



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA AFECTIVIDAD EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Tesis que presenta

LIC. CINTHYA GUADALUPE ESTRADA BERMÚDEZ

Como requisito para optar por el grado de

Maestra en Educación Superior

Director de tesis

DR. JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA

Puebla, Puebla
Noviembre de 2020

*A mis maestros,
a quienes tanto debo,
a quienes tanto admiro.*

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el otorgamiento de la beca nacional, misma que permitió el desarrollo del presente proyecto de investigación.

Agradezco, asimismo, al Programa de la Maestría en Educación Superior por el soporte académico que me brindó para la realización de esta tesis; y, en especial, a mi asesor, el Dr. José Gabriel Montes, cuyo diálogo generoso encausó las reflexiones sobre cada aspecto aquí abordado.

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo 1. Marco contextual	19
1.1 De la Educación Superior y el contexto mundial	19
1.2 La escritura y la afectividad en terrenos educativos	25
1.2.1 El marco internacional	25
1.2.2 La escritura en la Educación Superior	34
1.3 El contexto nacional	37
1.3.1 Alfabetización, escritura y calidad en México	42
1.3.2 Escritura universitaria en México	44
1.4 El contexto estatal. El caso de Puebla	47
1.5 El marco institucional: Universidad Iberoamericana Puebla	47
Capítulo 2. Marco teórico	52
2.1 Sobre la escritura	52
2.1.1 Definiciones generales	53
2.1.2 Escritura y enunciación	56
2.2 Escritura y prácticas didácticas universitarias	58
2.2.1 Antecedentes a los estudios de la escritura universitaria	59
2.2.2 La escritura académica desde diferentes perspectivas	62
Modelo cognitivista	62
Literacidad, alfabetización y escritura académica	66
2.3 Afectividad	72
2.3.1. La postura filosófica	75
2.3.1.1 Antecedentes	75
2.3.1.2 La vida afectiva en Spinoza	76
2.3.1.3 Del afecto en Deleuze	77
2.3.2 La mirada semiótica: la afectividad como fenómeno de sentido	79
2.4 Afectividad en el espacio académico: la investigación de las emociones	85
2.5 Hacia una sistematización del afecto en Educación	87
Capítulo 3. Metodología	90
3.1 Diseño: Enfoque cualitativo	91
3.1.1 Marco teórico interpretativo: La fenomenología	92
3.2 Sujetos de estudio	94

3.3 Instrumento	96
3.4 Procedimiento	98
Capítulo 4. Análisis e interpretación de datos	100
4.1 Revisión de datos: proceso de categorización	103
4.2 Interpretación de datos por categoría	123
4.2.1 Escritura	125
4.2.2 La experiencia de la escritura	134
4.2.3 La experiencia de la escritura: el afecto y el lenguaje del cuerpo	141
4.2.4 Intersubjetividad: dialogismo, afecto y escritura	144
Conclusiones	152
Referencias	157
ANEXOS	166

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar el papel de la afectividad en los procesos de escritura en estudiantes de nivel superior en la Universidad Iberoamericana Puebla. A modo de prolegómenos en el área educativa, se presenta una revisión teórica de la afectividad desde diferentes enfoques epistemológicos que, consideramos, abonan al estudio del tema. De naturaleza cualitativa, esta investigación, de alcances meramente exploratorios y descriptivos, recurrió a las entrevistas no estructuradas para la recuperación de datos empíricos. El análisis de datos apeló al enfoque fenomenológico, lo que permitió explorar los niveles experienciales del estudiante en cuanto a: 1) la disposición afectiva del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce, 2) la situación afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura, y 3) el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura.

Introducción

a. Antecedentes del tema

A finales del siglo pasado surgió un especial interés por comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva que atendiera la emocionalización de la realidad. Los universos académicos nombraron esta nueva tendencia epistemológica como “El giro afectivo” en las ciencias sociales. Una de las líneas definitorias a las que dio lugar este fue la necesidad de “reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización”. (Lara & Enciso, 2013, p. 101).

Es evidente que el tema de la afectividad, siglos atrás, había sido abordado desde distintas disciplinas como la Filosofía, la Antropología o la Psicología; no obstante, el giro afectivo permitió que ésta saliera de las humanidades y se introdujera como objeto de análisis a las ciencias sociales y, por tanto, a los estudios de educación.

Las investigaciones recientes sobre los afectos –cuya herencia conceptual proviene de las perspectivas clásicas aristotélicas y de las tendencias fenomenológicas– buscan entender el papel fundamental que tienen las emociones en la vida cotidiana, o, más precisamente, en lo que Corinne Squire (2001) ha llamado “Sociedades afectivas”. (citado por Lara & Enciso, 2013).

A la luz de esta autora, podríamos decir que los contextos educativos, como escenarios de una sociedad afectiva, establecen múltiples relaciones que están sesgadas por las emociones. Y es que, como afirma Escolano (2018), la escuela condensa un espacio afectivo anclado a los tiempos y experiencias vividas, mismas que construyen nuestra identidad propia. Cada elemento de este espacio es portador de una fuerza emotiva que va a incidir favorable o desfavorablemente para el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde las condiciones ergonómicas hasta los

complejos juegos del lenguaje –verbales o no– a los que nos sometemos a través de las relaciones dialógicas: rituales de cortesía, estados de humor, espectros de la voz o perfiles corpóreos. El recorrido de seducción que el docente, como estrategia compelido, despliega para conseguir el apego al conocimiento de su estudiante sería impensable sin el ingrediente mínimo de la emoción o el afecto.

Enseñar cubre, en alguna medida y no exclusivamente, con el propósito de modificar el estado cognoscitivo inicial de un sujeto a un estado más complejo; pero, no puede darse sino por una “afectación”, un instante detonante que trastoque, que mueva o que inste al cambio de estado del sujeto. Etimológicamente conviene aquí el uso del término emoción (*emovere*), pues en su raíz latina (*movere*) encontramos este sentido de traslado o movimiento; es la emoción lo que permitirá el paso de un estado de posible negación a una actitud volitiva o de deseo por el aprendizaje y el conocimiento en sí; y, por añadidura, es la emoción lo que lo convertirá en sujeto de pensamiento y de acción. Así pues, este fondo afectivo que el docente deberá asumir, acompañará y moldeará el plano cognoscitivo del estudiante.

Desestimar los lazos de afecto y potencialidades de la emoción dentro del marco educativo conlleva, eventualmente, al detrimento de la enseñanza: no se aprende si no se desea y no se aprende si no se admira. Por desgracia, el halo de la escuela tradicional que aún persiste ha confinado el tema de la afectividad a esta última óptica.

Para el caso particular de este trabajo, cuyos intereses radican en la relación entre afectividad y escritura, la situación no es diferente. A pesar de que la UNESCO (2008) ha ido redefiniendo en los últimos años el concepto de escritura y ha reconocido en ésta condiciones sensibles –en tanto su capacidad de constituir al sujeto como portador de valores, identidad, poder y capacidad de comprender y cambiar las formas de vida–, las investigaciones, los

recursos y estrategias que se han desarrollado se dirigen todos hacia la sistematización de la escritura o su evaluación (Carrasco, Encinas, Castro & López Bonilla, 2013; Carlino, 2005; Ortiz, 2011; Rojas & Jiménez, 2012; Roldán, Vázquez & Rivarosa, 2011; Roldán, Vázquez & Rivarosa, 2011; Garrido, 2014; Prieto, 2015; Vázquez, Jakob, Rosales, Pelizaa, 2014; Serrano, 2014).

Difícilmente se asume que, para la enseñanza de la misma, hay una necesidad de atender como materialidad gestante el tema de la afectividad y las tres instancias distintas –y a la vez complementarias– que ésta permea: la condición afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura; el estado afectivo del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce; y, finalmente, en la medida que la escritura aquí instaurada obedece a situaciones de enseñanza-aprendizaje, el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura.

Frente a esta triple tarea, la necesidad de construir un marco conceptual complejo que permita dilucidar el problema que aquí planteamos es la exigencia básica. Pero, ¿de qué teorías partir o cómo abordar la empresa?

Dentro del marco de la educación las aproximaciones a la afectividad están dadas, esencialmente, por la psicología o psicopedagogía. Garritz (2009), por ejemplo, habla sobre el impacto de la afectividad en la enseñanza de las ciencias, y Godoy y Campoverde (2016), proponen la afectividad como motora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos otros autores (Ibarra, 2017; González, Marchant, Ruiz & Navarro, 2017; Trujillo, 2008; Bertoni, 2014), desde la misma línea teórica, se unen a las reflexiones que suponen que la alfabetización afectiva debe ser una axioma en la educación. Sobre aspectos de afectividad en la escritura, los resultados son mucho más escuetos pero pueden ser un cimiento de esta investigación. Los casos

particulares que hasta ahora se han registrado están en los trabajos de Chartrand y Prince (2009), así como Thoulon-Page y Montesquieu (2015); y, aunque no aborda el tema de la escritura de manera directa, sí pone en escena el problema de manera tangencial, a partir de la lectura, el trabajo de Revenga (2001) tiene especial relevancia.

Como primera perspectiva o base inicial teórica, los autores arriba mencionados permiten vislumbrar los acercamientos desde los que ha sido abordada la afectividad; sin embargo, es una mirada inacabada y, por ende, es indispensable plantearse un marco que ofrezca una mejor comprensión sobre el fenómeno. En ese sentido, se establecerá aquí una línea teórica fundada en la interdisciplinariedad pero con soportes fuertemente semióticos.

Desde esta rama, Roland Barthes, en el *Grado cero de la escritura* (1989), así como en *Lo neutro* (2004), ofrece conceptos fundantes sobre escritura y afecto, así como la cuña tímica o pática de la escritura. Liliana Oberti (2014), en su artículo “Semiótica de las pasiones y sujeto de conocimiento”, dirige la mirada hacia “la fluctuación de las pasiones en el discurso de los estudiantes que oscila entre una aparente apatía, que podría traducirse como un-sinsentidode-estar-ahí, y una euforia repentina del quiero-saber-ahora”. (p. 81). Montes (2016) va a establecer que las emociones sólo pueden abordarse como un efecto de sentido y será ése el único medio de aprehensión de las mismas.

La emoción, vista entonces como un efecto de sentido, nos permitirá apelar plenamente a las concepciones semióticas de Jacques Fontanille (1994), quien elabora una clasificación y minuciosa caracterización sobre los elementos semánticos de la afectividad –emoción, inclinación, pasión, sentimiento–. Establecer esta distinción favorece, en suma, a la posibilidad de identificar variables o indicadores de la afectividad dentro de las condiciones de ser del estudiante.

b. Antecedentes del problema

En las diferentes teorías educativas que se han implementado en nuestro país, la lecto-escritura ha ocupado un lugar preponderante en todos los niveles educativos y ha sido referente de constante atención en tanto que se constituye como la condición mínima del éxito académico y profesional. No obstante, permanece, casi como axioma de académicos universitarios, el hecho de que un sector importante de la población estudiantil no posee las competencias necesarias para un óptimo desempeño dentro de sus áreas de conocimiento.

Las soluciones que se han provisto a nivel universitario han recaído en materias de redacción, metodología, pensamiento crítico e, incluso, talleres extracurriculares que brindan herramientas lingüísticas en la escritura. Sin embargo, todas éstas han surgido como un planteamiento casi remedial que insiste en atender aspectos que no se desapegan de la visión tradicional: instruir sobre estructuras mayores o menores del texto, elementos de carácter formal como ortografía y puntuación, así como eventuales consideraciones superficiales sobre mecanismos de citación y paráfrasis. Pero, ¿son realmente eficaces? ¿En qué medida han dado resultados satisfactorios? ¿Cómo se ha afrontado la tarea?

En las última décadas se ha intentado renovar –por no decir maquillar– esta mirada mediante un abordaje cuya línea responde a nuevos modelos pedagógicos como el constructivismo y la teoría de las competencias. Un cuantioso número de publicaciones sobre la enseñanza de la escritura bajo estas nuevas tendencias pone en escena el interés de estandarizar estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación; no obstante, no podemos negar el hecho de que dichos elementos, aunque diseñados para la enseñanza no tradicional, intentan solventar problemas de una escritura que sí ha sido –y sigue siendo– concebida por ese enfoque.

Si bien es cierto que en otros niveles educativos se hace un esfuerzo por pensar y enseñar la escritura desde otras aristas (Petit, 2001), también es cierto que los estudiantes que en este momento atraviesan la brecha universitaria siguen siendo herederos de una tradición educativa cuya principal misión fue mostrarles el camino de la codificación (en tanto escritores) y de la decodificación (en tanto lectores). Se tuvo, durante años, la misión de atender en alguna medida la dimensión lógica del texto, pero la escuela no sólo se olvidó de desarrollar habilidades de pensamiento crítico que le permitieran al estudiante establecer principios dialógicos y éticos con el texto sino que, además, el componente afectivo, motor del potencial creador de conocimiento, fue eludido.

Al amparo de nuestro arraigo a esta pedagogía, la consciencia del alumno sobre un proceso complejo de la escritura –epistémica, como le ha llamado Carlino (2004)– quedó completamente obnubilada. Formamos a un estudiante que ignora que en el acto de la voz escrita existe un fundamento de conocimiento y de materialidad sensible; y, en este sentido, la redacción se convierte en un acto carente de propósito firme, pues no comprende –ni asume– la capacidad performativa de su propia escritura.

Segmentar la afectividad de los procesos de escritura anula el principio de volición frente a ésta y a entenderla como eje fundante para nuestra constitución como sujetos de hacer en el mundo. Este olvido de la dimensión afectiva en el trabajo de la enseñanza de la escritura, no sólo se manifiesta –en los niveles más simples– en un desinterés radical por parte del estudiante en el desarrollo de la misma sino, además, en el despliegue de una escritura académica estéril y sin propósito social. De ahí deriva la condena: la escritura, antes de ser, está muerta.

b. Planteamiento del problema

La situación antes descrita no es propia de sistemas públicos o privados de educación. Pero, para asir una concreción empírica de este planteamiento, el presente trabajo se centrará en la escritura académica de jóvenes de educación superior de la Universidad Iberoamericana, campus Puebla.

Dentro del mapa curricular de la universidad, se establecen, para todas las carreras, tres materias de producción textual con fines disciplinares o científicos de proyección social (Área de Síntesis y Evaluación [ASE 1] –tercer cuatrimestre– , ASE 2 –sexto semestre– , ASE 3 –octavo cuatrimestre como requisito de titulación-). Éstas tienen el propósito, como su nombre lo dice, de evaluar las competencias que los alumnos han adquirido y desarrollado en los semestres cursados a través de un instrumento de medición concreto: un proyecto escrito que revele los conocimientos alcanzados y su aplicación ética en situaciones reales. Estas asignaturas, cuya complejidad no debe desdeñarse por su exigencia de reflexión teórica y aplicación metodológica, tienen como base la asignatura troncal de Lectura y Expresión Académica (LEA) que se cursa en el primero o segundo cuatrimestre, según la disciplina a la que estén adscritos (Universidad Iberoamericana Puebla, 2014).

De acuerdo con lo observado en esta última asignatura (LEA), los estudiantes de nuevo ingreso no poseen habilidades mínimas para el desarrollo de la escritura en términos de coherencia, argumentación y manejo de la información¹, y es justamente el objetivo de la materia subsanar estas carencias.

¹ Aunque no existen datos duros sobre esta situación en la Universidad Iberoamericana Puebla, actualmente se encuentra en proceso una investigación dirigida por el Mtro. Juan Ernesto López Martínez en torno a los indicadores de ingreso y progresión de habilidades de lecto-escritura en las asignaturas ya mencionadas, y que, a posterior, puede brindar bases cuantitativas a este trabajo. No obstante a esta carencia de datos, la experiencia personal de cinco años impartiendo estas materias sumada a la información ofrecida por otras investigaciones dan un primer soporte al planteamiento de nuestro problema. De la Peza, Rodríguez, Hernández & Rubio (2014) elaboraron un estudio sobre habilidades de lectoescritura de estudiantes de recién ingreso en la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. El instrumento que emplearon se encargaba de medir componentes básicos pero, a la vez, esenciales para el desarrollo académico: grafomotores, léxicos y semánticos. Los resultados

Frente a esta medida, los jóvenes hacen patente su renuencia tanto a ésta como a las asignaturas subsecuentes y, en ocasiones, no se puede hablar de logros significativos. Las causales de dicha actitud podrían abrirse a múltiples direcciones pero acaso tenga sentido plantearse, a partir de la experiencia, que se trata de una concepción paradójica de sí mismos: por un lado, el joven estudiante se considera modalmente capacitado para leer y escribir –en tanto que cree que domina el código lingüístico en el que se desempeña y, por tanto, no requiere de ninguna otra clase o materia que le ofrezca un reforzamiento de saberes; y, por otro, frente a la praxis, se le abre una nueva percepción sobre su condición: no es capaz de asumirse como interlocutor directo de un texto y tampoco posee la autonomía de un escritor canónicamente concebido.

Este desconocimiento de sí mismo como sujeto lector-autor lo obliga a enfrentarse a un panorama hasta ahora subrepticio. El quiebre afectivo sobre sus propias habilidades genera un desbalance y frustración que incide directamente sobre su deseo de leer y escribir. Viene la negación de las carencias que posee o la resignación pasiva de las mismas; aparece, entonces, la imagen ilusoria de que la escritura es sólo una instrumentación ornamental y no herramienta de generación conceptual; así también, acrecienta la pérdida de empatía con los contenidos y, en última instancia, el abandono de todo esfuerzo para potenciar sus competencias en el ámbito de la escritura.

mostraron que el 59% no emplean signos de puntuación, el 97% tiene errores de ortografía; sólo el 11% tiene una sintaxis aceptable; y 11% más elabora textos ininteligibles. En 2016, Ontivero, Ríos, Hernández y Martínez, presentaron las cifras concluyentes de su análisis sobre las habilidades de redacción de un grupo de alumnos de nuevo ingreso a la Universidad de Durango. En éstas se observaba que “en la habilidad para la escritura en alumnos universitarios de nuevo ingreso, 32 tienen (84.21%) valores normales, 4 con déficit moderado (10.53%) y 2 con déficit severo (5.26%). Siendo un total de 6 (15.79%) participantes con valores por debajo de lo normal”. (p.34). Por su parte, con respecto a los resultados que se arrojan en Educación Media Superior parecen también apoyar nuestra percepción sobre los estudiantes de ingreso al nivel superior: en una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, Hernández & Sánchez (2015) mostraron que, de un total de 275 alumnos, sólo el 18% conseguía redactar textos de escritura creativa con requerimientos mínimos de ortografía, argumentación lógica, coherencia, estilo adecuado y sin recurrencia al plagio. Volveremos sobre esto en el marco contextual.

