opinión respecto a los temas que les interesan. Ellos quieren escribir de amor, de sexo, contra la iglesia y la religión, de música, de muerte, de drogas y alcohol, de cine, contra la institución y sus profesores, quieren hablar de libertad, de videojuegos, de política, del maltrato animal... Todos son temas de actualidad, de debate, ellos quieren contradecir, quieren segregarse, quieren sumar su voz o descontarla de las opiniones populares. ¡Quieren expresarse!

Pensar la escritura adolescente y juvenil al margen de estas temáticas y dejarla solo encasillada en contenidos escolares en los que los estudiantes solo se dedican a copiar la teoría expuesta en las clases, es minimizar la posibilidad de establecer un diálogo de subjetividades en el que emerjan sus voces cargadas de sentires y opiniones respecto a la vida y sus contextos. Es por eso por lo que, para iniciar a establecer una propuesta de escritura, se planteó un cine foro que

permitiera un diálogo respecto a las diversas temáticas de la película para incentivar la posibilidad de desarrollar un texto escrito.

4.3.1 La provocación de escribir

Esta provocación de escribir fue una apuesta que se fue tejiendo entre los temas y contenidos trabajados desde la planeación curricular, la cual se llevó a cabo durante los periodos 2 y 3 del año lectivo de 2019 en los que se logró aplicar una secuencialidad discursiva desde los conceptos la argumentación.

Cada una de las actividades, momentos y situaciones de clase son oportunidades para generar experiencias significativas en los estudiantes, por ello es de altísimo valor planearlas en detalle. Cuando se suscita una experiencia, tiene lugar el aprendizaje, por tanto, es importante que las acciones de clase impacten las emociones y los sentidos de los estudiantes, lo cual es posible si se tienen en cuenta sus intereses y gustos. Vincular las actividades con el entorno vital de los estudiantes, facilita los procesos de aprendizaje: la experiencia modifica, cambia a quien la vive.

Como experiencia, el aprendizaje compromete las motivaciones, expectativas, deseos y sentimientos; aprender en cuanto experiencia genera transformaciones, enseñar en cuanto experiencia propicia espacios significativos tanto para el maestro como para los estudiantes. Por lo anterior, es importante que el maestro propicie situaciones de enseñanza y aprendizaje que se constituyan en experiencias en los estudiantes y, en esa medida, para él mismo.

Las situaciones de interacción propiciadas por el profesor deben orientarse a despertar el interés de los estudiantes para producir textos escritos en los cuales se involucren sus emociones, gustos, intereses, posturas, argumentos, deseos etc. Dependiendo del texto, lo importante aquí es que el estudiante se comprometa con la escritura y ese comprometerse emergerá con fuerza en tanto el proceso escritural verdaderamente le concierne. La creación de situaciones y el desarrollo de estas demandan el acompañamiento y guía permanentes del profesor mediante ejercicios de enseñanza de acuerdo con las necesidades que emergen de los textos mismos.

El detonante de la propuesta didáctica alrededor de la investigación fueron los conversatorios que se realizaron alrededor de la película *Fight Club* o *El club de la pelea* del director David Fincher, estrenada en el año 1999. La película, basada en una novela homónima del escritor estadounidense Chuck Palahniuk, permitió un diálogo con los estudiantes en relación con la anulación de expresión que sentía el personaje principal respecto a las demandas laborales, sociales y económicas en las que vivía, lo cual lo llevó a desdoblarse su personalidad creando un alter ego que tomó las riendas de su vida, generando un caos personal que finalmente lo llevó a manifestaciones de protesta, rebelión y violencia social que lo sumieron en una inconciencia personal.

El personaje principal es el narrador, no tiene un nombre propio, su ser se invisibiliza en una sociedad que solo lo reconoce como un consumidor. Su voz, su verdadera voz emerge para narrar su historia, antes su voz era inaudible en la sociedad que no le reconocía cabalmente. Tyler Durden es el alter ego que emerge como protesta ante la sociedad de consumo que acalla las voces de los sujetos. Entonces ante el silencio reprimido se sobreviene la rabia, la lucha, la violencia, la anarquía. La película permitió una movilización de pensamientos y sentires en torno a sus problemáticas y temáticas.

Las preguntas que activaron el foro y la conversación fueron las siguientes: ¿Cuáles son los temas de la película? ¿Cuál es el malestar de narrador y por qué creen que lo intenta resolver de la manera en que lo hace? ¿qué problemáticas presentadas en la película hacen parte del contexto actual que cada uno vive? Estas preguntas permitieron abrir un diálogo en el fueron apareciendo malestares que los estudiantes sentían ante la sociedad por sus lógicas consumistas que reconocen a las personas por lo que consumen y no por lo que son; ante la institución escolar por sus formas de silenciar o no escuchar a sus estudiantes; ante sus familias por las dinámicas de control y represión que los condenaba a no ser. En estos diálogos descubrí una necesidad de expresión, de confrontar al mundo, de poner en alto su voz y en ella defender sus pensamientos, emociones y opciones de personalidad.