Infortunadamente, dada esta situación, los pequeños logros que se obtienen al cabo de cada asignatura –específicamente en la materia de Lectura y Expresión Académica– se convierten en conocimiento desechable y parecen desdibujarse en cuanto se integran a las materias secuenciales de escritura (ASE 1-3) –es claro que no se conserva lo que no se desea–, lo que obliga a la impartición de temas que ya han sido ofrecidos en los cursos previos pero que aún no son superados. Es así que no existe una progresión de contenidos sino una repetición que parece no tener fin. La labor del docente se convierte en la labor de Sísifo.

Es evidente que, si un estudiante no tiene las habilidades para solventar una redacción básica, no podrá enfrentarse a la elaboración de proyectos de alto impacto social –exigido por la propia ideología universitaria para la obtención del grado– que supongan un compromiso ético y afectivo con la sociedad a la que pretenden responder.

c. Preguntas de investigación

A partir del problema que aquí se ha formulado, aparece una serie de preguntas que bifurcan la atención hacia el docente y hacia el alumno. El eje cardinal de esta investigación se funda en indagar ¿cuál es el papel de la afectividad en el proceso de escritura de estudiantes universitarios?, pero algunos otros cuestionamientos, de corte más específico, que serán necesarios para el abordaje de nuestro trabajo son: ¿cuál es la disposición afectiva del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce? ¿cuál es la situación afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante? y, finalmente, ¿cuál es el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura?

d. Objetivos

Objetivo general:

Analizar el papel de la afectividad en el proceso de escritura de estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

Analizar el estado afectivo del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce.

Describir la disposición afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante.

Analizar las relaciones afectivas entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura.

e. Justificación

Para quienes nos encontramos en el marco educativo, no es nuevo plantearse estos cuestionamientos; sin embargo, permanece como una necesidad seguir en la búsqueda de respuestas que satisfagan las exigencias que los estudiantes y sus condiciones nos imponen.

Si asumimos la definición de Atorresi sobre alfabetización “la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita” (2005, p.2), deberíamos asumir también que la exigencia de las competencias escritas para un despliegue adecuado del ejercicio académico y profesional del estudiante universitario es fundamental, pero aún no está alcanzada. De ahí la relevancia de indagar por nuevos caminos.

Las implicaciones del problema van de las más simples, como una nota baja, hasta las más graves, como la dificultad para titularse y la imposibilidad de desarrollo científico. No es un

azar que nuestro país, con números alarmantes en las estadísticas de rezago educativo, se encuentre también en bajos números con respecto al número de publicaciones científicas. A fin de cuentas, nos convertimos en un país que compra ciencia pero que es incapaz de producirla: no hay ciencia si no se escribe ciencia. De ahí que el papel del docente sea llevar al estudiante hacia una escritura que, entendida como un principio estructurante de pensamiento, le permita articular su conocimiento sobre el mundo y a entenderse en él; una escritura crítica, autónoma, autorregulada y epistémica que no puede entenderse sino a través del componente afectivo que caracteriza al ser humano.

Los procesos de escritura de estudiantes de nivel superior han sido abordados desde numerosos enfoques, pero el presente trabajo explora, describe y analiza precisamente ese enfoque afectivo que hasta ahora había permanecido vedado.

f. Alcances

El hecho de que los conceptos de afectividad y emociones sean de corte psicológico y dado que los acercamientos más duros por la filosofía –como los de Spinoza en el S.XVII; aportes de Hume o Kant, en el S.XVIII; y Husserl, en el XIX– se consideran altamente especulativos, se ha visto una serie reticencia a abordar el tema de manera sistemática como fenómeno propio a la educación. No obstante, las nuevas perspectivas sobre el estudio de las dimensiones sensibles de la escritura –emergentes por el movimiento del *Giro afectivo* en las ciencias sociales– propuestos Mikel Duffrenne (2017), María Cristina Martínez (2001), Silvia Gutiérrez (2016), Thoulon Page y Montesquieu (2014), Chartrand & Prince (2009), abren la brecha hacia una nueva comprensión del problema para que, de ese modo, se puedan apuntalar nuevas estrategias de solución.

A partir de los fundamentos teóricos que tomamos como base y la oportunidad de laborar directamente en instituciones universitarias que nos proporcionan tanto recursos humanos como de instrumentación, consideramos que la investigación es viable. Vale aclarar que este trabajo no persigue el análisis de la efectividad de los programas educativos o las estrategias didácticas que se despliegan para la enseñanza de la escritura. El propósito radica estrictamente en la exploración de los afectos que se ponen en juego para el desarrollo de la escritura y su enseñanza.

Si bien es cierto que podemos enfrentarnos a dificultades evidentes, pues nuestro trabajo tiene como foco un aspecto sensible y difícilmente asible, también es cierto que es posible apelar a instrumentos de observación que nos arrojen resultados con un alto índice de objetividad.

I. Marco contextual

Introducción

En el presente trabajo se aborda el tema de la escritura universitaria desde sus diferentes dimensiones y aristas de análisis. Esto nos obliga a delinear el camino de transiciones a las que se ha sometido la educación y los enfoques con los que se han debido afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma. En el presente capítulo se explicitan los contextos histórico-sociales en los que debe entenderse la escritura académica a nivel superior; las perspectivas de estudio que han sugerido los distintos organismos internacionales y nacionales a partir de las políticas públicas impuestas; así como los nuevos enfoques que han intentado subsanar el problema.

Dado que nuestro interés particular de esta investigación está no sólo en la escritura universitaria *per se*, sino específicamente en la comprensión y análisis del papel que tiene la afectividad en relación a ésta, en la secuencia investigativa que aquí proponemos, se presentan de manera paralela los movimientos macroeconómicos y de políticas públicas que han modificado o incidido tanto en la escritura como en las emociones como objetos de estudio propios a la educación superior.

1.1 De la Educación Superior y el contexto mundial

A partir de la segunda mitad del S.XX, las imposiciones de un globalismo defensor en términos macroeconómicos apuntaló un destino común a todas las naciones: el poder financiero dirigiría la nueva construcción de la realidad en términos políticos, socioculturales, avances tecnológicos, científicos y, por supuesto, educativos. Este nuevo enfoque exigiría una

reorganización de orden mundial que supondría un cambio estructural en el comportamiento de estrategias productivas, laborales y económicas.

Daniel Schugurensky (1998), en *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* explica que, posterior a las crisis de los setenta y luego de la caída del muro de Berlín en 1989, el cambio radical del keynesianismo al neoliberalismo dio lugar a tres fenómenos mundiales que incidieron directamente sobre el discurso y práctica de la educación superior: “la globalización de la economía, la disminución del estado benefactor y la mercantilización de la cultura” (p. 118).

La planeación de la educación superior, entonces, dio un vuelco hacia el valor del dinero, el análisis del costo-eficiencia y el uso de recursos. En ese sentido, las universidades –y en general las disciplinas– se vieron en la necesidad de construirse en función de su capacidad para contribuir a la economía global; y, fue en este mismo contexto, que la educación se convirtió en uno de los ejes prioritarios de la distribución política en tanto que se erigió como una pieza fundamental para el desarrollo y consolidación del modelo neoliberal.

De acuerdo con Rocha Pérez (2014), el propósito de las nuevas tendencias político-económicas estuvo en promover modelos educativos que se centraran en adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje en todos los niveles formativos, a fin de conseguir profesionales competitivos y competentes que respondieran a los planes del capital y su acumulación. Esta estrategia de desarrollo económico, amparada también por el Banco Mundial (BM, 1996) concebía la educación como un potenciador de la productividad laboral.

Aunque las implicaciones educativas de esta fórmula de acción fueron tanto de corte administrativo como académico, una de las más reveladoras y que representó a la vez un logro y un desafío, fue la universalización de la educación superior y su crecimiento desbordado. De

acuerdo con cifras de la Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), el aumento de la matrícula mundial al sistema universitario pasó de los 13 millones de estudiantes en 1960 a 82 millones en los registros de 1995. En ese documento, se prospectaba, para el 2000, un total de 85 millones. Para el 2009, en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, se resaltaba el aumento del 53%, con un total estimado de 153 millones de inscritos. En 2013, según el *Informe del Instituto de Estadística* de la UNESCO (2015), el número ascendía los 198 millones; y para el 2016 se revelaría un incremento a 215 millones de universitarios (UNESCO, 2017).

Las tendencias de Educación Superior en América Latina fueron también alteradas por la aplicación del modelo Neoliberal. El “Estado de Bienestar” se sustituyó por la reducción de financiamiento a servicios públicos y la privatización de los mismos. La educación no fue la excepción y se dio comienzo al auge de las universidades privadas con el propósito de que éstas respondieran a la demanda de aspirantes universitarios y de las que la escuela pública no podía responsabilizarse debido al recorte de subsidios. (López Segrera, 2016).

La universalización de la educación superior había comenzado. En palabras de la UNESCO (2017):

Los estudiantes de los países de altos ingresos empezaron a acudir a la universidad y a las escuelas superiores en cantidades mayores en los decenios posteriores a la Segunda Guerra Mundial, pero hace unos 20 años, la matriculación en los países de ingresos medios comenzó a aumentar y ha superado a los demás países; en los 20 años últimos, las tasas de matriculación han crecido en un 7% al año en los países de ingresos medios-altos y un 5% en países de ingresos medios-bajos. Incluso los países de bajos ingresos están cobrando velocidad, alcanzando la tasa de crecimiento medio

mundial del 4%. En cambio, el aumento de la participación de los países de altos ingresos ha disminuido al 2% anual. (p. 2)

Aunque estos datos hubieran podido parecer alentadores en términos de cobertura, bajo los nuevos regímenes de políticas, la proliferación de instituciones privadas trajo consigo la inequidad en la calidad de la educación. Toranzos (1996, citado en ANUIES, 2016, p. 26) precisaba que la calidad se concibió a partir de la eficiencia educativa y como el logro de aprendizajes reflejados en la satisfacción de necesidades y en el desarrollo del desempeño profesional.

Infortunadamente, en el panorama de los países menos desarrollados, esta correlación no fue un supuesto positivo. El registro a universidades públicas que no estaban preparadas para acoger un número de estudiantes tan grande, comprometió las condiciones de infraestructura y el número de docentes para la atención de los estudiantes fue menor al requerido. Aunado a esto, la privatización educativa a nivel superior estableció desigualdades paradójicas en la calidad.

Este carácter paradójico de la desigualdad en instituciones privadas estuvo marcado por la radical separación entre las universidades con mayor prestigio —el caso de Harvard y Externado de Colombia son sólo algunos ejemplos— y aquellas, cuyos objetivos no se dirigían al desenvolvimiento académico o científico, sino a propósitos meramente lucrativos y, por ende, su nivel estaba por debajo de lo aceptable. López Segrera (2016) denominó a estas últimas “universidades garaje” o de “absorción de demanda”, pues en éstas accedían sólo aquellos quienes no podían cubrir con los requisitos de las públicas o privadas de élite. Por desgracia, las condiciones académicas, administrativas y de calidad docente de estas instituciones situaron a los estudiantes en una relativa desigualdad.

De acuerdo con lo señalado por la UNESCO, en el 2003, el promedio de la matriculación en educación superior privada era del 50% y encontraba su mayor prevalencia en países como Brasil (70%), Chile (70%) y Colombia (60%). (UNESCO, 2006)

En México, el crecimiento de la matrícula despuntó de manera significativa en los años setenta, pues los 220,000 universitarios que se contaban en la década precedente se cuadruplicaron y pasaron a ser 850,000. Durante los ochenta, el número siguió aumentando y para inicios de los años noventa, se contaban alrededor de 1,245,500. Para el conteo de 1999, la cifra alcanzaba 1,837,884 alumnos inscritos en nivel superior (UNESCO, 1999). Los datos de la OCDE (2004) señalaban que en el año 2000 la cifra había llegado a 2.3 millones de estudiantes; para el 2004 eran 2.6 millones; y, según la propia OCDE pero en su informe de 2014, la cifra había alcanzado los 4,562,182 estudiantes. (ODCE, 2004)

En la población universitaria que absorbió el subsistema privado también se observó un notorio cambio: en 1975, se encargaba sólo del 11.7% y para 1999, había ascendido al 27.6% (UNESCO, 2009). En 2004, la OCDE precisó que el aumento para ese año había sido de casi 13 puntos; de modo que las instituciones privadas se hacían cargo de la educación superior del 40% de estudiantes nacionales².

No sobra decir que el crecimiento de las universidades privadas se elevó con respecto a las universidades públicas. La ANUIES expresaba que tan sólo entre 1997 y 1998, el desarrollo de los organismos privados había sido de 13.8%, en tanto que el de los públicos representaba sólo un 4.9 de crecimiento porcentual (ANUIES, 2009).

Otro de los cambios que trajo el nuevo enfoque neoliberal y que para este trabajo resultan de relevancia, estuvo en el desplazamiento del interés hacia las disciplinas tecnológicas. Mientras que las universidades mantenían el desarrollo moderado y regular de matriculación –oscilante

² Los datos hasta ahora investigados no revelan información actual; no obstante, más adelante se buscará

entre los 3 y 4 puntos porcentuales—, las universidades tecnológicas e instituciones privadas con áreas de ingeniería despuntaron su crecimiento hasta el 37%. En este sentido, el privilegio y estatus que se les había otorgado a disciplinas de sociales o humanidades se transfirió al rumbo pragmático y tecnológico que había orientado el nuevo modelo macroeconómico (ANUIES, 1999).

A pesar de la cobertura que lograron las Instituciones de Educación Superior atendiendo a un 38.4% de población en edad de cursar el nivel, México se encontraba 10 puntos porcentuales abajo del promedio de América Latina (OCDE, 2014, citado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) y, por desgracia, el nivel de eficiencia escolar jugó en detrimento de los avances de universalización de la educación, la calidad y el egreso. Según las cifras de ANUIES, la tasa de egreso de licenciatura pudiera no ser desalentadora, pues el 69% logra concluir una carrera; no obstante, la tasa promedio de titulación se reduce hasta el 39% (ANUIES, 2009). Las explicaciones de la deserción están prácticamente todas dirigidas hacia el tema de la desigualdad económica; sin embargo, los indicadores de titulación se remiten a aspectos de naturaleza diversa: la calidad de la educación que no le permite al estudiante acreditar un examen de grado (tipo CENEVAL, por ejemplo) y, por otro lado, la incapacidad de la escritura y defensa de una tesis.

Situados en este último punto y frente a este panorama podemos ahora centrar el tema que nos ocupa: bajo el enfoque neoliberal, ¿cómo ha evolucionado el concepto de escritura y su abordaje en los estándares internacionales, nacionales e institucionales?, ¿cuál ha sido el papel de la escritura para el desarrollo educativo del nivel superior en el marco internacional? ¿Cuáles son las políticas públicas que dieron un nuevo giro en la enseñanza de la escritura en las

universidades? ¿Cómo se ha integrado el aspecto afectivo o emocional en el marco educativo? y ¿cuáles son las normas y sugerencias institucionales para el desarrollo de la misma?

En los siguientes apartados se buscará dar respuesta a estos cuestionamientos para poder establecer las fronteras de conocimiento histórico-contextual a propósito del tema que pretendemos asir.

1.2 La escritura y la afectividad en terrenos educativos

El breve planteamiento que hemos dibujado arriba sobre la transición al modelo neoliberal nos permite establecer una marcación temporal para la revisión contextual, pues fue en este desplazamiento sociopolítico en el que se gestaron nuevas formas de entender y afrontar los problemas educativos en los que se circunscribe el tema de la escritura universitaria.

Dentro de los siguientes apartados condensaremos las diferentes posturas que se han asumido desde la última década del siglo XX con respecto a la escritura y el fenómeno afectivo incorporado a las prácticas educativas. Dos serán los ejes de atención particular: los principales documentos presentados por organismos internacionales y sus señalamientos a propósito de nuestro objeto de estudio; índices y pruebas que permiten la medición o estandarización de la escritura.

1.2.1 El marco internacional

En el contexto que nos hemos situado hasta ahora, parece asumirse que la escritura, a pesar de los supuestos que la delimitan con un papel fundante en el desarrollo de la educación, en realidad se ve diluída en un papel auxiliar. Contravenir esta idea en un mundo en el que “al menos 750 millones de adultos y 264 millones de niños no escolarizados carecen de habilidades básicas de

alfabetización” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida [UIL], 2017, párr. 2) parece una tarea ardua pero que, sin duda, sigue representando una de las mayores preocupaciones a nivel mundial.

Este interés se fue fraguando en 1989, con la XXV Conferencia General para la Educación de la UNESCO. En este año comenzaron los preparativos para dar lugar al Año Internacional de la Alfabetización y, con esa intención, se generaron 107 comités nacionales que ponían sus esfuerzos en la generalización de la educación básica de niños, jóvenes y adultos de zonas rurales y marginales (UNESCO, 1989).

Dentro de la Conferencia, se establecieron planes para erradicar el analfabetismo antes del año 2000 y, para el caso particular de la educación en nivel superior, demandaba una mayor atención sobre la posalfabetización y su relevancia en la cultura. Las sugerencias textuales de la UNESCO (1989) versaban sobre:

Favorecer, a lo largo de toda la vida, el desarrollo de los hábitos de lectura y de una alfabetización duradera, mediante la elaboración de materiales de lectura en las lenguas adecuadas, el fomento de la afición a leer, el estímulo de la investigación sobre la función que el libro desempeña en el enriquecimiento de las culturas (p. 122).

Como vemos, dentro de esta sugerencia estaban ya atendiendo no sólo a una lectura académica, sino de naturaleza emotiva y cuya función debería desembocar en un valor práctico y sociocultural.

Una recomendación más que se presentaba con respecto a la alfabetización era el fortalecimiento de “la capacidad nacional y regional en el ámbito del libro, fomentando la

formulación de políticas nacionales integradas, la circulación internacional de libros y la formación de profesionales e intensificando la cooperación regional” (UNESCO, 1989, p. 122)

Frente a estas consideraciones, resulta interesante cuestionarse sobre el concepto de alfabetización del que la UNESCO estaba partiendo. Y es que, a lo largo de la conferencia, el término alfabetización parecía reducirse al campo de la lectura, pero no se hacía ninguna referencia o plan de acción a favor de la escritura. Acaso se tocara el tema de la escritura como parte de la cultura que está al servicio del desarrollo, pero nunca como eje paralelo de la lectura en el proceso de alfabetización.

Para 1990, durante la celebración del Año internacional de Alfabetización, las comisiones nacionales eran 118 más un equipo internacional de alfabetización. En este mismo año, se desarrolló la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que se enfatizaba la necesidad de la alfabetización para niñas, desfavorecidos y grupos no atendidos hasta entonces. Asimismo, se entendía que la alfabetización en lengua materna era una capacidad necesaria para la adquisición de otras aptitudes, que reforzaba condiciones afectivas fundamentales para el ejercicio social: “la identidad y la herencia cultural” (UNESCO, 1990). En la 42 Conferencia Internacional de Educación (1990), se expresaba que:

El dominio de la lectura, la escritura y el cálculo constituyen el núcleo de toda acción de educación o formación cuyos fundamentos éticos reposan en el despertar de la conciencia, el juicio, la noción de identidad cultural y el desarrollo de facultades críticas [...] la comprensión del mundo y la aptitud para intervenir en su transformación, con miras a una mayor justicia y equidad. (p. 13)

En ese sentido, se consideraba como tarea primordial disminuir a la mitad los índices de analfabetismo para el año 2000. La Historia negaría la esperanza.

En la XXVI Conferencia General celebrada en París en 1991, se buscaba la alfabetización de adultos y no sólo niños. En esta misma conferencia, a partir de los eventos trágicos de Chernobil, la UNESCO señaló su interés por la condición y rehabilitación psicológica y emocional de los alumnos para su reintegración a la escuela. (UNESCO, 1991).

En 1992, la UNESCO creó la Comisión Mundial de la Cultura y el Desarrollo. Ésta surgió con la necesidad de entender la educación como fuente de cultura y progreso. Esta nueva línea que se empezaba a trazar, suponía que educar no podía comprenderse sin la universalización de la alfabetización. Así pues, la escritura y la lectura tomarían un papel preponderante. Es así que la UNESCO exigió nuevos sistemas educativos que se adecuaran a los requerimientos del S.XXI. (UNESCO, 1992).

En 1993, se publicó el Informe Mundial sobre la Educación en el que se ponía de manifiesto el panorama general de las principales preocupaciones sobre la educación. Uno de los más relevantes fueron los índices de analfabetismo: “ofrecían la cifra de 950 millones de analfabetos en el mundo y 128 millones de niños en edad de estudiar que no tenían posibilidades de hacerlo”. (Valderrama, 1996, p. 24).

Ante estos datos, sobrevino un nuevo aporte significativo a la alfabetización. Como seguimiento al programa de Educación para Todos, la UNESCO lanzó la campaña de “Lectura para Todos”. La relevancia de este tema sería doble: por un lado, ponía en escena la necesidad de seguir apoyando y universalizando la alfabetización y, por otro, se intentaba establecer una interacción afectivo-formativa entre padres e hijos. Quizá fuera éste uno de los indicios más abiertos de la UNESCO en interesarse en los fundamentos afectivos dentro de la formación del alumno y del complejo de lecto-escritura. (UNESCO, 1993).

No sobra decir que, como en los años precedentes, los esfuerzos por la alfabetización siguieron definidos y dirigidos por el interés a la lectura pero no así por la escritura³. Además, otra nota de precisión es que la escritura, en los años hasta ahora desglosados no fue considerada como parte del interés directo para la educación superior.

La *XXVIII Conferencia General* de la UNESCO, desarrollada a finales de 1994, exigía la garantía de la educación ya no sólo básica sino permanente. Implicaba la continuidad de los grados académicos y, además, suponía una educación que trastocara todos los aspectos constitutivos del educando; buscaba una educación integral para adquirir competencias útiles para la vida y el trabajo (UNESCO, 1994). En esta conferencia, la escritura, con la limitación de la que se ha hablado ya en momentos anteriores, se expresaba como un medio de comprensión del entorno, del sí mismo y como la posibilidad de exigencia de sus derechos: “El dominio de la lectura, la escritura y la palabra capacita al ciudadano para acceder a la información y le permite comprender claramente la situación en que se encuentra, expresar sus necesidades y participar en actividades en el medio social” (UNESCO, 1994, p.66). Era evidente que el concepto se iba replanteando y ajustando según las prácticas sociales exigían.

La propuesta de la educación integral cobró su verdadera fortaleza en 1996, con la publicación del documento *La educación encierra un tesoro*. En éste, la UNESCO proponía los “cuatro pilares del aprendizaje”: aprender a conocer (materia de estudio), aprender a hacer

³ En el Informe del Director General 1992-1993, presentado en la Conferencia General de 1995, se establecen diversos programas y reconocimientos al fomento al libro y la lectura como “Premio de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura”, el proyecto Periolibros “destinado a fortalecer los lazos entre los países y promover la democratización de la lectura” (p. 34). Así también, surgió el Programa de Redes de Asia y el Pacífico de Cooperación para la Promoción de la Lectura y el Fomento del Libro. No existen alusiones a trabajos para fortalecer la alfabetización en términos de escritura.

(habilidades), aprender a convivir (dimensión social) y aprender a ser –en las que claramente se pondrían en escena las dimensiones afectivas y éticas del alumno. (UNESCO, 1996).

Entre 1994 y 1996, Education Testing Service desarrolló la Primera Encuesta Internacional realizada en doce países miembros de la OCDE con el propósito de medir las competencias de lectura y tener bases cuantitativas para evaluar la efectividad de alfabetización. Sobre esta base piloto, la medición de la UNESCO se amplió a países del Latinoamérica entre los años de 1994 y 1998 en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, y Venezuela. Los resultados que se obtuvieron sometieron a juicio la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, así como el uso y función de la escritura con arreglo a esos aprendizajes y a la vida en una sociedad determinada. Se demostró que la lectoescritura se relaciona directamente con los ambientes laborales y, por tanto, surgieron propuestas para fortalecer la lectoescritura. No sobra decir que, a pesar de que los resultados versaban sobre la lectoescritura, las mediciones se enfocaban estrictamente en la lectura. La misma restricción se tuvo en el proyecto de 2003 en el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por su sigla en inglés). (Infante & Letelier, 2013).

En 2002, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012) se propuso que la alfabetización no estaba subyugada a una edad, grado escolar o institución, por lo que abrió el panorama a nuevos retos: alfabetización en todos los grados escolares (alfabetización académica), y la necesidad urgente de alfabetización de los propios educadores y de establecer ambientes idóneos para la enseñanza de una lectura y una escritura que dejaron de verse como fenómenos de decodificación sinuosa de grafenos y se

convirtieron el principio estructurante del sujeto en sociedad (Torres, 2000, citado por Infante y Letelier, 2013).

En 2006 mediante las acciones del programa “Alfabetización: Saber para Poder” (LIFE, por sus siglas en inglés), y en función de las nuevas concepciones de educación integral, la enseñanza de la lectoescritura se dirigió a “contribuir al empoderamiento de los educandos, de modo que puedan tomar decisiones informadas, tomar el control de los asuntos que los afectan y, gradualmente, mejorar la calidad de su vida” (UNESCO-UIL, 2008, p. 3). Desde esta mirada, la escritura era vista no sólo como un elemento de identidad y de construcción cultural como había sido visto 15 años antes, sino, además como una herramienta performativa del entorno y de su propio ser.

Esta nueva mirada sobre la alfabetización, y específicamente para el caso de la escritura, se convertía en crucial para el desarrollo de la persona; no obstante, las sugerencias de la UNESCO con respecto a la implementación de programas en la XXXIV Conferencia General que se presentó en París en 2007, se limitaron a una mención sobre el compromiso para erradicar el analfabetismo a nivel de lectura de más de 72 millones de niños y 774 millones de adultos (UNESCO, 2007).

En 2008, la OREALC y la UNESCO publicaron el Segundo Reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo (SERCE) en el que se mostraban datos con respecto a la calidad en la educación básica referidos a los logros de los estudiantes en dominios de Matemáticas, Ciencias y Lectura, pero no fue sino hasta el 2010 en el que se comenzó la reflexión de la calidad de los aprendizajes en un área que hasta entonces había sido parcialmente excluida: la escritura (OREALC-UNESCO, 2008).

El estudio del SERCE fue una indagación descriptiva y comparativa de las habilidades de los estudiantes de tercero y sexto grado de diversos países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Cuba, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Tuvo como propósito analizar la escritura infantil –bajo los enfoques actuales de la enseñanza de la escritura– en el entorno social, afectivo y futuro del alumno; asimismo, se propuso el análisis de los logros y dificultades de la escritura; sentó antecedentes de investigación para establecer prácticas pedagógicas adecuadas; y se fijó la necesidad de asumir un concepto de escritura procesal (dirigido por las teorías de Flower y Hayes) para plantear una metodología de abordaje y evaluación común a los países de América Latina (Torresi, 2010).

En 2011, el Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACA) hizo un estudio en el que participaron 24 países y en el que se evaluaban las competencias en lectura, escritura, aritmética y resolución de problemas a personas de entre 16 y 65 años de edad. Los datos revelaron que el nivel de habilidades de escritura estaba en relación con los niveles de habilidades para la resolución de problemas (UNESCO, 2014).

En 2015, la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación (LLECE), el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) y de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Argentina), se publicaron los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo. Al igual que el SERCE, este estudio medía las habilidades alcanzadas de estudiantes de 3° y 6° grado en materia de lectura, escritura y matemáticas. A pesar de que durante el periodo del estudio se hablaba de una escritura compleja y procesal, con dimensiones éticas y sociales, esencialmente, esta prueba evaluaba una escritura que se remitía a la coherencia global, concordancia, cohesión, ortografía y

puntuación. Los resultados, en escala de 1 a 4, arrojaron un promedio significativo: 2.86 puntos. (UNESCO, 2016b).

Es evidente que el interés y la necesidad por construir una sociedad alfabetizada supuso esta transición de movimientos y programas para la universalización de la lectura y escritura. No obstante, los esfuerzos para potenciar estas habilidades no han sido aún abarcadores y la lucha por adecuar no sólo espacios, ambientes y estrategias, sino, además, la obligatoriedad de transferir a todos los niveles educativos, sigue vigente en tanto que nuevos desafíos aparecen en el horizonte educativo y social.

En el 2017, la celebración del Día Internacional de la Alfabetización se dirigió bajo el lema “La alfabetización en la era digital”. Con ello, se visibilizó un nuevo problema. Si bien la tecnología ofrece posibilidades de mejorar todos los aspectos de la vida, “incluido el acceso a la información; a la gestión de los conocimientos; a las redes, servicios sociales, la producción industrial y las diversas modalidades de trabajo” (UNESCO, 2017, p. 3), la carencia de competencias esenciales de lectoescritura dejan en una mayor marginación a quienes no las poseen. La alfabetización se consolida entonces como una competencia esencial para afrontarse en una era cada vez más digitalizada; se reafirma como un concepto que debe evolucionar y que, en algún sentido, se pone al servicio de la tecnología.

Hasta ahora hemos hecho una revisión sobre el interés que los organismos internacionales han puesto en la alfabetización en términos generales y en todos los ámbitos educativos. La relevancia de este apartado ha sido cardinal pues nos permite establecer un contexto de referencia sobre las fases de conceptualización por las que ha atravesado la escritura. Como se ha visto, el trayecto ha pasado desde concebirla como un mero proceso de decodificación hasta una

competencia para construirse y asumirse en el mundo tecnologizado a partir de dimensiones éticas, sociales e, incluso, emotivas.

No sería posible entender los fenómenos que subyacen a la escritura académica universitaria en la época contemporánea sin atender la herencia educativa de la que los estudiantes son portadores. Quizá resulte arriesgado –aunque no poco pertinente– cuestionarse si las carencias que hoy los alumnos revelan en su ejercicio académico obedecen, precisamente, al énfasis insistente que las políticas internacionales dieron durante años a la lectura, a costa de la propia escritura.

1.2.2 La escritura en la Educación Superior

Frente al panorama general de la escritura en la educación, y a la luz de los organismos internacionales, nos resulta indispensable abordar de manera particular el tema en el nivel superior pues será en ese escenario en el que desplegaremos nuestro análisis central.

La XXVIII Conferencia General de la UNESCO, llevada cabo a finales de 1994, postulaba por primera vez pensar en la alfabetización como una necesidad permanente y en todos los niveles educativos y sociales. Este giro tuvo un fuerte impacto en países de América Latina. En Colombia se promulgó la Ley 115 en febrero de 1994, en la que se promovía la calidad educativa a partir del fomento de los procesos de lectura y escritura en todos los grados escolares. Esto redundó directamente en la educación superior y, en una alianza entre la Universidad del Valle (Colombia), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), se creó la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura en 1996. (Salazar-Sierra et al., 2015).

La Cátedra se conformó como una “Red de Cooperación Interinstitucional de carácter internacional, con el fin de reforzar la educación superior y la investigación en el área de la lengua materna y particularmente de la lectura y escritura desde la perspectiva discursiva e interactiva” (Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura, 2010, párr. 4). Sus propósitos se dirigieron a la promoción de la excelencia académica de la lectura y escritura; al diseño de modelos innovadores para la enseñanza de la lectura y escritura; a contribuir con la formación de docentes del área de lengua; y, finalmente, promover la investigación.

En 1998, en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, se puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la educación superior como medio para el revestimiento del “desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro” (UNESCO, 1998, párr. 1). Con esa mira, las funciones que se perfilaron en coadyuvancia con la escritura estuvieron en: a) la misión de educar para formar y realizar investigaciones; b) privilegiar una formación ética, autónoma y responsable; d) promocionar la ciencia e) reforzar la cooperación con el trabajo y la sociedad; y f) desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad.

Así pues, el papel de la escritura cobraría especial trascendencia: ¿Cómo formar investigadores sin habilidades de escritura? ¿Cómo contribuir a una sociedad a partir de la investigación sin escritura ética y responsable? ¿Cómo desarrollar en el alumno el pensamiento crítico o creativo sin las habilidades constitutivas de la escritura?

Estos condicionamientos para la Educación Superior tuvieron respuestas inmediatas. En 1998 se creó la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje con el fin de mejorar la calidad educativa en virtud de las nuevas exigencias de la UNESCO. Su objetivo era generar una comunidad académica, científica e intercultural que focalizara su

atención en aspectos del lenguaje y que atendiera la formación inicial y permanente de los educadores. Así también, buscaba una investigación divulgativa del lenguaje como fenómeno humano, social y cultural. En los años siguientes se discutirían temas sobre las políticas públicas sobre el área del lenguaje: lineamientos Curriculares de esta área (1998) y Estándares Básicos de Competencia (2006). (Red Lenguaje, 2016).

2006 también fue el año en que, una vez más en Colombia, nació la Red de Lectura y Escritura En Educación Superior (REDLESS) en el que discutían las políticas internacionales para el desarrollo de la lectura y escritura con miras al mejoramiento de la calidad en el nivel superior. Esta red instituyó encuentros académicos nacionales e internacionales para la discusión de ideas y propuestas sobre lectura y escritura. (ASCUN, 2018).

En 2011, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) aplica la prueba Saber Pro cuyo propósito era medir el rendimiento de escritura (así como de otras competencias genéricas y específicas) de los estudiantes de nivel superior que habían cubierto con el 75% de su trayectoria universitaria. Las mediciones, dadas en valores del nivel 1 al 8, ubicaron a los alumnos “entre los niveles 1 y 5. Esto refleja que más de la mitad de los alumnos que presentó la prueba sólo alcanzó niveles medios de desempeño en escritura”. (Universia Colombia, 2013, párr. 3). Para el 2012, los resultados mostraron resultados semejantes: más del 50% no alcanzaba el nivel 4 y alrededor del 75% quedaba por debajo del nivel 6. (ICFES, 2016).

En el 2014, en Colombia se funda la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), en el que participan México, Uruguay, Puerto Rico, Chile, República Dominicana y Argentina. Su propósito fue responder a las “necesidades de la escritura académica en idioma español” (RLCP, 2018).

En 2017, se llevó a cabo la mesa redonda Estudios sobre las pruebas estandarizadas en lectura y escritura en la Educación Superior en Colombia (SABER PRO, 2017), en la que se analizaron las causales del bajo desempeño y los componentes de evaluación tanto de lectura crítica como de comunicación escrita así como los resultados de la misma. Para entonces, las mediciones cambiarían del nivel 1 al nivel 4. El 40% de estudiantes se quedarían en los niveles 1 y 2, y sólo el 21% lograría el nivel 4. (ICFES, 2016).

Colombia no fue el único país en implicarse en temas de escritura universitaria, pero, por las investigaciones hasta ahora realizadas, demuestran que no existe una alta productividad científica en torno a los indicadores o mediciones sobre la escritura a nivel superior. El trabajo de Clémente Zárate (2017), sobre “La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior”, rastrea los trabajos realizados en Bolivia y encuentra un solo estudio elaborado por Walter Nabia y Ximena Postigo (2009) en el que, de manera muy sucinta señalan: “la sociedad boliviana no es adicta a la lectura y menos a la producción escrita” (Zárate, 2017, p.48). Es justamente este motivo por el que aquí nos vemos compelidos a seguir en la búsqueda de contenidos que satisfagan los problemas planteados hasta ahora.

1.3 El contexto nacional

Hasta ahora se plantearon las condiciones de la escritura en nivel superior en el contexto internacional. En este apartado, para abordar la misma problemática pero a nivel nacional, presentaremos el contexto bajo el que se movían los regímenes educativos y que dieron lugar a las políticas que se han desplegado para la alfabetización académica en nuestro país.

En 1989, con el ingreso de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia de la República entró el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Uno de los aspectos clave que ahí se marcaban

y que obedecía, por supuesto, a las transiciones del neoliberalismo y globalismo internacional, fue que la educación sería vista como la base del progreso en la medida que ésta generaría recursos humanos y materiales. Bajo esta premisa, la educación tendría que sujetarse a los sistemas de Modernización y tendría que responder, obligatoriamente, a los retos de la macroeconomía global. (*Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, 1989).

En el nivel universitario, uno de los cambios radicales fue el recorte al presupuesto. Como se vio a principio de este capítulo, por sugerencias internacionales del BM, se suprimió la responsabilidad financiera del Estado sobre la educación y, por tanto, las condiciones económicas de las instituciones se vieron mermadas. Las consecuencias más importantes estuvieron en los procesos evaluativos y rendición de cuentas a partir de medidas de calidad y la necesaria relación entre la educación y su repercusión al sistema productivo. (Sánchez, 2007).

El recorte financiero, además, tuvo como respuesta el auge de las universidades privadas y, por desgracia, muchas de ellas serían lo que Luis Porter (2007) consideró universidades de papel pues no contribuían verdaderamente a la calidad sino a propósitos lucrativos. Durante este periodo, el sector privado aumentó su matriculación un 27% (Kent, 1993). Este dato será de relevancia pues, como veremos más adelante, la Universidad Iberoamericana Puebla solidificó su presencia como una de las instituciones privadas más importantes del país.

Salinas de Gortari presentó también el Programa de Modernización Educativa. En éste se hacía énfasis sobre el financiamiento especial a partir de diferentes mecanismos de evaluación para verificar la calidad de las instancias universitarias; de ahí que se crearan programas de estímulo y superación, así como capacitaciones de gestión administrativa y de formación para las plantas docentes. (*Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, 1989).

La imposición del modelo educativo en México se mantuvo con el sexenio del también priista de Ernesto Zedillo; sin embargo, la aportación de este último estuvo en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, en el que se hacía notoria la necesidad de seguir trabajando en la calidad, permanencia y equidad. Los programas que se lanzarían para conseguir dichos objetivos lograrían un incremento de matrícula de tecnológicos al 20% , en tanto que las instituciones privadas se mantendrían estables con el referente del sexenio anterior (ANUIES, 2009).