A partir de estos malestares suscitados desde el diálogo en torno a la película, invité a los estudiantes a pensar y explorar aquellas situaciones, condiciones, opiniones, y todo aquello que

quisieran confrontar y discutir. Parea ello los motivé a que tuvieran en cuenta los discursos que aparecen en la escuela, en sus familias, en la sociedad, y que detectaran aquello que los incomodaba y les generaba una cierta indignación y malestar. Es así como la primera propuesta de trabajo de escritura era escuchar, observar y leer para identificar aquello con lo que no se sintiesen de acuerdo. La invitación fue a escuchar los discursos familiares, institucionales y sociales. Se les invitó a mirar sus redes sociales, las noticias para que identificaran aquellas cosas que les indignaba. Este sería el impulso para escribir.

Poner en un primer momento el propósito de confrontar los discursos y situaciones del contexto que les moviera emocionalmente era el detonante que abriera su ser y pensamiento a la experiencia de un decir propio desde la posibilidad de la escritura. Y es que como lo plantea Larrosa (2020, p. 4) “escribir no es solo un ejercicio de ‘intentar decir (y decir-nos) de otro modo’, sino también, y al mismo tiempo, un ejercicio de ‘intentar pensar (pensar-nos) de otro modo’”. En sentido, la búsqueda de confrontación del ser respecto a una realidad percibida permite activar el pensamiento en función de un decir propio desde donde se motive la intención de expresarlo con total libertad.

4.3.2 Orientaciones conceptuales para la escritura

Con el fin de continuar la provocación de la experiencia de la escritura se propusieron lecturas de algunos artículos de opinión que expresaran sus puntos de vista respecto a situaciones políticas, sociales, culturales, religiosas, etc., de manera los estudiantes empezarían a identificar e interiorizar las formas posibles para escribir un texto que tuviera como fin la expresión de una posición personal respecto a un tema, discurso o situación. A partir de esta posibilidad se planteó la oportunidad de introducir conceptos de desarrollo para la creación de un texto, es decir, se propuso la parte de formación práctica para la escritura de textos.

Como lectura inicial se propuso el artículo de opinión *Paren la lora* de Adolfo Zableh Durán, publicado en el periódico *El Tiempo* el 29 de marzo de 2019. A partir de la lectura se invitó a identificar las siguientes tres cosas: el hecho que detona la escritura del artículo, es decir, la situación real del contexto que motivó al autor a escribir el artículo; la posición personal, crítica y emocional del autor frente al hecho o lo que conceptualmente se aproxima a una tesis y, por último,

los argumentos que acompañan la opinión expresada. Estos tres aspectos o conceptos para identificar en el texto se explicaron previo a la lectura para generar una escucha atenta e intencionada por parte de los estudiantes.

La lectura del texto se realizó dos veces con el fin de reforzar la identificación de los aspectos explicados. En términos generales, el artículo plantea una posición de hastío por la discusión interminable entre los seguidores de Petro y los de Uribe ante la contienda electoral del país en la elección de presidente, en la que ganó el candidato Iván Duque apoyado por el expresidente Uribe. El diálogo fue abierto e intenso ya que los estudiantes estaban de acuerdo con lo planteado por el autor, pues, al igual que él, ya estaban también saturados por la discusión mediática entre los seguidores de ambos candidatos, la cual también había llegado a las aulas de clase.

Después de compartir, dialogar, debatir e identificar el hecho, la opinión del autor y algunos argumentos, se reforzó la importancia de tener en cuenta estos aspectos al momento de reconocer y pensar aquella situación, discurso o tema que les generase la indignación, ya que la construcción y claridad de estos aspectos les permitirá expresar de manera más precisa su sentir y su decir.

En el siguiente encuentro con los estudiantes se procedió a explicar los conceptos de eufemismo y disfemismo como fenómenos semánticos, los cuales son importantes tener en cuenta para reconocer el matiz ideológico que dan a un discurso. Se trabajaron ejemplos propuestos para la clase, pero también se invitó a los estudiantes a proponer algunos que hacen parte del contexto discursivo que viven y que ellos mismos aplican. Es así entonces que el aprendizaje empieza a involucrar la experiencia de los estudiantes como sujetos participantes de discursos plagados de estos fenómenos semánticos, y aparecen entonces la identificación de eufemismos y disfemismos propios de un habla juvenil tales como “flete”, “chirrete”, etc.

Se aprovechó entonces la ocasión para llevarlos a pensar e identificar aquellos eufemismos y disfemismos propios de un lenguaje políticamente correcto que encubre o denigra a una situación o persona, es así entonces como salen a la luz eufemismos como “falso positivo”, “daño colateral”, “dar de baja”, “neutralizar”, etc. Y disfemismos como: “mamerto”, “godo”, “chuzadas”, etc.

Cómo actividad se les propuso leer nuevamente el artículo de opinión presentado al inicio de la sesión para identificar aquellos eufemismos y disfemismos que aparecen allí, además de tratar de identificar la intencionalidad del autor al emplearlos. A lo cual presentan una serie de palabras que aciertan a ser eufemismos y disfemismos, entre ellas están: “uribestias”, “mamertos”, “tibios”, “dar lora”, etc.

En el siguiente encuentro se abordaron los conceptos de tesis y antítesis para acercarnos a la intención de escritura de un texto argumentativo. Hay que establecer la claridad de que la pretensión de la propuesta se aproxima a dar un motivo de escritura personal bajo unos parámetros cercanos a los textos argumentativos, es decir, no se pretende que los estudiantes aprendan a escribir textos argumentativos, el objetivo está en que encuentren la posibilidad en la escritura como una forma posible y real de plantear su opinión en confrontación con otros discursos. Algo que les ha sido limitado desde el ejercicio de las Construcciones del saber por la rigurosidad temática y académica que tienen que adoptar para escribir.

Se leyó el artículo de opinión *La belleza digital* de Margarita Rosa de Francisco publicado en *El Tiempo* el 25 de abril de 2019. Luego de leerlo se les indaga por el tema que trata el artículo y la tesis u opinión central que este presenta, a lo cual los estudiantes empezaron a dar sus respuestas y apreciaciones, las cuales fueron acertadas respecto a lo planteado en el texto. Ahora la pregunta se dirigió que ellos expresarán la opinión respecto a la planteada por la autora. Es aquí, entonces, donde se escucharon atentamente los aportes de los estudiantes hasta detectar uno que no estuviera en la misma de opinión de la autora. A partir de esta discrepancia de opiniones se planteó entonces la explicación de los conceptos de tesis y antítesis para establecer bien de qué trata cada uno de ellos.

Por último, y para finalizar la fase conceptual y teórica, se presentaron y explicaron los distintos tipos de argumentos como el argumento de autoridad, por analogía, de causa y efecto, de ejemplificación, etc. Asimismo, se expusieron los tipos de falacias como *ad hominem*, el hombre de paja, *ad baculum* o de fuerza, de falsa autoridad, de generalización apresurada, etc. A partir de

esta conceptualización se solicitó identificar tipos de argumentos y falacias para en el artículo de Margarita Rosa de Francisco previamente leído.

De esta manera se han trabajado conceptos propios de un texto de opinión para preparar y orientar la escritura de los estudiantes al momento de abordar la experiencia de escribir.

4.3.3 La experiencia de escribir

Después de abordar los conceptos teóricos y de aplicarlos en las lecturas de los artículos de opinión, realizamos otro encuentro en el que conversamos alrededor de la experiencia de identificar alguna situación, discurso, gesto o acto que moviera en ellos una emoción y que les generara el deseo de responder a ello. Sorprendió darse cuenta de que algunos estudiantes no se involucraron con la propuesta, manifestaron que se les había olvidado o que no habían identificado este tipo de situaciones. Uno como maestro quiere que los estudiantes se entusiasmen ante lo propuesto y participen activamente en ello; sin embargo, también se sabe que un porcentaje del estudiantado no se sienten motivados o bien dejan todo para un momento posterior. No obstante, se continuó la sesión con la participación de aquellos que socializaron sus experiencias en las que destacaron situaciones detonantes como el maltrato animal, la feria taurina, la noticia de violación de la “manada” en España, memes que se burlan de las discapacidades de niños, etc.

Es distinto ver el ánimo de los estudiantes cuando hablan desde sí mismos, expresan de forma emocionada la experiencia que han tenido respecto a la situación que les ha generado tal sentimiento o indignación. Fluyen abiertamente y entre todos se escuchan, hacen chistes, afianzan lo que comparten sus compañeros, se deja sentir un ambiente de diálogo, de intertextualidad, de profundidad, de crítica, de todo aquello que uno quisiera ver en sus textos escritos. Incluso, quienes normalmente no participan en clase hicieron aportes al diálogo. También, aquellos que en un principio habían manifestado que no habían realizado la actividad se sumaron al diálogo colectivo e hicieron también expresión de situaciones que les molestaba y les indignaba.