Seis años más tarde, con el cambio de partido en la presidencia, vinieron también los cambios en las políticas de educación. Vicente Fox, en su *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* promovía el incremento del PIB al sector educativo a un 8% o 9%; no obstante, apenas logró el aumento a 4.01%. Del total del este presupuesto, se destinó un 14% al nivel Superior. (Moreno, 2004). Con este apenas notorio incremento, se logró un aumento en la cobertura del .7% anual (Nieto, 2014).

En el año 2000, se creó el Consejo para la Acreditación de la Enseñanza Superior, iniciativa que generó recelo pues representaba el medio para evaluar la planta docente, los planes de selección de aspirantes y calidad de la infraestructura; esto era, en suma, el posible condicionamiento de financiamientos universitarios. Las expectativas de este Consejo eran garantizar la calidad, “elevar el nivel de profesionalización del personal docente y directivo del sistema educativo (...) Ampliar la cobertura del sistema de educación superior y convertirlo en la fuerza impulsora del crecimiento económico y el desarrollo social del país” (Moreno, 2004, p.16). En términos abarcadores, la orientación en Educación Superior durante el sexenio de Fox fue clara: perseguían la educación en todos los aspectos tecnológicos, el desarrollo en los campos de ingenierías, una educación basada en modelos instruccionales, el fortalecimiento de educación

a distancia y, en continuidad con los precedentes planes de desarrollo, se instaba por la vinculación productiva. (*Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, 2001).

Para el sexenio también panista de Felipe Calderón Hinojosa, los esfuerzos de la política educativa a nivel superior siguieron dirigidos por la amplitud, la equidad, la permanencia y calidad. Las ganancias, en términos de cobertura, fueron las más significativas, pues se consiguió que la matrícula subiera dos puntos porcentuales más que en el sexenio anterior. De acuerdo con los datos ofrecidos en el PND 2007-2012, en el 2006 “la educación superior en México alcanzó una cobertura del 25%. Comparativamente [baja], en el mismo año las tasas de matriculación de Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Canadá y Japón, más allá de la preparatoria, fueron de 82, 63, 60, 57 y 54%, respectivamente” (*Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, 2007, p.179).

Esta cifra de estudiantes se emparentaba con un dato también relevante: según la información que presentaba el propio PND de Felipe Calderón, el 40% de los estudiantes se atendía por diez instituciones que se concentraban en tan sólo siete estados de la República. Frente a este panorama, la prospección para el 2012 era elevar a 30 puntos el nivel porcentual de población inscrita en un nivel superior de calidad y mejorar la eficiencia terminal que oscilaba entre 53% y 63%⁴. (*Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, 2007).

Un aspecto fundamental para el tema que nos ocupa en este trabajo y que se presentó durante este periodo fue la reconceptualización de “educación de calidad” en el nivel superior. Ésta, en su completud, debía ser entendida como la educación cuyo propósito era:

atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la

⁴ Considérese que no existían pruebas sistemáticas que midieran el rendimiento o aprovechamiento escolar a nivel superior, pero eran cuantificaciones hechas a partir de los datos arrojados por las universidades del país.

competitividad y exigencias del mundo del trabajo. (*Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, 2007, p. 182).

Así pues, se ponía en escena, a nivel nacional, una educación que debía cuidar no sólo las capacidades cognoscitivas del estudiante, sino, además, sus disposiciones emocionales. Los planes de estudio virarían entonces hacia condicionamientos que habían sido postulados ya por la UNESCO con respecto a los cuatro pilares de la educación y se exigiría una actualización en los programas de estudio, así como cuidado en “contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica”. (*Plan Nacional de desarrollo 2007-2012*, 2007, p.184).

Asimismo, la escritura y la lectura cobraron un valor especial. En el PND se consideraba que era necesario ampliar esos conceptos y ponerlos al servicio de la alfabetización digital. En ese sentido, serían ya no sólo herramientas de formación humana y profesional sino, además, se convertirían en coadyuvantes de la tecnología para enfrentar los retos del globalismo. (*Plan Nacional de desarrollo 2007-2012*, 2007).

Con el sexenio de Enrique Peña Nieto y el nuevo *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* se volvería al modelo priísta pero, al igual que los anteriores, se proyectaba una educación integral, de igualdad y calidad que debía desarrollar las competencias y valores de la persona. Para este momento, en el diagnóstico presentado en el PND 20013-2018, la matrícula de educación superior era de “3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%” (*Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, 2013, p.60).

Estos resultados se aproximaban al porcentaje que se había propuesto como meta Felipe Calderón seis años antes, pero ¿se había logrado la calidad esperada? ¿Se logró un desarrollo sustancial y progresivo en términos de alfabetización y escritura específicamente?

1.3. 1 Alfabetización, escritura y calidad en México

A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, los índices de analfabetismo a los que se enfrentaba el Plan de Modernización eran altamente significativos. Las cifras del INEGI (1990) indicaban que el 12.4% de la población no sabían ni leer ni escribir (www.beta.inegi.org). Dentro de los planes de intervención que se manifestaron en los distintos Planes Nacionales de Desarrollo, y por medidas establecidas por la propia UNESCO, estaba reducir el número porcentual pues se consideraba que la educación sería la clave para el desarrollo socio-económico. Hacia el año 2000, de acuerdo con lo postulado en el XII Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000), el analfabetismo había decrecido a 9.5%; 10 años después llegaría a 6.9% y, en la Encuesta Intercensal de 2015 se llegaba a 5.5% de analfabetismo nacional.

El balance de 25 años con respecto al decremento del analfabetismo parecía favorable pero, ¿qué pasó en términos de escritura académica? ¿Cuáles fueron los progresos en la calidad? ¿cómo se asumió el concepto de leer y escribir en los diferentes niveles educativos?

En el 2000, último año del sexenio de Vicente Fox, se aplicó por primera vez la prueba estandarizada e internacional del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), cuyo objetivo está en evaluar la formación de los estudiantes a finales de su educación básica en cuanto a Lectura, Matemáticas y Ciencias⁵.

⁵ Se toma aquí esta prueba dado que, a pesar de no medir la competencia escrita de manera directa, ésta ha sido emparentada con la habilidad de lectura por los diferentes programas de estudio. Como veremos líneas adelante, no

Ahora bien, es necesario aclarar que “cada aplicación se concentra en una de estas competencias, y de las restantes sólo se hace un sondeo” (Márquez, 2017). De ese modo, la aplicación de la prueba del 2000 y 2009 se ocuparon prioritariamente del componente de lectura y en el resto de aplicaciones sólo se hicieron estimaciones. Los resultados obtenidos en ambas aplicaciones fueron desalentadores pues, en el año 2000 el nivel de lectura fue de 422 puntos; por debajo del promedio de 494 puntos de la OCDE. Por desgracia, las cifras no cambiarían mucho para el 2009, cuando se registró un incremento de sólo 3 puntos y seguíamos quedando por debajo del promedio de todos los países de la OCDE (493) (Márquez, 2017). Roldán, Vázquez y Rivarrosa (2011) explicarían los resultados de esta última prueba y señalarían que “más 30% (casi la tercera parte) de los estudiantes de 15 años que concluyen la secundaria se ubican en el nivel 0 de comprensión lectora y cerca del 30% se ubican en el nivel I” (p.13), lo que implicaría que sólo el 60% aspiraría a tener las habilidades mínimas para desenvolverse de manera eficaz en materia de lectura. (Roldán, Vázquez y Rivarrosa (2011).

En el año 2006, el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) aplicó la prueba SERCE a 16 países de América Latina entre los que se encontraba México. Esta prueba evaluaba matemáticas, lectura, escritura y ciencias a estudiantes de tercero y sexto grado de educación básica. En 2013, se aplicó el TERCE y México, aunque sobre la media de los países participantes, mostraba un incremento poco significativo con respecto al SERCE: alcanzaba un promedio de 2.86/4 en tercer grado y 3.2/4 en sexto grado. (UNESCO, 2015).

Con respecto a la competencia escrita, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2006, citado por Roldán, Vázquez & Rivarrosa, 2011) manifestó que:

fue sino hasta el 2006 que la escritura comenzó a evaluarse de manera independiente y a nivel internacional con la prueba SERCE.

56% de los estudiantes que termina la secundaria, en el mejor de los casos puede: escribir textos con unidad de contenido para transmitir un mensaje; utiliza nexos y marcadores simples, pero no respeta el registro lingüístico del tipo de texto que escribe (descriptivo, narrativo o argumentativo); y, comete muchas faltas de ortografía, de segmentación y puntuación (p.12).

En contribuciones más recientes, el propio INEE (2009) replanteaba estos contenidos y aducía que “sólo un 15% de los jóvenes que terminan la secundaria logra escribir un texto breve con una ortografía correcta” (p.12).

En 2016, la prueba PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes) aplicada a los alumnos del último grado de bachillerato lanzaba resultados alarmantes: más del 70% de bachilleres estaba por debajo de los niveles aceptables de lenguaje y comunicación (Poy 2016). Para noviembre de 2018, cuando se presentaron los resultados de la misma prueba, la variación no fue favorable: la directora del INEE, Teresa Bracho, indicaba que el 82% de alumnos alcanzaron resultados insuficientes o básicos en el dominio de Lenguaje y Comunicación (Poy, 2018).

A la luz de este panorama, la necesidad de seguir abordando el tema de estudio parece cobrar mayor fuerza.

1.3.2. Escritura universitaria en México

Ahora bien, se ha hecho patente en frecuentes ocasiones que el tema central de este trabajo se encuentra ceñido a la escritura universitaria, pero, ¿por qué no presentar datos internacionales sobre este marco en particular? Como se ha visto hasta ahora, la escritura es un componente básico para los diferentes organismos internacionales –de ahí que se establecieran los programas

de alfabetización continua y en todos los niveles educativos— pero cuyas medidas de evaluación no han podido cristalizarse más que en las pruebas ya mencionadas, con la salvedad de que, en muchos casos, se remiten estrictamente al tema de la lectura y, sobre todo, por la carencia radical de estudios en la escritura universitaria.

Precisamente ha sido esta última condicionante la que ha compelido al análisis contextual de la educación básica y media superior. Si bien es cierto que las pruebas de PISA, SERCE o TERCE no nos competen de manera específica y los resultados no pueden compararse de manera contundente con la educación superior, sí permiten vislumbrar un panorama posible de la situación.

Quizá valga aquí señalar las dificultades que se dan frente a la aplicación de pruebas estandarizadas e internacionales que establezcan indicadores concretos sobre las habilidades de escritura en los estudiantes de universidad. Una de ellas —la más evidente, acaso— es la revisión de pruebas de formato abierto y cuyas respuestas deben ser cuantificadas mediante escalas de categorías que se someten a la subjetividad del evaluador (Prieto Adáñez, 2005).

Otra dificultad radica en un hecho de naturaleza educativa y que obedece a los programas de estudio nacionales e internacionales. Durante años se ha considerado que dado que el alumno, desde el momento que se inserta a la educación primaria es formado en lecto-escritura y así continúa hasta media superior, al momento de ingreso a la universidad tendrá todas las herramientas disponibles para desempeñarse de manera efectiva. En México, los maestros dedican más tiempo a lectura y redacción que a cualquier otra asignatura: “el 35% del tiempo de instrucción se dedica a la lectura y a la escritura (el promedio de la OCDE es de 22%)” (ANUIES, 2017, p. 47); en secundaria, la enseñanza a estos rubros sigue estando por encima del promedio de la OCDE, pues le dedican el 14% del tiempo total. (ANUIES, 2017).

A pesar de que ambas situaciones aquí descritas han desplazado el interés de la escritura universitaria como objeto de estudio y de propuestas de evaluación internacional, existen, a nivel nacional, algunos esfuerzos que han intentado poner en escena los problemas de redacción en México.

En 2014, Carmen de la Peza, Rodríguez, Torres y Rubio elaboraron un estudio sobre habilidades de lectoescritura a estudiantes de recién ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. El instrumento que emplearon se encargaba de medir componentes básicos pero, a la vez, esenciales para el desarrollo académico: grafomotores, léxicos y semánticos. Los resultados mostraron que el 59% no emplean signos de puntuación, el 97% tiene errores de ortografía; sólo el 11% tiene una sintaxis aceptable; y 11% más elabora textos ininteligibles. (De la Peza, Rodríguez, Torres & Rubio, 2014).

En 2016, Ontivero, Ríos, Hernández y Martínez, presentaron las cifras concluyentes de su análisis sobre las habilidades de redacción de un grupo de alumnos de nuevo ingreso a la Universidad de Durango. En éstas se observaba que “en la habilidad para la escritura en alumnos universitarios de nuevo ingreso, 32 tienen (84.21%) valores normales, 4 con déficit moderado (10.53%) y 2 con déficit severo (5.26%). Siendo un total de 6 (15.79%) participantes con valores por debajo de lo normal”. (p.34).

Frente a estos avances y el interés que ha empezado a cobrar el tema en los últimos cinco años, vale resaltar que el 23 de noviembre de 2018, en la ciudad de Guanajuato, se instaló la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. La relevancia de esta cátedra está en que vincula de manera directa el Nivel Medio Superior con la educación universitaria. El propósito central será mejorar los procesos académicos a través de un pensamiento analítico y reflexivo que sólo

puede emanar de la lectura y escritura críticas. El fin último será formar un sujeto ético en su contexto social. (Universidad de Guanajuato, 2018)

1.4. El contexto estatal. El caso de Puebla

El Plan estatal de desarrollo 2011-2017, ubicó importantes consideraciones con respecto a la Educación en Puebla. Como en el caso de los planes nacionales, tenía por objetivo fortalecer la calidad y establecer un sólido vínculo entre educación media superior y superior a fin de afianzar el tema de la permanencia. Asimismo, se exigía una educación integral que favoreciera los planos de conocimiento práctico del alumno a fin de poder integrarse al mundo laboral y responder de manera positiva al desarrollo de la economía nacional. Es evidente, a partir del recorrido contextual que se ha dado hasta ahora, que esta exigencia seguiría sometida a la conducción de la lectoescritura como un eje prioritario de la educación.

1.5 El marco institucional: Universidad Iberoamericana Puebla

Actualmente, la ciudad de Puebla cuenta con 214 universidades (Sistema de Información Cultural, 2018). El 40% de ellas pertenece al sistema privado (ANUIES, 2017) y la Universidad Iberoamericana Puebla es una de ellas.

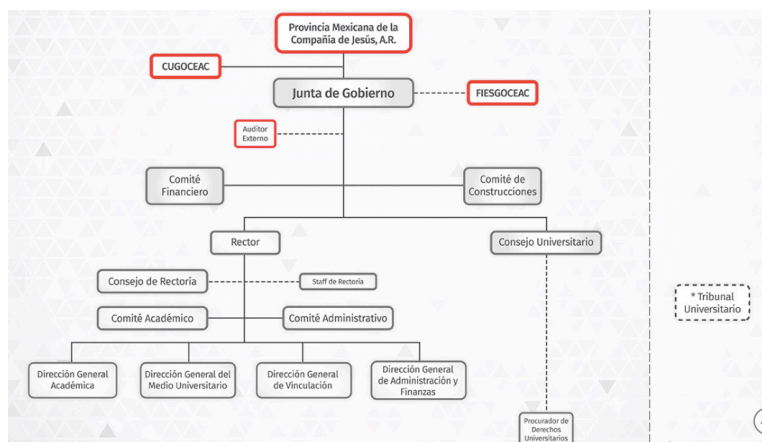
La Universidad Iberoamericana Puebla surgió por la iniciativa de exalumnos de instituciones Jesuitas y de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. El 3 de agosto de 1983 logra consolidarse como proyecto y se funda en la ciudad de Puebla; y fue hasta mediados de los años 90 que se consolida como una institución privada de alta competencia.

La Universidad Iberoamericana Puebla, junto con los planteles de la ciudad de México, Baja California Norte, Guanajuato, Oaxaca, Coahuila y Guadalajara, constituyen el Sistema

Universitario Jesuita (SUJ) de la Compañía de Jesús en México. A pesar de que comparten la misma filosofía la SEP indicó que, a partir de agosto de 2001, los planes de cada plantel podrían sustentarse de manera independiente, según el decreto presidencial del tres de abril de 1981.

Esta universidad es financiada por diversas asociaciones: Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, A. R., La Comunidad Universitaria del Golfo Centro, A.C., el Fomento, Investigación y Educación Superior del Golfo Centro, A.C.. el Sistema Universitario Jesuita, El consejo de Educación Superior y, finalmente, por la Junta de Rectores. El organigrama puede apreciarse de la siguiente manera:

Figura 1. Organigrama de la Universidad Iberoamericana Puebla



Fuente: <https://www.iberopuebla.mx/organigrama>

En el Artículo 2 del Estatuto Orgánico de la Universidad, publicado en 2017, se establece como fin académico el desarrollo integral de la persona. Y a fin de conseguirlo, se establecen diversos lineamientos entre los que destacan: a) ofrecer programas de bachillerato, licenciatura, posgrados y educación continua; b) docencia orientada a la formación de personas con la filosofía educativa ignaciana; c) desarrollo de conocimiento con el propósito del cambio social y la

innovación tecnológica; d) vinculación del trabajo universitario con la vida social (Iberoamericana, 2017).

Las estrategias de desarrollo académico encuentran su sustento en “la calidad académica y la pertinencia social, entendida como la vinculación con la sociedad y la contribución de la Universidad para transformar la realidad social, como líneas permanentes” (*Estuto Orgánico*, 2017, Artículo 3, párr. 2). Este punto particular será de especial preponderancia en las condiciones de exigencia de egreso.

La Iberoamericana Puebla se compone por Departamentos, Institutos y centros. Los primeros son los encargados de los programas docentes, de la investigación así como el lazo entre el campo de desarrollo científico y la profesionalización de las disciplinas. Los institutos se encargan de la docencia, difusión científica. Por su parte, los Centros colaboran con los programas curriculares para vincular con la línea jesuita y garantizar el propósito educativo de la Universidad (Universidad Iberoamericana, 2017).

Los programas académicos con los que actualmente cuenta son: preparatoria, Licenciatura, Posgrados, y las Cátedras Ignacio Ellacuría y Alain Touraine. Por intereses particulares de este trabajo, desglosaremos aquí sólo lo que compete al dominio de la Licenciatura.

La matrícula, desde su fundación, se ha potenciado de manera notable. El total desde sus inicios es de 37694 estudiantes; actualmente cuenta con alrededor de 7,000 y 615 de ellos son de nuevo ingreso (Ibero-prensa, 2018). Todos ellos están incorporados a alguna de las 38 carreras de los seis departamentos con los que cuenta la universidad: Arte y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingenierías, Ciencias Sociales, Humanidades y Negocios. Una de las características de los programas de estudio es que, como en otras universidades, en del

mapa curricular existen dos dominios transversales que alinean a todas las áreas de conocimiento: Área de Reflexión Universitaria (se compone de cinco materias con un total de 30 créditos), y Área de Síntesis y Evaluación. (Ibero, 2018), esta última se conforma por tres materias de producción escrita con fines disciplinares o científicos de proyección social: Área de Síntesis y Evaluación [ASE 1] –tercer cuatrimestre-, ASE 2 –sexto semestre-, ASE 3 –octavo cuatrimestre-, requisito de titulación) (*Reglamento de Estudios de Licenciatura*, Universidad Iberoamericana Puebla, 2014).

En la Coordinación de Filosofía y Literatura se imparte la asignatura Lectura y Expresión Académica que, como las anteriores, en el plan es obligatoria para todas las licenciaturas y se cursa en primer o segundo semestre. Explicar las condiciones de la materia y su asignación.

Hemos puesto especial énfasis en estas últimas materias, pues el tema de nuestra investigación está centrado en el tema de la afectividad en la escritura universitaria y dichas asignaturas son escenario focal del problema que pretendemos abordar. Aunque no existen registros o informes acabados sobre escritura que nos puedan arrojar luz sobre el tema, vale bien establecer que los niveles de competencia comunicativa que se expresan a partir del examen diagnóstico de ingreso a la universidad (EXANI-II) oscilan en lo que, por parámetros que se analizaron antes, podría ser considerado como suficiente pues alrededor del 70% de los alumnos se encuentra en la media de 60 y 70% de efectividad; un 8% se encuentra en lo sobresaliente y el resto se localiza en deficiente (Sánchez Carbó⁶, 2018, Comunicación personal). Hay que considerar que sólo el 45% de la población universitaria presenta dicho examen; el resto entra por algún tipo de convenio con la universidad con pase inmediato.

⁶ José Sanchez-Carbó, Decano del Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad Iberoamericana-Puebla.

Conclusiones

Dentro de este apartado hemos podido observar el progreso que tuvo el concepto –y la praxis– de escritura dentro del marco mundial a partir de las aportaciones de las políticas públicas dirigidas por la UNESCO, la OCDE y ANUIES. Uno de los aspectos que vale resaltar aquí es el lugar privilegiado y acentuado de la lectura por sobre la escritura en todos los niveles académicos. El reduccionismo de la escritura a su alineamiento radical a la lectura no ha favorecido al estudio de la escritura y sus dificultades en el nivel superior. Los estudios recientes se contemplan desde finales del S.XX y tanto los aspectos teóricos como los resultados no son contundentes.

En la medida que el tema global que aquí se aborda se remite a la afectividad en el proceso de escritura, fue también aquí presentado el tema de las pasiones en el contexto educativo internacional y, como pudimos advertir, la UNESCO presentó diversos programas en los que se ponía en juego la intervención o el desarrollo de las condiciones emotivas y la escritura.

Finalmente, en este trabajo se presentó el marco estatal y normativo que nos permite emprender la tarea hacia la puntualización de la metodología y el diseño de instrumento.

2. MARCO TEÓRICO

Estoy intentando escribirte con todo el cuerpo,
 enviarte una flecha que se hincó en el punto tierno
 y neurálgico de la palabra [...] Te escribo dura escritura.
 Quiero como poder coger con la mano la palabra.
 ¿La palabra es un objeto?
 Y a los instantes les extraigo el zumo de la fruta;
 tengo que destruirme para alcanzar
 el meollo y la semilla de la vida.
 El instante es semilla viva [...] escribo porque deseo hablar profundamente.
 Aunque escribir sólo me esté dando la gran medida del silencio.
Clarice Lispector

En el presente capítulo se abordarán aspectos que consideramos fundamentales para dar el soporte teórico a la investigación de corte cualitativo sobre el papel de la afectividad en los procesos de escritura de estudiantes de nivel superior de la Universidad Iberoamericana, Puebla. En principio, abordaremos el concepto general de escritura para posteriormente dar lugar a los diferentes postulados que se han desarrollado en torno a la escritura académica; se consideran aquí las aportaciones de Flower y Hayes (1990), Cassany (2017) y Carlino (2004), entre otras. Finalmente se hablará de la postura filosófica y semiótica sobre las teorías de la afectividad.

2.1 Sobre la escritura

Escritura. Acaso una de las palabras cuyo contenido semántico parece no encontrar equívoco o desliz exegético; acaso uno de los términos que encuentra su sostén en la utilización plena y a la vez vaga, tanto dentro de la vida cotidiana como académica. La metaescritura –o la escritura vuelta sobre sí– a la que nos hemos sometido obliga a cuestionarse profundamente por eso a lo que llamamos escritura: ¿Qué es la escritura? ¿Cómo asumimos la escritura en los actos en los que ésta se despliega consciente o inconscientemente? ¿Cómo emerge y condensa su existencia

de manera estática y a la vez mutable? Dada la orientación particular de este trabajo, no podemos evitar los cuestionamientos sobre cómo se aprende a escribir, cómo enseñamos a escribir, y, de igual manera ¿por qué se enseña a escribir?

2.1.1 Definiciones generales

Quizá haya que empezar con una definición de la escritura breve y evidente, pero no por ello menos compleja. La escritura es una expresión del lenguaje cuyo conjunto de realización de formas lingüísticas –lengua y habla puestas en acto– ocupa un espacio y articula modos de representación del lenguaje vivo. Como forma del lenguaje, es posible asumirla también como una estructura de soporte del pensamiento (Martinet, 1962), o como la base de los procesos mentales que dan lugar a la racionalidad (Chomsky, 1987).

Pero esta primera definición de escritura, expresada como una simple representación de la cadena hablada, no basta para el análisis de un trabajo cuyo propósito está en develar los procesos afectivos que subyacen a ésta. Una primera tarea está en plantearse la escisión entre las formas escritas y las formas habladas dentro del marco global de la lengua. La diferencia más contundente estaría en el hecho de que, en oposición al habla, la escritura se establece como un instrumento artificioso del lenguaje y el habla aparece inmanente al hombre con la condición mínima de la vida en sociedad.

Consideremos que el *Homo sapiens sapiens*, es decir, el hombre anatómicamente moderno tiene sobre la tierra alrededor de 120,000 años (Valdebenito, 2007). De acuerdo con las características de este hombre, podemos pensar que, desde entonces, ha tenido la habilidad de comunicarse y hablar. Pero, ¿cómo adquiere el lenguaje? Si nos remitimos a algunos lingüistas que abordan el tema de la adquisición del lenguaje (Chivite, 2007), habrá en todos una

coincidencia de base: el hombre es ser social, y es en sociedad que se consolida el poder y la competencia del lenguaje. Esto implica que lo único que necesita el hombre para hablar, en sus casos regulares, es ser introducido a una comunidad lingüística en particular. Se puede decir que hablar (como resultante inmediato de la adquisición paulatina de la lengua) es un proceso de aprendizaje autónomo que, si bien está regulado por comportamientos externos al sujeto, no requieren de una educación formalizada para “enseñar a hablar”⁷. Es decir, hablar es una expresión del lenguaje natural o innata al individuo (Saussure, 1945). Pero, es evidente que esto no ocurre con la escritura. De los 120,000 años que el hombre lleva comunicándose y hablando, tan sólo tiene unos 5000 años escribiendo. La historia ubica las primeras líneas de escritura con los sumerios, los egipcios y los chinos; y, aunque los diferentes mecanismos de escritura han transitado por variaciones de codificación según las culturas, la evolución de ésta se dio a la par de la evolución de las propias sociedades que la contenían (Carpio, 2013).

La diferencia entre los mecanismos de comunicación oral y escrita tienen evidente distancia no sólo en el sentido temporal sino, sobre todo, en las implicaciones cognoscitivas en el sujeto. La escritura en la vida del hombre posibilitó el desarrollo de las sociedades. La mirada de algunos pensadores contemporáneos como Francisco Sánchez apuntan hacia una escritura como engranaje de pensamiento: “Sólo el que piensa bien y con claridad es capaz, de expresar algo que valga la pena y de un modo inteligible” (2011, Saber pensar, párr. 1). Un apunte interesante del mismo autor está en advertir la necesidad de encontrar una voz propia de quien escribe. Pero, este señalamiento no es resuelto sino, como en muchos otros problemas sobre la escritura, apenas dibujado.

Uno de los autores clásicos a los que es posible remitirse para intentar resolver, o, cuando menos para presentar un panorama más amplio sobre la escritura, sus componentes y la forma de

⁷ Con la salvedad de educación del protocolo lingüístico.

conformación de la voz en el texto es Roland Barthes. Como semiólogo, intentó establecer algunos fundamentos de significación del texto escrito y el proceso de generación de sentido articulado por elementos cognoscitivos y éticos pero también tímicos en las diferentes escrituras (política, burguesa, literaria). Se hablará aquí de los aspectos comunes y que ofrecen un marco de generalización a todas ellas.

En *El grado cero de la escritura* (1973), Barthes explica que la lengua, como una manifestación del lenguaje, “es un área de acción, la definición y la espera de un posible” (p. 17) de la que se aprovecha bien la escritura. La escritura, en este sentido, sería la construcción del sí mismo en su devenir inesperado de creación de la lengua y, esta construcción del sí mismo se encontraría sostenida por el estilo que no es otra cosa que “las imágenes, elocución y léxico que nacen del cuerpo y del pasado del escritor” (p.17). La escritura, entonces, sería la puesta en marcha de la lengua; y el estilo, la condición de existencia en función del vínculo de creación con la sociedad en virtud de las potencialidades del lenguaje.

Estas aportaciones de Barthes ponen el foco sobre la concepción de una escritura cuyo autor no es puramente “consciencia etérea”, por decirlo de algún modo; sino, por el contrario, un sujeto encarnado y con historia. Como tal, se asume que debe estar cargado de modalidades de acción, cognición, deónticas y de volición. Así, quien escribe obedece a sus propias competencias de hacer, saber, deber y querer. La escritura, entonces, se vuelve una materialidad, producto de un hacer, que porta conocimiento tejido sobre un entramado ético y afectivo.

Para Barthes, la escritura, en tanto forma anclada a la vivacidad de la palabra, tiene el poder de ser y hacer. El principio de creatividad del lenguaje establecido por Chomsky (2005) se explica de manera contundente: con un número finito de signos y fonemas, el poder de creación se convierte en infinita; las fronteras del decir y del escribir no se someten a otra cosa que la

volición y acción del escritor. Como señalaba Benveniste (1971), aquello que se enuncia se crea; y lo que se escribe, a diferencia de la enunciación oral que por naturaleza es evanescente, posibilita la existencia de las cosas no sólo en dimensiones virtualizantes sino realizantes en el mundo de lo concreto. Bajo esa mirada, la escritura, como agente del poder ser, abandona su idea básica de producto de una acción y se convierte en el motor de la acción misma del sujeto para crear, crearse y transformarse en todas sus modalidades: quien escribe enuncia; quien enuncia, crea; quien crea, transforma y se transforma. Bajo estas premisas, este poder de transformación de la escritura es una acción transitiva y, a la vez, reflexiva: actúa sobre el otro pero también sobre el sí mismo en términos cognoscitivos, éticos y volitivos.

2.1.2 Escritura y enunciación

Para Benveniste (1974), la figura del autor, como forma del enunciadore, no puede sino emerger por la condición básica de la presencia del otro, de una alteridad a partir de la que se construye la figura del sí mismo en un momento y espacio determinado (*ego, hic et nunc*): *Yo soy* en función del *otro* y del diálogo consecuente en escenarios específicos. Como acto de habla comunicativo, la escritura obliga la presencia de una entidad de escucha; y el autor –o enunciadore, visto en su instancia más profunda, y en conocimiento de las implicaciones terminológicas que supone– se entrega a la búsqueda por ese otro a través de la materialidad misma del discurso: su propia escritura.

Roland Barthes, en *El placer del texto y lección inaugural* (1978), ubica a este otro como una figura que debe ser interpelada o buscada a través del goce y del placer de la escritura. Pero el goce del texto del autor, precisa Barthes, no implica el goce del lector. En ese sentido, el autor debe buscar encarnar al lector, darle cuerpo portador de deseos y capaz de ser afectado por el

lenguaje de las ideas a fin de colocarlo en un espacio de placer compartido; si la escritura está fuera del goce y sin interlocutor definido, el resultado es inminente: “un texto-murmullo es un texto frígido” (p. 13) que no encuentra asidero en ningún espacio de lo social.

De acuerdo con los planteamientos de María Isabel Filinich (2004), esta búsqueda del otro debe ser entendida como una separación: “el sujeto sale de sí, rompe necesariamente su estado de pura presencia para poder apelar la presencia del otro” (p.46). Este hecho pone en escena una premisa de base: el *yo*, en una operación especular o de reflejo, reconoce (y se reconoce en) la diferencia del *otro* en términos cognoscitivos, éticos y afectivos. Esa diferencia será el principio bajo el cual el *yo* busque convocar, mediante el acto enunciativo –subyacente a la escritura–, la figura del otro para atraerlo hacia sí y constuir una sola unidad diálogica y de entendimiento.

La búsqueda del otro compele al autor-enunciador a desplegar una serie de estrategias que le permitan llegar a esa figura de alteridad y, eventualmente, modificarla. Estas estrategias tendrán que operar bajo los principios de manipulación⁸ sobre la competencia modal del sujeto según lo que el autor-destinador busque lograr en el otro; o bien, al tipo de pensamiento al que busque adjuntarlo: (hacer-querer, hacer-creer, hacer-deber o hacer-saber). Dicho en otros términos, el autor buscará, a través de recursos o estrategias de enunciación (cognoscitivas, afectivas), que el lector-destinatario se adhiera a sus ideas y realice prácticas específicas.

La búsqueda del otro, el diálogo posterior y la manipulación implícita de la escritura como enunciación constituyen una estructura de comunicación compleja que, como ya se había señalado antes, supone una materialidad de cuerpos sensibles y de percepción, y por tanto, de captación y afectación (Merleau-Ponty, 1997): el del *yo*, el *tú* y el de la propia escritura. El autor escribe con el cuerpo –sufre o goza– y ofrece sus afectaciones y cogniciones al lector, quien, a su

⁸ Entendida la manipulación no con el sentido convencional cuya axiología es negativa, sino como un principio teórico de la semiótica: el hacer-hacer de un sujeto a otro.

vez, capta con el cuerpo propio y encuentra, como señalaba Barthes, su propio placer o displacer. Al mismo tiempo, se envían y captan mensajes que mueven o afectan la disposición cognoscitiva y ética del sujeto. Así, la afectación se convierte en el flujo del devenir de la escritura y ésta, a su vez, en el espacio del discurso en el que tanto el *yo* como el *tú* aparecen en una construcción mutua e indisoluble.

2.2 Escritura y prácticas didácticas universitarias

Se han planteado hasta aquí algunas aportaciones generales sobre la escritura en términos de acto lingüístico y comunicativo que dan pie al tema que nos ocupa: la escritura en la universidad. Ahora bien, una de las cuestiones señaladas a inicio del apartado se dirigía a establecer una cualidad distintiva de la escritura por encima de otros actos del lenguaje: la exigencia de su enseñanza para la adquisición y desarrollo de la misma. Hasta antes de los años noventa, esta exigencia ocupó un lugar preponderante dentro de las prácticas educativas de nivel básico; posteriormente, por sugerencia de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO⁹, la necesidad de ampliar el espectro de la alfabetización a todos los niveles de educación formal se hizo material. Las razones son anticipables: dificultades de escritura en los niveles medio superior y superior; y la importancia del dominio de la escritura como motor de dominio de otras áreas de conocimiento.

Frente a las sugerencias de los distintos organismos, las investigaciones en torno al tema fueron cobrando fuerza en el espectro del nivel superior, y los avances teóricos que se hicieron en el marco educativo en todos los niveles de educación dieron algún soporte. Serrano (2014) en su artículo “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”, elabora una revisión detallada a propósito de la escritura y la lectura vista desde la

⁹ Consúltense el capítulo 2 de la presente investigación.

arista de la pedagogía. La postura de Vigotsky (1985), por ejemplo, apunta a valorar el papel de la escritura como figura privilegiada del lenguaje en el contexto de lo social:

[...] la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural. De hecho, sostiene Wertsch (1993) que Vygotsky estimaba de incalculable valor la formulación verbal, el debate y la resolución de problemas; de ahí que la instrucción en lectura y escritura se ubicó en el centro de sus intereses teóricos y prácticos, dada la fuerte preferencia por la lengua escrita como instrumento mediador verbal para representar y resolver una amplia gama de problemas”. (citado en Serrano, 2014, p. 100).

En el mismo artículo, se consideran los apuntes de Lipman, para quien la lectura y escritura constituían la forma de acceder a nuevas maneras de concebir el mundo, de racionalización y pensamiento. En 1990, Wells, por su parte, propuso el nivel epistémico de la escritura “que comprende el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento. [...] En el nivel epistémico tanto la lectura como la escritura conducen a dialogar con el propio pensamiento, de donde surge éste transformado”. (Serrano, 2014, p.102).

2.2.1 Antecedentes a los estudios de la escritura universitaria

Las tendencias educativas, filtradas por las mallas curriculares de los diferentes programas de estudio, convergen en una praxis que desemboca en el aprendizaje de un espectro muy amplio de contenidos mediado por la lectura y la escritura (Garrido, 2014). Dado que los estudiantes que llegan a la esfera universitaria han cursado más de diez años con ese mecanismo, es posible suponer que han adquirido todas las habilidades o competencias de lectoescritura que favorezcan

su desempeño académico. No obstante, “esta suposición no se ha sostenido en prácticamente ninguno de los estudios nacionales e internacionales que han evaluado el aprendizaje que logran los estudiantes cuando terminan los niveles escolares de primaria, secundaria y bachillerato”. (Camarena, 2000, p. 10). Las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Educativos (Enlace) llevadas a cabo por la SEP (2012), pusieron en evidencia que, a nivel bachillerato:

casi la mitad de los estudiantes se ubican en los niveles Insuficiente y Elemental en la prueba de Comunicación de Enlace/Media superior de 2012 (SEP, 2012), lo que significa que carecen de las competencias lectoras necesarias para tener éxito en sus estudios universitarios. Resultados similares se han obtenido con la prueba Excalibur 12, del INEE (2011). (Citado en Backhouse, Velasco & Peón, 2013, p. 12)

A pesar de lo alarmante de los datos, ésta no fue la mayor preocupación resultado de nuestro estudio contextual sobre la escritura¹⁰, sino, sobre todo, el velo académico en el que se ha ocultado la problemática particular de la escritura. Y es que, como se había hecho mención en el apartado precedente, las mediciones de habilidades de lectoescritura se redujeron, en prácticamente todos los estudios, a la estricta valoración de los índices de lectura de los estudiantes. La evidente falta de pruebas estandarizadas para medir el índice de desempeño escrito de los estudiantes tiene su cobijo en la dificultad para establecer indicadores universales y pruebas aplicables en masa. Aunque se han dado algunas excepciones para la aplicación de evaluaciones internacionales, para el caso de las pruebas escritas a nivel básico¹¹, en el nivel superior tanto las pruebas como investigaciones (De la Peza, Rodríguez, Torres & Rubio, 2014; Ontivero, Ríos, Hernández y Martínez, 2016) se han quedado al margen de estudios de caso por

¹⁰ Confróntese el Capítulo 1: Marco contextual del presente texto.