A partir de este diálogo evidenció que la experiencia había ocurrido, la confrontación de subjetividades con el contexto real ya había establecido un decir en los estudiantes ante esa realidad que les incomodaba o indignaba. Ahora, entonces, era continuar orientando el camino hacia la

escritura. Para ello planteé las siguientes preguntas: ¿Contra quién va dirigido su malestar?, ¿cuál es el tema?, ¿cuál es la tesis que enfrentan?, ¿cuál es su propia tesis?

Estas preguntas permitieron precisar varios aspectos importantes para tener en cuenta para la construcción de un texto argumentativo: tema, tesis, antítesis y destinatario. De esta manera se fue configurando la aproximación a una experiencia de escritura desde enfoque sociocultural en el que los estudiantes se enfrentaban a un discurso que les había generado una situación de malestar e indignación, y ante el cual tenían algo que expresar desde el disenso y su propio decir.

Ya con el tema, la tesis y el destinatario identificados, era preciso entonces informarse al respecto para una búsqueda de argumentos que les permitiera sustentar la posición personal ante el tema. Es por eso por lo que mi siguiente intervención fue exhortarlos a consultar sobre el tema planteado para su texto, esto con el fin de encontrar argumentos posibles para debatir y dialogar con el discurso del destinatario.

Fue muy interesante descubrir, en el diálogo con los estudiantes, que algunos de ellos después de consultar sobre su tema hayan cambiado su posición crítica frente al mismo, es decir, descubrieron que su incomodidad o indignación no estaba lo suficientemente fundamentada y que estaban en una percepción o pensamiento equivocado. Lo cual los llevó a replantearse la temática y su tesis, invirtiendo ahora su posición crítica frente a la misma o eligiendo nuevo tema y tesis para su escrito.

Otros estudiantes se encontraron con una complejidad temática que los llevó a desistir de su idea de escritura inicial y buscar una nueva con la que pudieran dialogar con más comprensión y dominio del tema. En general, la mayoría de los estudiantes conservaron su tema y tesis, para los cuales buscaron argumentos para sustentar su postura personal.

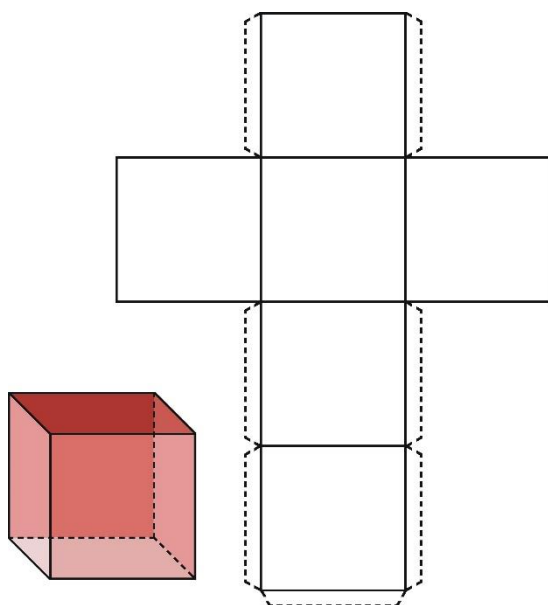
Los argumentos para incluir en su texto serían mínimo tres, entre los que se debería encontrar, por lo menos, un argumento de autoridad, esto con el fin de aproximar a los estudiantes a la intertextualidad y a la pertinencia de referentes académicos o profesionales que amparen su postura.

Ya con todos los insumos de información para la escritura, fue pertinente repasar la estructura del texto argumentativo con el fin de orientar la disposición de la información en el texto. Para ello, entonces, se sugirió la elaboración de una figura geométrica que permitiera simular la estructura secuencial de este tipo de textos, de forma tal que los estudiantes se aproximaran con mayor certeza a la construcción de su texto.

La figura geométrica que se sugirió fue la del cubo, ya que por su cantidad de lados era posible estructurar la secuencia del escrito. Un texto argumentativo debe tener los siguientes componentes: Introducción o presentación del tema, presentación de la tesis, exposición de argumentos (en este caso serían tres) y la conclusión. Si sumamos los componentes el resultado es la misma cantidad de caras que tiene un cubo: seis.

A cada estudiante le fue entregado $\frac{1}{4}$ de cartulina para que elaborara la silueta de la figura geométrica del cubo (Gráfico 1) y decorarla de acuerdo con la temática elegida.