¹¹ Como se vio en el capítulo previo: SERCE (2006), TERCE (2013)

motivaciones particulares de las propias instituciones.

Por fortuna, no todo fue exclusión radical. Existieron preocupaciones por la competencia escrita en las Instituciones de Educación Superior (IES). Hubo una consciencia de que la obtención del conocimiento disciplinar y la formación de autonomía de pensamiento se lograba mediante las habilidades de lecto-escritura: “Un lector capaz de producir textos está entrenado para construir la comprensión. Ha aprendido a muestrear, a anticipar, a inferir, a relacionar datos” (Garrido, 2014, p.148), y, por tanto, la lectoescritura se convirtió en parte indispensable de la malla curricular de las universidades: se integraron materias específicas para atender las carencias y, frente a ello, vinieron nuevos cuestionamientos y problemas: ¿qué se enseña?, ¿cómo?, ¿para qué?

La UNESCO (1995) había ya dado orientaciones sobre la necesidad de la posalfabetización o alfabetización en todos los niveles académicos y, en general, a lo largo de la vida. Asimismo, había llevado a la comprensión de la praxis de escritura de un mero hacer codificador a un hacer performador que implicaba distintas aristas constitutivas del ser humano: por supuesto, en primer lugar, la puesta en juego de los aspectos cognoscitivos pero, igualmente, la ética, la construcción identitaria, la autonomía crítica, el desarrollo psicoafectivo y, a partir de desarrollo de éstos, el eventual cambio social.

No obstante a esta búsqueda de una escritura constitutiva –y académica–, los resultados, como se ha visto a lo largo de este trabajo, han permanecido poco satisfactorios. Frente al problema, en los últimos 50 años, han aparecido algunas teorías que intentan explicar el funcionamiento de la escritura: Rhoman y Wlecke (1964) intentaban dar cuenta del texto como un producto cuya composición era resultado de un proceso; más tarde, Cuetos (1991) y Ellis & Young (1992) analizaron el proceso cognitivo en sí (citado en Caso-Fuentes & García, 2006).

Por supuesto, el desarrollo teórico no terminó ahí pero sí fue el comienzo de una nueva brecha. Bien vale plantear los postulados teóricos más relevantes en la medida que cada uno de ellos nos permitirá explicar aspectos de interés que conciernen al tema particular que aquí nos ocupa.

2.2.2 La escritura académica desde diferentes perspectivas

Modelo cognitivista

Uno de los modelos más importantes, en tanto que influyó en teorías secuentes fue el de Hayes y Flower (1980). Desde un enfoque psicológico cognitivista intentaba comprender la escritura como un proceso de pensamiento que implicaba distintos componentes de acción.

La segmentación triádica que Flower y Hayes (1980) elaboraron remite a los componentes procesales de una escritura entretrejida por : a) la memoria a largo plazo, que contemplaba tres áreas de conocimiento: “tema general del texto, el acto comunicativo y el conocimiento lingüístico vinculado a la producción textual” (citado en Rodríguez, 2010, p. 212); b) las cualidades contextuales en las que se produce el texto y, con énfasis particular en la figura del lector; y c) el proceso de la escritura misma. Según las autoras, este último se encuentra articulado a su vez en tres etapas que expresan la constitución global de la escritura –y en los que sus seguidores fundaron sus propios postulados–: la planeación, la redacción o traducción y la revisión (Hayes, 1980, citado en De Caso-Fuentes & García, 2004). Estos tres pasos mediados por un cuarto componente que nombraron: monitorización y cuyo propósito es regular todo el proceso. (Rodríguez et al., 2010)

Paula Carlino (2004), en su seguimiento a esta perspectiva teórica, explicaba el enfoque desde una óptica que no sólo permitía entender las formulaciones de Hayes y Flower, sino además las dificultades que suponía en los estudiantes la construcción de un texto sin el

seguimiento de estos componentes. En su artículo “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria” expresa que, de acuerdo con el aspecto contextual presentado por Flower, es necesario identificar una clasificación de autoría: “la prosa basada en el autor [...] y la prosa basada en el lector” (Carlino, 2004, p. 323). Este acercamiento, expresado en la propuesta de Hayes sobre el contexto de la escritura y el remitente de su discurso, pone en escena el problema de los estudiantes al escribir para sí mismos y para el otro.

Para el caso en que el alumno, como autor, asume una escritura organizada en función de sus propio seguimiento de ideas y descubrimiento de conocimiento, se deja al margen al posible lector y, por tanto, el propósito comunicativo —e ilocutivo incluso— se ve, en buena medida, condensado en una mera traslación de ideas que no necesariamente puede comprender el lector.

Por otra parte, cuando el estudiante se asume como un autor en contexto y, en ese sentido, con un interlocutor dirigido, éste tiene propósitos particulares de interacción y comunicación, lo que le permite crear escenarios de diálogo en contextos compartidos. En términos de la propia Flower (1979, citado en Carlino, 2004, p. 324), “la prosa basada en el autor refleja su proceso de pensamiento; en cambio, la prosa basada en el lector refleja su propósito [...] la primera es un modo natural de pensar, cognitivamente menos demandante, lo cual explica por qué la escritura es a veces oscura”. La segunda está codificada en un lenguaje compartido y diseñado específicamente para un lector modelo en quien se busca un objetivo particular.

Este problema identificado en los estudiantes, supuso para Hayes y Flower (1986) la necesidad de orientar su investigación hacia el proceso cognoscitivo de la escritura y se privilegió el trabajo en el modelamiento de la planificación y la revisión. Fue, justamente en la planificación en que se ubicó el necesario diseño del destinatario para el despliegue de todo el proceso.

Conforme avanzaron sus investigaciones, los aportes más recientes de Hayes (1996) a su teoría sobre los procesos cognitivos de la escritura, ésta se orientó a la revisión de dos dimensiones: la tarea de escribir y el propio individuo. Hayes (1996, citado en De Caso-Fuentes & García, 2004) asumió, en este sentido, que la escritura como tarea, y como forma del lenguaje y extensión comunicativa, exigía de un contexto no sólo idóneo en términos de espacialidad e igualdad de códigos, sino también un contexto de motivación y afectos que semantizara o dotara de sentido el proceso global de escritura y, tangencialmente, al texto mismo.

Así pues, se estableció, con respecto a la tarea de escritura un contexto social, que valoraba el papel de la audiencia (el destinatario que había ocupado una de sus preocupaciones desde sus trabajos iniciales) y el de los colaboradores (entre los que se consideraban a las figuras de acompañamiento y monitoreo); y el contexto físico propiamente del texto producido y del medio en el que se compone. (Hayes, 1996).

Por su parte, frente al horizonte de estudio del individuo, Hayes (1996) sometió a cuestionamiento sobre la escritura la disposición afectiva, la memoria de trabajo (fonológica, viso-espacial y semántica) y los procesos meramente cognoscitivos como la reflexión (transformación de información a conocimiento), la interpretación (comprensión del texto propio para su desarrollo lógico) y la producción en sí.

Esta nueva inclinación a pensar la escritura no pudo dejar fuera los aspectos afectivos inmanentes a la constitución del individuo. De ese modo, Hayes (1996), trabajó sobre cuatro sectores fundamentales de motivación. La primera de ellas tiene que ver con la motivación y expectativas de éxito a corto y largo plazo; las creencias que él mismo asume sobre sus logros y fracasos pueden ser definitorios en la escritura. La segunda, referente a la motivación y la interacción entre los objetivos de la escritura y su efectividad implica que sea capaz de conjugar

todos sus propósitos de escritura: por ejemplo, que sea capaz de una explicación detallada pero breve y sencilla, Entre más fácil le sea establecer esa interacción, con mayor determinación se realizará como escritor. La tercera línea de motivación está relacionada directamente con la metodología de escritura que cada estudiante asume y que le es funcional en términos beneficios. Y, finalmente, la motivación como base afectiva de un resultado favorable o desfavorable según la creencia de la persona sobre su propio acto de escritura; es decir, si el estudiante se considera malo, se le presentará en el proceso una situación estresante que puede desembocar en un producto poco adecuado o en el abandono de la tarea. (De Caso-Fuentes & García, 2004).

Desde la perspectiva de Hayes (1996), se trataba, entonces, de ver una escritura que se articula no unidireccionalmente de uno a otro componente aquí mostrado sino con un proceso de operaciones simultáneas que se van articulando y rearticulando de manera progresiva. Dentro del individuo la dimensión afectiva, la memoria de trabajo y los procesos cognoscitivos se moldean unos a otros y se ven también mediados por la memoria a largo plazo, cuyo funcionamiento permite la elaboración de esquemas de tareas a través del conocimiento del tema, de la audiencia, el manejo del código lingüístico y el conocimiento de género (Hayes, 1996, citado en Rodríguez, 2010, p. 213).

En esencia, este modelo ofreció las primeras vías de un nuevo entendimiento sobre el proceso de la escritura, las etapas que se ponían en juego así como la noción de operaciones cognoscitivas concomitantes que se oponían a toda linealidad; de ahí que se le considere como uno de los fundamentos de base para múltiples estudios posteriores.

Literacidad, alfabetización y escritura académica

Como hemos insistido, la escritura se ha convertido en un foco de estudio desde diferentes puntos de vista. El cognitivismo no le fue privativo y aparecieron nuevos modelos que pretendían comprender los procesos subyacentes a la escritura. Las tendencias europeas, específicamente los trabajos propuestos por el contexto educativo de Reino Unido (Barton, 1994; Lea & Street, 1998, citado en Guzmán-Simón & García, 2015) abrieron la puerta a la Literacidad.

Aunque atractivo por la simpleza del término, posee algunas dificultades en su semantismo y, sobre todo, en su empleo en el contexto educativo. Las diferentes traducciones y empleos particulares obligan a una revisión más o menos detallada en tanto que pueden llegar a referirse a significados no análogos. Montes Silva y López Bonilla (2017) explican que el término, proveniente del inglés *literacy*, ha sido traducido y empleado por Casany como literacidad o escrituralidad; por su parte, Emilia Ferreiro recupera el concepto original y lo traduce como cultura escrita o alfabetización. Vale bien adentrarnos brevemente a la propuesta de cada uno.

En el 2005, durante el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura, Daniel Cassany definió el término Literacidad como la práctica que abarca:

Todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

(p. 1)

Virginia Zavala (2008), en una revisión al propio Cassany señala que la literacidad presupone una forma de emplear las habilidades de escritura. Señala que la escritura no es un fin en sí mismo sino un medio o mecanismo para desarrollar prácticas sociales efectivas. En este sentido, las líneas de seguimiento teórico sobre Literacidad reposan, esencialmente, en el enfoque sociocultural, aunque no se separan del todo las perspectivas lingüística y psicolingüísticas y no niegan tampoco el componente cognitivo del lenguaje. El enfoque sociocultural, que es en el que Cassany se ha situado, atiende de manera particular aspectos de naturaleza etnográfica: comprende la escritura como un mecanismo sociohistórico que cumple ciertos objetivos según el contexto en el que esté ceñido. Así pues, se considera que la literacidad debe entenderse como “la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural” (Cassany, 2005, p. 3). La literacidad, vista así, sería la base del criticismo que, de acuerdo con este mismo autor, estaría al amparo de los postulados de la Escuela de Frankfurt y el poder de literacidad implicaría la posibilidad de cuestionar la realidad para mejorarla. Según la línea de Freire, sería la posibilidad del oprimido para abandonar la subyugación.

En el margen de los estudios de literacidad, se origina la especificidad del concepto: Literacidad académica, como le llama Zavala (2009) o alfabetización académica en palabras de Carlino (2009); López Bonilla (2013) le nombraría más tarde literacidad disciplinar. La diferencia entre éstas, aunque sutil, es de relevancia para los estudios contemporáneos sobre escritura. Mientras que la Literacidad o alfabetización académica remite a un ámbito más amplio y básico de las prácticas de escritura en los estudiantes de pregrado, la literacidad disciplinar está inclinada a comprender la escritura para fines altamente especializados. (Montes & López Bonilla, 2017).

Una precisión más estaría en distinguir la literacidad disciplinar de la alfabetización disciplinar pues, aunque también con frecuencia se usan como sinónimos, no lo son. La literacidad disciplinar se define como una forma de expresión de la literacidad en un área disciplinar particular; tiene como características estar sometida a prácticas ‘naturales’ de lectura y escritura por expertos en la ciencia; su práctica no sólo tiene que ver con los conocimientos que se leen o escriben sino con la metodología particular de producción textual y científica (Moje, 2007). Por otro lado, la alfabetización disciplinar compete a las prácticas de

instrucción formal en torno a la literacidad disciplinar. Esta noción puede ser entendida como la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir [...] los expertos proveen el andamiaje necesario para los aprendices entiendan y escriban textos complejos en formas relevantes para la disciplina (International Writing Center Association, 2015, citado en Montes y López, 2017, pp. 165 y 166)

Dados los propósitos de la presente investigación, es importante recalcar que estamos centrados en el concepto de alfabetización académica y alfabetización disciplinar.

La alfabetización académica, desde la perspectiva de Paula Carlino (2003), supone que la escritura en el nivel universitario, en tanto estrategias discursivas y de producción científica, sea enseñada y aprendida en su propio escenario disciplinar. Es, en sí misma, un medio para desarrollar prácticas específicas de lenguaje pero, sobre todo, de pensamiento; de alguna manera, representa la posibilidad de ser parte de una comunidad científica en particular (Radloff & De la Harpe, 2000, citado en Carlino, 2003).

Este término, de acuerdo con la propia Carlino, se emparenta al concepto de alfabetización terciaria o superior y supone una exigencia de diferenciación que durante años han

tenido los estudiantes en su vida escolar pues pone en juego: “diversidad de temas, clases de textos propósitos, destinatarios, reflexión implicada en contextos en los que se lee y escribe” (2003). Más allá de eso, son necesarias habilidades de los alumnos que nunca antes han sido exigidas, como la duda sobre las palabras del docente y la investigación propia, la identificación de autores y la historia científica.

Frente a esa idea, Carlino emite su primera adversación: y es que, las preocupaciones universitarias suponen que el conocimiento sobre escritura debiera estar como un dado casi ontológico en los estudiantes universitarios, pero los docentes olvidan que la alfabetización académica es un proceso inacabado del que cada profesor y científico es responsable y, sobre todo, que el contenido es ajeno a la forma de expresión escrita.

Carlino (2004), en seguimiento a la teoría cognoscitiva planteada por Flower y Hayes (1996), no desdeña la posibilidad de una escritura académica basada en procesos, y asume también el valor del destinatario en dicho recorrido. Pero, sobre todo, Carlino (2003) se traza una idea novedosa que no debe ser menospreciada en ninguna forma: la alfabetización académica no remite estrictamente a la virtud creadora en el canal o medio para expresar cierto conocimiento pre-establecido –esto es, a la capacidad o competencia lingüística *per se*–, sino, específicamente, remite a la capacidad de la escritura para ser el soporte de un potencial epistémico. Esta misma autora sigue de cerca las premisas de Flower (1979, citado en Carlino, 2005) para aseverar que la capacidad de generación de conocimiento radica en el proceso de composición a partir del lector y su vínculo con el conocimiento, el contexto y la propia situación de escritura. Backhoff (2013), a propósito de ese fundamento epistémico, señalaba enfáticamente que:

Saber escribir implica construir el conocimiento; se requiere la orquestación de

múltiples habilidades mentales superiores: planear la combinación del qué se dice con el cómo se dice para tener un impacto en el lector; tomar diferentes perspectivas de acuerdo a la audiencia a que se dirige; organizar nuestras ideas en una estructura lógica, [...] buscar formas adecuadas para persuadir, entretener, informar, reflexionar [...]. En la redacción se armoniza pensamiento y lenguaje: saber escribir implica saber pensar (p.12).

Para Carlino, la transformación, que ocurre en el propio sujeto, se da en el proceso dialéctico –de conversación, *strictu senso*– entre un autor cuya capacidad científicista interpela directamente al lector. Una de las características particulares que demarca es la necesidad de desarrollar en el alumno-autor la capacidad de observar en sí mismo los conocimientos de transmisión pero, sobre todo, el valor de su escritura en términos performativos o transformacionales en dicho lector y composición social de ese lector. No obstante, Carlino (2003) señala que esto es un ideal que se busca pues, de acuerdo con sus investigaciones en distintas áreas, la alfabetización académica es una tarea que no se práctica a nivel superior salvo por esporádicos talleres que se ofrecen, más que por una necesidad registrada institucionalmente a nivel universitario, por intereses individuales de algunos investigadores.

En algunos países del espectro anglosajón, así como en Australia, la “cultura escrita”, en tanto que representa la posibilidad del desarrollo científico, es de importancia cardinal y no remedial como en países latinos. En virtud de ello, la didáctica de la misma es una práctica que se asume de manera transversal y necesaria desde la responsabilidad no sólo del docente de escritura sino desde todos los integrantes de la comunidad académica. En Sydney, por ejemplo, desde los años sesenta del siglo pasado se creó el programa “Desarrollo integrado del lenguaje, la

alfabetización académica y el aprendizaje” (Skillen et al., 1998, citado en Carlino, 2005). La naturaleza de estos programas radica en la necesidad de responder a tres premisas de base: a) el pensamiento y el lenguaje escrito poseen una relación indisociable (evidentemente la referencia obligada es la lingüística funcional de Martinet (1968) y Sapir (1921); b) el aprendizaje de ciertos contenidos no puede desprenderse del contexto que implica la escritura; y c) no existe medio más efectivo para la transferencia de contenidos científicos escritos que la práctica misma que pueda exigir la academia en general.

Desde una argumentación analógica, Carlino se plantea la posibilidad de inscribir los mismos programas de alfabetización académica en las universidades de Latinoamérica asumiendo que es fundamental en tanto que la escritura es la base para el pensamiento crítico desde la disciplina, para la práctica discursiva científica. Por desgracia, las dificultades siguen siendo aún múltiples.

El recorrido que hemos elaborado hasta ahora para comprender los distintos abordajes que ha tenido la escritura como objeto de estudio –tanto de manera independiente como foco de interés para el nivel superior– ponen en evidencia de manera reiterada su enlazamiento con el plano anímico del sujeto. Sin embargo, establecer ese plano como un supuesto categórico que no requiere de una exploración a fondo, implica el riesgo de no atender de manera oportuna a problemas que pueden tejerse desde el nivel profundo de las emociones y que terminan desembocando en la superficialidad del discurso concretado. Probablemente la marginación o el poco tocamiento del tema en cuanto estudios de escritura refiere sea por la abstracta naturaleza de la afectividad y su inasibilidad; pero es justamente esa carencia en los estudios lo que obliga a la presente investigación a intentar pasar la dimensión sensible a un filtro inteligible que le dé forma y sentido. Así pues, se intentará aquí tratar de dilucidar el concepto de afecto, la gradación

de la afectividad y la disposición que juega en el dominio de una actividad tan vital como lo es la escritura.

2. 3. Afectividad

Hablar de afectividad no puede sino remitirnos al siglo XVII con los trabajos de Spinoza. Pero, dado que se trata de un concepto difícil de asir desde cualquier línea epistemológica, acaso convenga, antes de hacer el repaso teórico, volver a la etimología y semantismo básico de la palabra.

El término afectividad descansa sobre la derivación del sustantivo abstracto “afecto”. Si asumimos la versión del *Diccionario de la Real Academia Española* ([RAE], 2001) como un inicial y válido acercamiento, encontraremos, en la primera acepción de afecto, la inclinación a algo o alguien; asimismo, será definido, desde los terrenos de la medicina, como aquello que se sufre o puede producir una alteración o movimiento. La segunda acepción acorde al presente trabajo –aunque no por ello nos deslindamos por completo de lo antes planteado–, concibe el afecto como emociones y como cada una de las pasiones del ánimo, tales como la ira, el amor, el odio, amor o cariño. En el *Diccionario del Español de México* ([DEM], 2019), la entrada “afecto” también incluye la inclinación, la afición, simpatía y cualquier sentimiento o estado de ánimo.

La etimología latina proviene de la voz *affectus*, cuyos morfemas constituyentes están en el prefijo *ad* que supone proximidad (cerca) o dirección (hacia) y la raíz *fact* (de *factum-facere*) y que pone en juego el verbo manipulativo “hacer”. El afecto, desde la lengua clásica, sería visto como el cambio de estado anímico resultante de un agente que actúa en proximidad; como el reacomodo de la disposición del alma, o incluso de un estado físico, generado por la acción

volitiva o no de un factor externo, persona u objeto que se acerca o mueve hacia él (Corominas, 1974).

El término afecto es un giro de la agentividad del verbo para nominalizar el resultado de la acción “afectar” (*afficere*: “afectar, poner en un determinado estado físico o psíquico a otro” (Diccionario de etimologías, 2017). La misma RAE lo define como la posibilidad de producir alteración o cambio en algo o alguien (ligado esto a la idea de mover –o crear– estado de ánimo). Así también, como la capacidad de producir daño o apetencia (fuera de las condiciones físicas, el daño al ánimo o la apetencia de un estado particular del ánimo). Desde la mirada de Juan Corominas, esta acepción estaría bien justificada en tanto que se establece como un principio de movimiento o cambio que es, al fin de cuentas, el lazo conductor, a todas las definiciones que aquí se han expuesto¹². Visto lo anterior, dado que el afecto se considera como aquello que perturba, que mueve, que inclina hacia algo o alguien, o bien, como aquellos estados del ánimo, la afectividad sería, entonces, para la propia RAE, el conjunto de sentimientos, emociones y pasiones que se encarnan y mueven al sujeto (tanto en su estado físico como anímico).

Aunque pareciera nimio, este acercamiento léxico-semántico a las nociones de afecto y afectividad saca a la luz una peculiaridad en los rasgos sémicos sobre la que ya hicimos mención pero es importante insistir. Como constante en las diferentes fuentes citadas, el sentido de movimiento como eje de las definiciones distribuye todas las variaciones de significación que se desprenden del concepto. Una hipótesis al respecto quizá esté en que este sema se comparte de manera medular con uno de los elementos entretejidos en la misma red semántica y que, dentro

¹² Con excepción del afecto como emoción, sentimiento o pasión. Pero, en este sentido, ¿cómo emerge la noción de afecto como estado del alma o como pasión del ánimo que la RAE promueve como segunda definición del sustantivo afecto? Volveremos sobre esta pregunta más adelante.

de las propias definiciones de afecto, en mayor o menor medida, se pone de manifiesto: la emoción.

Según la RAE (2001), la emoción se puede definir como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Otra definición más extensa es considerar la emoción como la “reacción del ánimo ante ciertos acontecimientos, situaciones y experiencias; implica la acción de mecanismos psicológicos y supone determinadas alteraciones fisiológicas” (DEM, 2017); asimismo, integra las modalidades con que un sentimiento puede ser expresado: como ira, amor y tristeza, por ejemplo.

Ahora bien, aunque ciertamente velado, el rasgo de movimiento está presente en las definiciones a través de los términos alteración (cambiar, mover) y reacción (movimiento en oposición a otra acción), pero, ¿a qué atañe esta relación? La raíz etimológica de la emoción proviene de la voz latina *emotio* (en singular), *emotiónis* (plural), derivada, a la vez, del verbo *emovere* que significa mover o trasladar. Dado que el prefijo *e/ ex* se análoga con las preposiciones españolas *de/desde*, el sentido literal del término emoción sería hacer mover desde fuera, retirar o desalojar; su sentido complejo apelaría a aquello que nos hace salir del estado habitual afectivo. La tautología es evidente: la emoción nos remite a la afectividad e, indefectiblemente, el afecto a la emoción.

Es evidente, luego del breve repaso de los términos que la red terminológica de los afectos, no se reduce a la emoción y la afectividad. El mismo camino que aquí se ha tomado ha conminado a considerar otros conceptos como pasión y sentimiento, pero, ¿cuál es el fondo común? ¿qué las distingue y cómo se puede hacer una categorización o sistematización que permita el análisis más preciso dentro del ámbito que nos interesa tratar –la escritura–? Los

apuntes teóricos que se presentarán en los apartados secuentes ofrecerán acaso algún aporte para desentrañar la red.

2.3.1 La postura filosófica

2.3.1.1 Antecedentes

Aunque *El giro afectivo* como movimiento apareció hasta mediados del siglo XX, evidentemente la Filosofía se había hecho cargo de conceptualizar y clasificar desde mucho antes el tema de la afectividad. Dado que resultaría imposible –y además innecesario– hacer una reseña aquí de todos los planteamientos teóricos sobre la afectividad, nos remitiremos de manera breve a la base del pensamiento clásico y, posteriormente, con la intención de atender al seguimiento, no cronológico, sino de continuidad epistémica, daremos paso a la teoría spinozista, para finalmente arribar a Gilles Deleuze.

Uno de los representantes del pensamiento occidental clásico, Aristóteles, aunque no elabora propiamente una teoría sobre las emociones sí deja pequeñas pero significativas migajas de reflexión en sus diferentes textos y que permiten cuestionarse sobre el tema. Uno de los aportes importantes está en su cuestionamiento por la dialéctica platónica que escindía el cuerpo del alma, pues, según consideraba Aristóteles, las emociones del alma podían revelarse en las afectaciones del cuerpo. Esto implicaba que las emociones estuvieran acompañadas siempre de un placer o dolor, e incluso de ambos. A las primeras les llamaría pasiones y a las segundas, pasiones mixtas. Las pasiones, en la intuición aristotélica, eran agentes de cambio del juicio y las creencias de los humanos.

De hecho, y como señala Trueba (2009), la creencia (*doxa*) y el juicio (*hypolepsis*) son elementos necesarios y constitutivos de la emoción: “a impresión de algo como temible o

amenazador no es una condición suficiente para experimentar la emoción, en tanto que la creencia de que algo es temible o espantoso produce el temor” (p. 154). Desde la lectura de Nussbaum (1996), “las emociones no son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes discriminadoras de la personalidad, estrechamente relacionadas con creencias de cierta clase, y por tanto sensibles a modificaciones cognitivas” (citado por Trueba, 2009, p. 155). Bajo esta perspectiva, señala Nussbaum, habría que considerar que para Aristóteles las emociones son formas de la consciencia que están orientadas hacia objetos definidos y mediados por creencias; por tanto, las emociones serían, en algún sentido, también emergentes de la razón y cognición. Sin duda, estos aspectos esbozados serán de relevancia para los pensadores que reflexionaron sobre el tema.

2.3.1.2 La vida afectiva en Spinoza

Para el siglo XVII, Spinoza retoma los postulados aristotélicos para establecer el inicio de una nueva teoría sobre las afecciones. En vínculo con la idea de que las emociones no son irracionales, propone que los afectos están estrechamente ligados con el conocimiento. Considera, pues, que el afecto no es tal sino en la medida que el individuo es capaz de formular una idea al respecto de esos afectos. Estas ideas se organizan en el alma y, en función de si son ideas adecuadas o inadecuadas, el alma es capaz de obrar o padecer. Para Spinoza, las acciones del alma están guiadas por las ideas adecuadas, mientras que las pasiones son resultativas de las ideas inadecuadas. De acuerdo con Vázquez Manzano (2016), la acción de un hombre que es a la vez determinada o dirigida no por la acción interna del sí mismo o del alma, sino por la potencia de un agente exterior, está siendo arrastrada por una pasión. Y, aunque si bien para Spinoza, esto pudiera resultar como un valor negativo, aparece también la posibilidad del efecto contrario: “toda acción que se siga de que el alma padezca un determinado afecto, también puede

seguirse de la esencia del hombre entendida como razón” (Spinoza, 1677, citado en Vázquez, 2016, Pasión y acción, párr. 2). Es decir, el valor de la acción/pasión estará en función de lo que la causa o determina.

La premisa de partida de Spinoza es clara: nuestro ser en el mundo está determinado por la posibilidad de afectar o ser afectado. El afecto cotidiano tiene excesos que someten al alma a condiciones de atadura en tanto su hacer y, aunque es necesario que el alma sea sometida a la afectación exterior, también es necesario que ésta se contenga y ofrezca resistencia.

En esta tensión de fuerzas, Spinoza categorizará las pasiones en afecciones y pasiones tristes. El afecto sería definido por Spinoza como la capacidad de alterar; el principio de deformación o transformación dado a partir de los movimientos del deseo destinados a acrecentar la potencia de lo que se vive. En términos de Spinoza, remitiría a aquello que transfigura al sí mismo: la identidad del sujeto se constituye a partir de sus propias formas de afectar y de ser afectado, pues los afectos acrecientan la fuerza y potencia de afección. Por su parte, las pasiones tristes serían aquellas fuerzas que intervienen en el abatimiento de la posibilidad para responder a la vida; que dismantelan la potencia de la movilidad e incluso de la palabra.

2.3.1.3 Del afecto en Deleuze

Las contribuciones de Gilles Deleuze al objeto que nos ocupa tienen su origen en una lectura minuciosa a Baruch Spinoza. El acompañamiento filosófico que tiene con su colega Felix Guattari le permite explicar una teoría de los afectos incrustada en el marco de la ciencia y el arte. Ambos autores consideran que es imposible pensar en el Arte sin dos componentes de base: el percepto y afecto (Gómez, 2006), y, aunque de naturalezas distintas, asumen que se trata de un binomio que opera como dependientes de un sistema. Afecto y percepto son fuerzas fundantes

para la condición de apreciación corpórea. El afecto es “el potencia del vida que tiene [y sostiene] una forma” (p. 110), es lo vital del objeto /de la palabra. El percepto, por su parte, es la inteligibilidad o expresión del afecto: en la obra de arte, por ejemplo, el afecto está en la fuerza de creación de la mano que le da origen; el percepto es lo visible de ese afecto en la obra misma. Entonces, ¿cómo podría definirse, según Deleuze, el percepto: dado que percepto proviene de la misma familia de palabras que percepción, sería el objeto de la percepción pero no el objeto mismo. El percepto es un elemento que vive y fluye y que, por tanto, al lado del afecto, se vuelcan como un devenir constante e inacabable como inacabable la percepción de múltiples sujetos en el tiempo. Cada vez que alguien se presenta a un objeto de percepción aparece una nueva forma de percibir y sentir, aparece un objeto que a ese espectador le genera un percepto que viene acompañado de su propio afecto y, la suma de ellos constituirá sensaciones de bloques afectivos y perceptivos. Así pues, los objetos no existen, sino que sobrevienen para el sujeto y sobreviene en virtud de la presentificación del afecto mediado por el percepto (inteligibilidad del afecto, podríamos llamarle). Este sobrevenir de afectos y perceptos, fluctuación de las potencialidades de la existencia y de su identidad, será entendido como afectividad.

Valga aquí, para propósitos de este trabajo, resaltar el tema de la identidad y el afecto. En *Diferencia y Repetición*, Deleuze (2002) establece que el sujeto se enfrenta al mundo cuando está dotado de una “no identidad” que habrá de ser llenada por una lucha diferencial, coadyuvante y en constante movimiento que le permita al sujeto asumir una voz propia que, nuevamente en una fluctuación, le conceda reiterarse constantemente como un ser de diferencia. Se asume que esta tarea *de ser en diferencia*, implica pensar lo nuevo en el devenir de los afectos y perceptos que ofrece el mundo de los objetos y conceptos. Regresaremos, en el apartado sobre afecto y escritura, a estos planteamientos.

2.3.2 La mirada semiótica: la afectividad como fenómeno de sentido

La síntesis de algunos postulados sobre el tema de la afectividad desde la mirada filosófica son el soporte a nuevas tendencias de investigación en la semiótica contemporánea. Luego de una semiótica estándar, inaugurada por Algirdas Julien Greimas y enmarcada en el estructuralismo francés, cuyo objeto de estudio era identificar el proceso de significación desde planos de la lógica inteligible en términos objetuales, el mismo autor, en acompañamiento de Jacques Fontanille y como respuesta a la tendencia del Giro afectivo en las Ciencias Sociales y Humanidades, publican *Semiótica de las pasiones: De los estados de cosas a los estados del ánimo* (1990). En este texto, se da un giro de una semiótica del objeto a una semiótica del sujeto, la cual centraría su atención esencialmente en tres aspectos: la percepción, cognición y dimensión sensible del sujeto.

La propuesta inaugural sobre repensar la semiótica con una disciplina encargada de la dimensión sensible del sujeto fue fortalecida más adelante por la semiótica tensiva de Claude Zilberberg, la perspectiva sociológica de Eric Landowsky y el uso de psicoanálisis de Jean Claude Coquet. La apuesta fue hacia una teoría que explicara todo proceso de significación –por supuesto, la escritura incluida– como un producto de la subjetividad (categoría persona) tejida sobre una base de afectividad posibilitada por la percepción.

En el texto arriba citado, Greimas y Fontanille (1990) aducen que la percepción es el lugar no lingüístico en el que se propicia la aprehensión de la significación. Esta aseveración tiene sus fundamentos en Merleau-Ponty (1945). En *Phénoménology de la perception*, este último autor se cuestiona sobre el sujeto de la percepción en su expresión corporal e instaurado en dimensiones espacio-temporales. El mundo sólo puede ser llamado humano en la medida que se percibe sensorialmente y cobra significación. Para Greimas y Fontanille (1990), y más

adelante para Zilberberg (2006), esta significación, será resultante de la carga afectiva de la percepción que, inevitablemente habrá de pasar por el filtro del cuerpo, de ahí que Merleau-Ponty llame al cuerpo “objeto afectivo” (1993) y, también de ahí que Zilberberg (2006) sitúe el afecto como origen de la significación. Herman Parret (2000), en *L'esthétique de la communication*, afirma que las pasiones no deben ser entendidas como un elemento que acompaña o porta la acción; sino, por el contrario, que toda acción se encuentra subsimida y comandada por la propia pasión.

La necesidad de hablar de los afectos en semiótica, orilló a los teóricos a intentar establecer una terminología que permitiera hacer inteligible la discusión: ¿qué es el afectividad propiamente dicha? ¿Qué el afecto, la emoción o la pasión?

El recorrido que se hizo en apartados previos no fue inintencional. La semiótica retoma esos postulados para, justamente, esbozar el camino hacia una serie de definiciones que, si bien no está aún clausurada, sí funge como punto de partida para una semiótica de las pasiones. El inicio más evidente para develar conceptos sería regresar a *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, de Greimas y Courtés (1984), empero, éste fue desarrollado durante la etapa en que la semiótica apenas tocaba aspectos sensibles y las entradas al tema que nos ocupa no aparecen desglosadas. No obstante, la revisión a las obras posteriores de Fontanille y Zilberbeg nos permiten elaborar aquí un breve glosario que, para propósitos de este trabajo particular, se decantan sólomente en aspectos de pertinencia a esta investigación.

Una última precisión que enmarca la comprensión de los contenidos secuentes está en reclacar que, para la semiótica, el discurso se compone por tres dimensiones: la pragmática, a la que corresponde el sujeto de hacer; la cognoscitiva, del sujeto observador, quien opera en los planos de la inteligibilidad; y la pasional, del sujeto paciente, quien se mueve en el plano de lo

sensible. Los tres sujetos, integrados en lo que Merleau-Ponty llama “cuerpo propio” ponen en marcha la trama discursiva del ser.

Afectividad

La afectividad, en Semiótica, está definida como un flujo inaprensible y constante de estímulos sensoriales que opera la dimensión sensible del sujeto en virtud de la competencia de éste para mediar y modular dichos estímulos a través del cuerpo percibiente. La afectividad es, en sí misma, la potencialidad del sujeto para hacer, y dado que maneja la dimensión más profunda del ser, la afectividad se constituiría no sólo como la base de los afectos del sujeto sino de todo mecanismo de sentido –sensible o inteligible– que lo integra al mundo; por tanto, se convierte en el fundamento mismo de la significación. La afectividad, en la medida de su carácter inaprensible, es solamente visible en los estados de ánimo; análoga sería a aquella enfermedad que se hace visible y patente por la conjugación de todos sus signos y síntomas.

Afecto

La afectividad, como flujo de devenires fortuitos deja en el sujeto una suerte de impronta entre el sujeto y el objeto de afectación. Estas improntas o marcas de la afectividad serán, para Zilberberg (2006) los afectos. Si se ha pensado la afectividad como potencialidad de acción, el afecto, como dejo de ésta, sería la condición mínima de transformación; aquello que, en el devenir, mueve o transforma a un sujeto en cuanto a su disposición y ser en el mundo. El afecto así entendido estaría determinado, insistimos, por la percepción del cuerpo, y por el espacio y tiempo que le acontece al sujeto; de la variación en la percepción espacio-temporal, derivará una disposición afectiva particular.

El sujeto, antes de ser cognoscente, de establecer discretizaciones y formas inteligibles, es un sujeto con cuerpo, cuya función es sentir y ser mediador entre el afecto resultante de la

percepción y el sí mismo en su transformación. Estos afectos estarán, en conjunto, instaurados en la dimensión patémica/sensible. La timia, o gradación del afecto, se sostendrá en la foria o direccionalidad de la carga energética: euforia/disforia. (Zilberberg, 2006).

¿Pero cómo se mide el miedo en esa dimensión siendo estrictamente un efecto de sentido que es, por naturaleza, inaprensible e ininteligible? Zilberberg y Fontanille (2003) asumen que la única manera de tener acceso a los afectos es a través de la lexicalización de sus formas – simulacros pasionales, le llamará Jean Claude Coquet (2006)–. Para ello, establecerán en *Tensión y significación* (2003) una clasificación de los derivados afectivos en emoción, inclinación, pasión y sentimiento.