Gráfico 2 Silueta del cubo



Fuente: katherineam (2012) Recuperado de <https://cuerposolidosgeometricos1.wordpress.com/2012/03/21/cubo-construccion/>

Esta preparación y decoración del cubo permitió integrar la manualidad y la creatividad previa a la escritura. Los estudiantes participaron activamente en el decorado de sus cubos. Fue un momento muy especial de la experiencia. A continuación, se presentan algunas siluetas decoradas por los estudiantes según su temática de escritura:

Gráfico 3 Tema: Antitaurino



Fuente: Estudiante grado undécimo

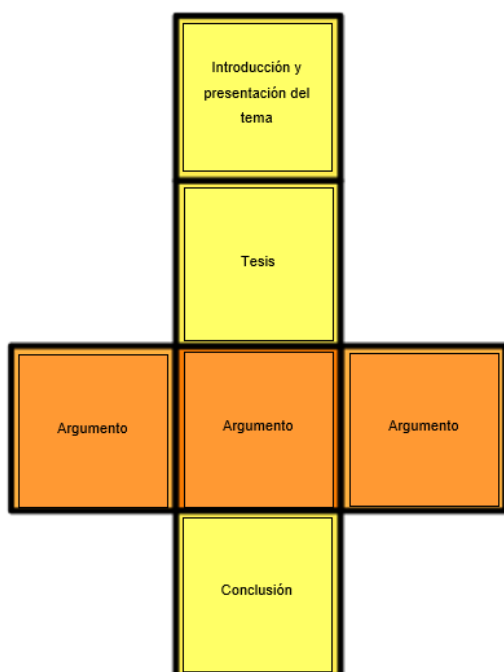
Gráfico 4 Tema: Pederastia en la iglesia



Fuente: Estudiante grado undécimo

Después de decorar las caras del cubo, se orientó a escribir por el reverso del decorado, en cada una de las caras internas, la idea principal de cada componente del texto: introducción, tesis, argumentos (3) y conclusión (Gráfico 4). Esto con el fin de sugerir una estructura secuencial del texto escrito para el momento de construirlo:

Gráfico 5 Ideas al interior de las caras del cubo



Fuente: elaboración propia

A partir de esta propuesta los estudiantes escribieron las ideas principales de cada uno de los componentes del texto, esto con el fin de estructurar no solo la secuencia de ideas en el texto, sino de permitirle pensar la escritura misma.

Toda esta actividad previa con la elaboración del cubo permitió construir una experiencia que facilitó la aproximación al texto escrito, pues a partir de la estructura propuesta en el cubo se facilitó la idea secuencial del texto. Cada cara del cubo correspondería a una idea principal que se debería desarrollar por lo menos en un párrafo; es decir, este trabajo previo corresponde a lo que en la lingüística textual se denomina la planeación del texto a escribir.

Ya con esta planeación previa de la escritura, los estudiantes procedieron con la construcción del escrito. El proceso de escritura se fue realizando paulatinamente en las clases de Lenguaje, momentos en los cuales acompañaba la escritura de los estudiantes atendiendo a sus preguntas y necesidades de orientación para el desarrollo del texto.

El desarrollo de la escritura por parte de los estudiantes presentó una disposición distinta, si bien el proceso presentó las dificultades normales del escribir, ellos estaban con una actitud de apertura a la solución de los inconvenientes escriturales, por sí mismos buscaban la ortografía correcta o preguntaban antes de escribir para no incurrir en faltas ortográficas, así mismo con el uso de los signos de puntuación. Es decir, fueron más conscientes e intencionados al momento de regular su proceso de escritura, lo cual permitió que se involucraran más con la experiencia de escribir un texto que sentían propio y querían terminar de la mejor manera.

Cada estudiante tuvo la opción de enviar su texto al destinatario, y aunque muchos no lo hicieron se permitieron la posibilidad de escribir con la intención de dialogar o debatir un asunto que les había generado disgusto e indignación, lo cual le da un carácter intencional y personal a su escritura, es decir, esta vez no escribían para ser calificados, lo hacía porque querían expresar ese decir propio que les había generado la confrontación con una realidad y discurso particular que los convocó a una conversación.

Esta propuesta didáctica posibilitó acercarnos a la experiencia de la escritura desde un enfoque sociocultural en el que los estudiantes se relacionaron con un contexto real y auténtico para interactuar con autonomía y libertad, asumiendo la práctica de la escritura como una posibilidad expresar su propio decir ante una problemática social que los invitó a debatir y a dialogar.

A continuación, presento dos textos de estudiantes:

LA HOMOSEXUALIDAD ES ALGO NATURAL

La homosexualidad es cuanto menos un tema que genera controversia a la hora de ser tocado por entidades como la iglesia o el estado; primero que todo la homosexualidad se define como la interacción o atracción sexual, afectiva, emocional y sentimental entre dos individuos del mismo sexo.

Aunque no podemos adjudicar el concepto moderno de homosexualidad a la antigüedad, si existían algunas prácticas homosexuales, se dice que desde algunas tribus del Congo y Lesotho o comunidades indígenas como los Aztecas y los Quechua se describían relaciones entre individuos del mismo sexo; sin embargo los primeros registros vienen de la antigua Grecia, donde la pederastia homosexual se encontraba fuertemente arraigada a la cultura aristocrática, en la cual un hombre llamado erastés y un joven conocido como erómero comenzaban una relación, no solo sexual, sino también de tutoría. Esta práctica era vista con total normalidad por la sociedad.

El rechazo a la homosexualidad se afianzó con la llegada del cristianismo en el siglo IV. Desde entonces las relaciones entre personas del mismo sexo eran vistas con repulsión o incluso eran castigadas con la muerte. En 1886 el psiquiatra Richard von Krafft Ebing tomó la homosexualidad como una perversión sexual en su libro "Psychopathia Sexualis". Pero con el pasar del tiempo se fue evidenciando que la homosexualidad era mucho más común de lo que se creía; en 1973, luego de amplias revisiones científicas la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) decidió eliminarla del "Manual de diagnóstico de enfermedades mentales".

Posteriormente la Organización mundial de la salud la dejó de considerar una enfermedad en 1990 y en el 2000 la Asociación Americana de Psiquiatría firmó una declaración expresando que no existe evidencia alguna de que la homosexualidad se cure a través de terapia. Además, las conductas homosexuales han sido observadas en más de 500 especies, y algunos científicos sostienen que la orientación sexual posee un origen biológico desde la genética, con situaciones como la variación hormonal de la madre durante la gestación.

Todos estos estudios recientes han llevado a un cambio social que promueve la aceptación de la homosexualidad como algo totalmente natural, sin embargo, siguen existiendo personas e instituciones retrogradadas que cegadas por su idiosincrasia creen que pueden erradicar todo lo que no va de acuerdo con sus convicciones ni sus cánones de supuesta normalidad, sin importar cuanto daño hagan con sus creencias.

Referencias

- CuriosaMente. (2017). *¿Por qué existe la homosexualidad?* [Video]. (minuto 0:21 & 2:45)
- Lantigua. (24 de junio de 2005). *Cuando la homosexualidad se consideraba una enfermedad*. Obtenido de Cuando la homosexualidad se consideraba una enfermedad:
<https://www.elmundo.es/elmundosalud/2005/06/24/medicina/1119625636.html> (párrafo 5, 10, 11 & 12)
- Rhay. (14 de noviembre de 2011). *Historia de la homosexualidad contada para fundamentalistas (1ª parte)*. Obtenido de <https://lacienciaysusdemonios.com/2011/11/14/historia-de-la-homosexualidad-contada-para-fundamentalistas-1a-parte/> (párrafo 2, 5, 9 & 27)

LA PEDERASTIA EN LA IGLESIA CATÓLICA

La iglesia desde tiempos antiguos ha tenido la capacidad de influenciar a las personas y manejar su pensamiento de una manera conveniente, e incluso ahora los religiosos de la iglesia siguen teniendo gran poder de convencimiento y dominio acerca de los creyentes, manipulando su manera de ver las situaciones, incluyendo aquellos actos catalogados como incorrectos. La pederastia, por ejemplo es definida como la práctica sexual con niños y la iglesia en la actualidad ha estado envuelta en gran cantidad de escándalos que la involucran con un delito tan delicado y ha tenido una postura de negación con el objetivo de "mantener el buen nombre de la iglesia"

Así pues, los sacerdotes culpables han disfrazado su delito y algunos obispos, quienes tienen el liderazgo de supervisar a los curas han encubierto actos de tal magnitud para evitar escándalos, incluso llegando a los límites de culpabilizar a las víctimas por "tentar a sus mayores" lo que genera gran desconcierto en los seguidores de la iglesia y también para quienes no pertenecen a ella, argumentando que el abuso sexual a niños no tienen ningún tipo de justificación, aun si es en nombre de la iglesia, gracias a que la misma ha llegado a aprobar la pederastia, excusándose con qué hay niños necesitados de amor.

Tal como lo plantea (guzmán, 2010, párr. 16)

"La Iglesia consideró hasta hace poco la pedofilia como un pecado y no como un delito. El pecado puede quedar oculto en el secreto del sacramento de la confesión, pero el delito es un crimen que debe ser llevado públicamente a los tribunales. La Iglesia jerárquica rechazó la culpabilización de la pedofilia y ocultó al pedófilo para salvar como Iglesia su credibilidad y prestigio. La Iglesia también ocultó la criminalización de la pedofilia para evitar ser condenada y obligada a pagar una indemnización económica. Ocultar al delito y al delincuente, para salvar el prestigio de la Iglesia, es una iniquidad y una

agresión contra las víctimas. Expresa también hipocresía, fariseísmo y falta de solidaridad”.

Este sacerdote católico y teólogo chileno rechaza todo tipo de agresiones sexuales y las justificaciones que vienen acompañadas con tal crimen, a pesar de formar parte de la iglesia defiende a las víctimas y está de acuerdo con culpabilizar a quienes tienen la responsabilidad y niega la evasión de la iglesia por mantener su prestigio, reconociendo también los errores que la iglesia ha cometido al querer ocultar y disfrazar de pecado lo que en realidad es un delito y debe ser resuelto por la justicia.

Es por ello que el congreso de la república en el código penal estableció (artículo 209, capítulo 2)

“ACTOS SEXUALES CON MENOR DE CATORCE AÑOS. El que realizare actos sexuales diversos del acceso carnal con persona menor de catorce (14) años o en su presencia, o la induzca a prácticas sexuales, incurrirá en prisión de nueve (9) a trece (13) años”.

Las leyes colombianas son irrefutables ante cualquier medida y estas catalogan la pederastia como abuso sexual, lo que debe ser llevado a los tribunales y que sea un juez quien dictamine la pena que la persona deba cumplir, lo que es regido sin excepción alguna, sin discriminar incluso si pertenece al clero de la iglesia, aun así es un ciudadano colombiano responsable de sus actos.

En consecuencia a lo anterior hay dos puntos de vista, en el primero se encuentra la iglesia buscando alternativas de deshacerse de su responsabilidad y por otro lado están todas las personas en contra de la manera en que la iglesia ha manejado asuntos tan delicados. Todo gira en la justificación de un acto tan atroz como lo es el abuso y definitivamente no hay nada que pueda servir de argumento para defenderse ante la pederastia. Un niño evidentemente no tiene la madurez suficiente para consentir una relación sexual entre él y un adulto sea funcionario de

la iglesia o no, ya que el menor no está en la capacidad de entender la magnitud y lo delicado que es el abuso de cualquier tipo.

De la misma manera en que los mismos pertenecientes de la iglesia dan sus argumentos para defenderse a sí mismos, buscando la manera de evadir y no responder ante sus actos, hay otras personas que defienden la pederastia, (Heine, 2018) "De acuerdo a las investigaciones más recientes la pedofilia es una orientación permanente tal como la heterosexualidad, nadie escoge ser pedófilo", esto realmente no es una justificación, reduce un delito a una preferencia sexual y evidentemente esto no es así. La pedofilia no hace parte de la comunidad LGTB y es un argumento burdo que busca defender a los culpables y responsabilizar a las víctimas.

En conclusión, el abuso sexual no tiene justificación y es argumentado por grandes especialistas y también por la ley colombiana. La pederastia es abuso sexual y sea de una persona natural o de un sacerdote debe responder por los daños. La iglesia en la modernidad sigue teniendo una crisis de credibilidad que tardará décadas en ser resuelta y evidentemente no fue ninguna alternativa que generara soluciones ocultar la información de un delito tan grave disfrazado de pecado, para evadir las consecuencias, pues todo fue conocido por los creyentes y sin quererlo el prestigio de la iglesia desvaneció.

Quien lea estos textos como resultado de un proceso, es decir como producto, podrá encontrar en ellos tanto por corregir, podrá tachar, resaltar, señalar y hasta podrá asignar una nota cuantitativa que valore el texto. Sin embargo, quien reconozca tras los textos la experiencia que los configura, la vivencia que les antecede, la construcción situacional, emocional y mental, podrá entonces comprender lo significativo de su escritura.

5. Aperturas finales

Plantear la escritura como aquello que investigar es acercarse a una realidad educativa inagotable con tantas aristas posibles para pensar y repensar. Identificar el malestar de la escritura fue una suerte de revelación que me permitió como maestro investigador descubrir una posibilidad de profundizar en la comprensión de lo que es la experiencia de escribir desde un enfoque sociocultural.

Esta experiencia investigativa develó en mí una profunda necesidad de comprender los malestares que acompañan la escritura, los cuales se identificaron no solo en la observación, indagación y acompañamiento en el escenario escolar, sino en la revelación de una sensación propia que fue teniendo lugar en el devenir de este texto. Y es que la experiencia de la escritura no está exenta de los malestares propios del escribir, no es ajena a esa sensación de imposibilidad que se suscita cuando se quiere expresar el pensamiento que se construye con la vivencia de un acontecer que tiene sentido en el ser.

Es aquí, entonces, donde mi ser como maestro y como investigador tuvo y seguirá teniendo un rol fundamental en la construcción de pensamiento y de propuestas que signifiquen y resignifiquen la escritura como experiencia del ser, es decir, la posibilidad de que la escritura trascienda los preceptos académicos entre las paredes del aula y se convierta en esa opción latente de comprender, confrontar y relacionarse con los contextos reales de la vida. Situarse en la escritura como experiencia significa extender el puente entre el decir propio y el mundo real, plantear un diálogo auténtico y permanente que de sentido al decir propio.

Es por esto por lo que esta experiencia de investigación cobra una relevancia significativa en tanto que no advierte la escritura como un mero producto académico, necesario para los currículos escolares, sino que pretende apostar por una comprensión de los malestares asociados a la escritura para construir una reflexión desde donde sea posible innovar con apuestas de escritura que la resignifiquen como experiencia de un decir propio vinculado con el otro, con el mundo y con la vida.

La importancia de esta investigación no está tanto en la puesta en práctica de la escritura, sino en la posibilidad de comprensión de los malestares que la acompañan para establecer una reflexión pedagógica que posibilite la construcción de pensamientos y experiencias que conlleven a una construcción de escenarios en los que escribir sea una posibilidad del ser y no solo una demostración de competencia.

Esta apuesta investigativa no está terminada como reflexión, pues alrededor de la escritura se siguen gestando malestares que se deben identificar y comprender para seguir construyendo apuestas significativas que trasciendan la escuela como lugar fijo y encerrado. Las preguntas se siguen reinventando desde nuevas perspectivas y contextos, habría que indagar si el malestar de la escritura solo se suscita en la escuela o qué otros aspectos del contexto de la vida y del mundo aportan a él, cómo puede la escritura misma ser un malestar en un mundo cada vez más audiovisual; en fin, tal como lo escribí al principio, la escritura es y seguirá siendo una realidad por la que hay que seguir preguntándose desde distintas aristas y perspectivas. Esta reflexión investigativa ha sido una de esas tantas preguntas posibles que se pueden profundizar para resignificar la escritura.

La experiencia de la escritura, más que el conocimiento y su técnica, es lo que pasa por el cuerpo y por el ser de quien escribe, es la confrontación con el contexto y su realidad, es la transformación del pensamiento y del sentir, es la posibilidad de decir lo entrañable. Este es el aporte de esta reflexión pedagógica, es la invitación a que como maestros nos sigamos preguntando por la escritura como esa experiencia del ser en el decir.

La escuela está llamada a generar reflexiones sobre sus propios procesos y esta investigación responde precisamente a ese llamado, en tanto busca generar reflexiones y prácticas que favorezcan las prácticas de escritura con sentido. Hacia la escritura como experiencia debe continuar la reflexión y la acción que permita la construcción de posibilidades de un decir propio con sentido sociocultural.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología* 8(2), 171-181.
- Arias Fuentes, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del CEDELEQ IV* (págs. 33-46). Montreal: Universidad de Montreal.
- Barthes, R. (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2011). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo XXI. Obtenido de Amazon.com
- Builes Pérez, L. F. (2015). *Artesanos de la palabra: una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Revista Lectura y vida*, 24 (4), 2-11. Obtenido de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. En A. (. Camps, *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir* (págs. 13-32). España: Graó.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo, & N. (. Pérez de Lara Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Halliday, M. A. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- katherineam. (21 de marzo de 2012). *Cuerpos Sólidos Geométricos. Cubo: construcción*. Obtenido de wordpress.com: <https://cuerposolidosgeometricos1.wordpress.com/2012/03/21/cubo-construccion/>
- Larrosa, J. (2005). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. En J. Larrosa, & C. (. Skliar, *Entre pedagogía y literatura* (págs. 109-136). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica (Versión Kindle).
- Larrosa, J. (12 de mayo de 2020). *Una invitación a la escritura*. Obtenido de DocPlayer: <https://docplayer.es/24814432-Una-invitation-a-la-escritura-jorge-larrosa.html>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mélich, J. C. (2009). Ética y narración. *ARS Brevis*, 136-150.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicas de Competencia de Lenguaje*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*. Obtenido de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Monje Magerlí, P. (1993). La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (18), 75-82.
- Ossa Ciro, J. A., Ramirez Usma, J. F., & Montoya Correa, Y. S. (2018). *La escritura como práctica sociocultural: más allá de los muros de la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramirez, J. D., & Santamaría, A. (1998). La narración: un modo de pensamiento. *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*, 247-259.
- Rilke, R. M. (2016). *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Verbum.
- Skliar, C. (2016). Sentidos del escribir. *Revista Digital do LAV* 9(2), 45-60.

- Taborda Vergara, D. (2008). *Escribir es fácil... solo hay que tener métodos. La escritura: una experiencia que deforma y transforma*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valencia Arcila, L. C., & Rendón Arroyave, V. (2009). *La escritura en la escuela: más allá de un producto mecánico, un proceso de pensamiento*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Viñao, A. (2002). Enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de documentación* N°5, 345-359.
- Zavala, V., Niño-Mucia, M., & Ames, P. (2004). Introducción. En V. Zavala, M. Niño-Mucia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas y etnografías* (págs. 7-20). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.