Emoción

Para Jacques Fontanille y Claude Zilberberg, la emoción es, en sus propias palabras “la unidad elemental de lo sensible” (2003, p. 209) Es la presentificación de un tipo de calidad de afecto; esto es, al ser afectado por algo –por un objeto/sujeto afectante o de deseo– uno de los resultados posibles es la emoción. Pero la emoción, a diferencia del resto de las manifestaciones de los afectos, tiene como elemento distintivo la instantaneidad del golpe afectivo. Es decir, cuando el afecto aparece de manera súbita, con un grado mínimo de inteligibilidad y el sujeto es incapaz aún de discernir las formas que se le presentan y se apropian y modifican su estado de ánimo previo, podemos decir que nos enfrentamos a una emoción, la cual posee una intensidad máxima “caracterizada por una brusca perturbación física y mental” (2003, p.255).

Pero la emoción no es permanente. Como producto instantáneo de la afectividad supone una “síncopa de la duración” y a la vez una sorpresiva detención de la acción; pero la intensidad es tal que, en cuanto se inteligibiliza, se convierte en, digamos, un connato motor de reorganización de la sensibilidad e identidad propias y del proceso de acción. Esto es, en el

sujeto habrá una transición de la síncope emotiva y somática (grado máximo de sensibilidad) hacia la inteligibilización y reconocimiento del objeto fuente de afección o perturbación; la necesidad de adjuntarse o separarse de él le obligará a entramarse en una nueva acción. Fontanille y Zilberberg llaman a este movimiento del sujeto **inclinación** afectiva.

Pasión

Este término, en cuanto a su definición en esta línea teórica, se expresa como la inclinación al objeto que ha sido causa de una determinada emoción. A diferencia de la emoción, “como accidente del devenir propioceptivo” (Fontanille & Zilberberg, 2002, p. 189) y que requiere sólo de “un cuerpo sintiente”, la pasión tiene una extensión temporal y durativa que se presenta luego de la merma fórica de la emoción generada por la propia racionalización del sujeto. Es decir, luego de que el sujeto ha sido afectado por una emoción, que es apenas un instante somatizado, la cognición del sujeto busca la fuente de afección e intenta identificarla del resto de las sensaciones para comprenderla y asirla; cuando el sujeto ha definido su fuente u objeto de afección y busca permanecer en estado de junción con dicho objeto, entonces, podemos decir, nos enfrentamos a una pasión. Esto implicaría que la pasión es una manifestación de la afectividad que no sólo depende de los planos sensibles sino también inteligibles; y que además obliga a abandonar la oposición platónica de la pasión frente a la razón, pues para sentir una pasión es necesario razonar la emoción.

Una cosa más que se sugiere a partir de lo anterior es que la pasión deviene de un observador culturalmente competente que le permite inteligibilizar o racionalizar su objeto de afectación según un conjunto de valores previamente dados por la convención social. “En cierto modo, experimentar una pasión es lo mismo que acomodarse a una identidad cultural e indagar la significación de las emociones y afectos en la mayor conformidad con las taxonomías

acumuladas en la propia cultura [... así pues, una pasión sería] un acontecimiento en el sentido estricto, es decir, una transformación captada y reconocida por un observador” (2002, p. 234).

Como hemos dicho, cuando una pasión es nombrada o identificada por la doxa del sujeto según el referente cultural, no se está ya en la dimensión pasional propiamente dicha, sino frente a la nominalización de los “estereotipos culturales de la afectividad” (Fontanille & Landowsky, 2002, p. 234). Tal estereotipación estará siempre mediada por una axiología o valor investivo en los objetos afectivos. Aquello que provoca admiración, miedo o desprecio son expresiones de la afectividad de la cultura, y éstas pueden variar de comunidad a comunidad.

Para Eric Landowsky, el concepto no tiene varianzas pero encuentra un nuevo destello de comprensión. En *Passions sans nom* (2004) el autor asume que es posible atender a la experiencia de las emociones y pasiones en sí, sólo como efectos de sentido que se ponen en marcha a través del contacto de la persona con la presencia del mundo. Alejado del concepto abstracto de sujeto que usan Greimas, Fontanille y Zilberberg, y anclado a la corporeidad de la persona material, afirma que las afecciones son posibles a través de la integración de lo somático y lo sensible. Recupera la noción de *estesis* de Greimas –cuya primera aparición tuvo lugar en *De l'Imperfection* (1987)– para nombrar esa síntesis de lo somático con lo sensible, e instaurarla como la experiencia pasional por antonomasia, la cual tiene como antecedente necesario la presencia del (lo) otro: una experiencia estésica –de afectación pasional–, sólo puede manifestarse en la persona por la interacción con el otro.

La breve lexicalización teórica sobre la afectividad hasta aquí planteada fue indispensable para comprender propiamente el tema central de esta investigación. La carencia de una terminología o teoría desde las ciencias de la educación que se avoque a la problemática que nos hemos planteado, lejos de ser una limitante, nos ha permitido explorar otras áreas de

conocimientos que, interdisciplinariamente, pueden brindar una suerte de iluminación al desentrañamiento de las pasiones en la escritura formal y académica.

2.2 Afectividad y el espacio académico: la investigación de las emociones

Habíamos mencionado ya en otros apartados del presente trabajo que el *Giro afectivo* conminó a las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades a atender sus objetos de estudio desde el análisis de las dimensiones afectivas del sujeto. La educación no fue la excepción. La búsqueda por comprender las problemáticas pedagógicas desde la esfera de las emociones fue, desde finales del siglo XX, un tema de preocupación para los investigadores de la educación. Las líneas que se desarrollaron con mayor potencial fueron la psicología y la sociología. En el campo de la didáctica, Bisquerra (2000) definió la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243).

Por su parte, Steiner y Perry explicaron el concepto como “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (1997, citado por Vivas, 2003, p. 27). Como perspectiva naciente, las carencias teóricas obligaron a establecer distinciones conceptuales. Una de las más importantes estuvo en la revisión de la educación afectiva y la

educación del afecto: “Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o *educación afectiva* se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de *educar el afecto*, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones”. (Bisquerra (2001, p. 8).

Vivas (2003), en una recuperación de los marcos teóricos sobre la educación emocional en la educación, presenta las posturas epistemológicas con sus principales representantes. Desde la pedagogía, autores como *Pestalozzi, Montesorri, Freinet, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa* fueron algunos de los que consideraban la necesidad de integrar el proceso afectivo en el tema de la cognición. La Psicología de las teorías de las emociones, y cuyos representantes fueron Arnold (1970), Fridjda (1988), Lazarus (1991), buscó comprender la importancia de lo afectivo; y Maslow (1982) y Rogers (1978) pensaron en satisfacer necesidades emocionales básicas mediante la educación. Por su parte, Gardner presenta la teoría de las inteligencias múltiples dentro de la que encuadra la inteligencia emocional. d) Este concepto será después abordado también por Salovey y Mayer (1990) y el propio Goleman (1996). La neurociencia también hará un espacio a las emociones y sus representantes profundizarán sobre el funcionamiento de la estructura cerebral en función de las emociones.

En absoluto el recuento de lo anterior intenta ser la base de una profundización de los afectos en la educación. Por el contrario, apenas busca dibujar el espectro de algunos de los distintos abordajes sobre el tema y hacer evidente que la especialización de los afectos en el fondo de la escritura no se expresa sino como una necesidad dada por sentada y que, sin describirla ni explorarla, ha sido puesta en zonas liminares.

2.3 Hacia una sistematización de la teoría del afecto en Educación

La traza conceptual sobre el afecto que se presentó hasta ahora pone en escena la dificultad de permanecer en un espacio circunscrito a un solo paradigma teórico. Como se ha ido desarrollando a lo largo de este trabajo y, específicamente, en este apartado, no existe en el campo epistemológico de las Ciencias de la Educación o un soporte teórico que haya dirigido su especialidad a la dimensión sensible de los sujetos. Así pues, nos hemos visto en la tarea de mostrar un posible camino para abordarlo, privilegiando el campo de la filosofía y la semiótica y dejando de lado los postulados de la psicología social.

El presente apartado pretende ser un puente entre la teoría y la aplicación metodológica de la investigación. Para llevar a buen fin dicho propósito, se ha diseñado una tabla que sistematiza los conceptos relevantes para el trabajo, los autores de su dominio y una breve caracterización teórica.

Tabla 1. Sistematización del aparato conceptual de la afectividad.

Concepto/Autor	Caracterización
Escritura /Barthes	<p>Expresión del lenguaje cuyo conjunto de realización de formas lingüísticas ofrece un soporte de generación de sentido articulado por elementos cognoscitivos y éticos pero también tímicos.</p> <p>La escritura debe estar cargada de modalidades de acción, cognición, deónticas y de volición.</p> <p>Quien escribe obedece a sus propias competencias de hacer, saber, deber y querer.</p> <p>La escritura, es materialidad, producto de un hacer, que porta conocimiento tejido sobre un entramado ético y afectivo.</p>
Afecto / Deleuze	<p>Afecto y percepto son fuerzas fundantes para la condición de apreciación corpórea. El afecto es “el potencia de vida que tiene [y sostiene] una forma” (Deleuze, 2012, p. 110), es lo vital del objeto /de la palabra. El percepto, por su parte, es la inteligibilidad o expresión del afecto: en la obra de arte, por ejemplo, el afecto está en la fuerza de creación de la mano que le da origen; el percepto es lo visible de ese afecto en la obra misma. Entonces, ¿cómo podría definirse, según Deleuze, el percepto: dado que percepto proviene de la misma familia de palabras que percepción, sería el</p>

	<p>objeto de la percepción pero no el objeto mismo. El percepto es un elemento que vive y fluye y que, por tanto, al lado del afecto, se vuelcan como un devenir constante e inacabable como inacabable la percepción de múltiples sujetos en el tiempo.</p>
Afecto-cuerpo /Merleau-Ponty	<p>La búsqueda del otro, el diálogo posterior y la manipulación implícita de la escritura como enunciación constituyen una estructura de comunicación compleja que, como ya se había señalado antes, supone una materialidad de cuerpos sensibles y de percepción, y por tanto, de captación y afectación (Merleau-Ponty, 1997): el del <i>yo</i>, el <i>tú</i> y el de la propia escritura. El autor escribe con el cuerpo –sufre o goza– y ofrece sus afectaciones y cogniciones al lector, quien, a su vez, capta con el cuerpo propio y encuentra su propio placer o displacer.</p>
Afecto / Fontanille	<p>La afectividad, como flujo de devenires fortuitos deja en el sujeto una suerte de impronta entre el sujeto y el objeto de afectación. Estas improntas o marcas de la afectividad serán, para Zilberberg (2006) los afectos. Si se ha pensado la afectividad como potencialidad de acción, el afecto, como dejo de ésta, sería la condición mínima de transformación; aquello que, en el devenir, mueve o transforma a un sujeto en cuanto a su disposición y ser en el mundo. El afecto así entendido estaría determinado, inisitimos, por la percepción del cuerpo, y por el espacio y tiempo que le acontece al sujeto; de la variación en la percepción espacio-temporal, derivará una disposición afectiva particular.</p>
Emoción / Fontanille	<p>Es la presentificación de un tipo de calidad de afecto; esto es, al ser afectado por algo –por un objeto/sujeto afectante o de deseo– uno de los resultados posibles es la emoción. Pero la emoción, a diferencia del resto de las manifestaciones de los afectos, tiene como elemento distintivo la instantaneidad del golpe afectivo. Es decir, cuando el afecto aparece de manera súbita, con un grado mínimo de inteligibilidad y el sujeto es incapaz aún de discernir las formas que se le presentan y se apropian y modifican su estado de ánimo previo, podemos decir que nos enfrentamos a una emoción, la cual posee una intensidad máxima “caracterizada por una brusca perturbación física y mental” (2003, p.255).</p> <p>Pero la emoción no es permanente. Como producto instantáneo de la afectividad supone una “síncopa de la duración” y a la vez una sorpresiva detención de la acción; pero la intensidad es tal que, en cuanto se inteligibiliza, se convierte en, digamos, un connato motor de reorganización de la sensibilidad e identidad propias y del proceso de acción.</p> <p>La emoción es “accidente del devenir propioceptivo” (Fontanille & Zilberberg, 2002, p. 189)</p>
Sentimiento / Fontanille	<p>Cuando en el sujeto hay una transición de la síncopa emotiva y somática (grado máximo de sensibilidad) hacia la inteligibilización y reconocimiento del objeto fuente de afección o perturbación y la necesidad de adjuntarse o separarse de él le obliga a entramarse en una nueva acción, Fontanille y Zilberberg le llaman inclinación afectiva.</p>

Inclinación / Fontanille	<p>Cuando en el sujeto hay una transición de la síncope emotiva y somática (grado máximo de sensibilidad) hacia la inteligibilización y reconocimiento del objeto fuente de afección o perturbación y la necesidad de adjuntarse o separarse de él le obliga a entramarse en una nueva acción, Fontanille y Zilberberg le llaman inclinación afectiva.</p>
Pasión / Fontanille	<p>La pasión tiene un extensión temporal y durativa que se presenta luego de la merma fórica de la emoción generada por la propia racionalización del sujeto. Es decir, luego de que el sujeto ha sido afectado por una emoción, que es apenas un instante somatizado, la cognición del sujeto busca la fuente de afección e intenta identificarla del resto de las sensaciones para comprenderla y asirla; cuando el sujeto ha definido su fuente u objeto de afección y busca permanecer en estado de junción con dicho objeto, entonces, podemos decir, nos enfrentamos a una pasión. Esto implicaría que la pasión es una manifestación de la afectividad que no sólo depende de los planos sensibles sino también inteligibles; y que además obliga a abandonar la oposición platónica de la pasión frente a la razón, pues para sentir una pasión es necesario razonar la emoción.</p> <p>La pasión implica la presencia obligatoria del otro (estesis sólo posible por el otro).</p>
Dialogismo/Benveniste	<p>Para Benveniste (1974), la figura del autor, como forma del enunciador, no puede sino emerger por la condición básica de la presencia del otro, de una alteridad a partir de la que se construye la figura del sí mismo en un momento y espacio determinado (<i>ego, hic et nuc</i>): <i>Yo soy</i> en función del <i>otro</i> y del diálogo consecuente en escenarios específicos. Como acto de habla comunicativo, la escritura obliga la presencia de una entidad de escucha; y el autor –o enunciador, visto en su instancia más profunda, y en conocimiento de las implicaciones terminológicas que supone– se entrega a la búsqueda por ese otro a través de la materialidad misma del discurso: su propia escritura.</p>

3. Metodología

La presente investigación, “El papel de la afectividad en el proceso de escritura de estudiantes universitarios”, tiene por objeto de estudio el afecto como motor fundante de aquella escritura que –como se ha intentado discernir en el capítulo precedente– sobrepasa la noción de redacción universistaria y que, más bien, corporeiza de alguna manera la voz del sujeto para que, en un acto transitivo y a la vez reflexivo, construya el mundo de las ideas y se construya a sí mismo.

Pero el afecto, como también ya se ha hecho mención, obedece a una naturaleza que, aunque sabida, es irremediamente abstracta, por lo que su estudio hasta antes del *giro afectivo* (*affective turn*) a finales del siglo XX había sido marginado. Aunque no podemos decir que los trabajos han dejado por completo el tema de los afectos en cuanto a los procesos de escritura (Thoulon-page & Montesquieu, 2015; Chartrand & Prince, 2009), es cierto que esta perspectiva de las emociones en México, a nivel universitario, es prácticamente nula pues, en términos generales, los estudios están dirigidos hacia la comprensión de las emociones desde la mirada psicológica y atendiendo esferas más amplias: la interacción en el aula o los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo.

En ese sentido, dada la carencia, consideramos importante explorar qué ocurre con los afectos en los niveles de creación textual de los jóvenes universitarios. De ahí el objetivo central: analizar el papel de la afectividad en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. Este objetivo no podría lograrse sino a través de tres requerimientos: describir la disposición afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante; analizar el estado afectivo del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce; y analizar las relaciones afectivas entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura.

3.1 Diseño: Enfoque cualitativo

En palabras de Sampieri (2014, p. 128), el diseño metodológico de una investigación se considera como “el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere [... a fin de] responder al planteamiento” del trabajo. Una de las condiciones necesarias para establecer de manera idónea este diseño es considerar el paradigma de conocimiento que brinde la posibilidad de responder la pregunta central de la investigación (Álvarez Gayou, 2003). Para el caso particular que nos ocupa, nos hemos propuesto, desde los inicios del trabajo, satisfacer al cuestionamiento sobre el papel de la afectividad en el proceso de escritura de estudiantes universitarios.

Dada la condición del objeto de estudio arriba brevemente explicitada (y en el capítulo precedente, ampliamente desarrollada), es necesario dejar al margen el modelo cuantitativo que impera en los escenarios educativos. En la medida que nuestro objeto en sí mismo rechaza toda posibilidad de aprehensión –salvo por el poder del lenguaje a través de la lexicalización– o medición y, por supuesto, porque no podemos asirlo como inmutable o esperar resultados verificables homogéneamente, es necesario situarse en otro paradigma que satisfaga la búsqueda.

Ya que hemos asumido el afecto como un fenómeno, asumamos también como ciertas las palabras de Edmund Husserl (citado por Álvarez Gayou, 2003, p. 16) quien considera que “las formas de ser, que tienen especialmente sus modos de darse, tienen también sus modos en cuanto al método de conocerlas”. Así pues, es necesario atender a las condiciones del objeto y adjuntarse a un paradigma que permita comprender las singularidades de las experiencias del fenómeno. Consideramos, pues, que el paradigma exigido por la naturaleza misma del objeto debe ser cualitativo.

Este enfoque, de acuerdo con las apreciaciones de Guba y Lincoln (1982) parten de dos supuestos que conviene recalcar: por un lado, hay una simultaneidad entre la situación del investigador y el objeto mismo; y, por otro, la posición interpretativa altamente cuestionada del paradigma. No obstante a esto último, hay que señalar que no se exige la sistematización de los datos en términos de confiabilidad pues, como ya también habían apuntado Goetz y Le Compte (1981), la investigación cualitativa busca estudiar de manera profunda las estructuras que subyacen a la realidad social mediante la recuperación y análisis sistemático de datos con el propósito de arribar a una posible teorización (aunque no siempre sea éste el propósito). Esta sistematización, a partir de categorías, intenta develar las significaciones de las experiencias de lo cotidiano, para ordenar y clasificar y, en suma, explicar de manera analítica.

Aunque la obtención de datos se somete a la mira del investigador en la medida que éste porta un sistema axiológico propio basado en experiencias, creencias y perspectivas propias, la investigación cualitativa intenta recuperar una descripción objetiva, proveniente de las palabras propias de los sujetos, con el afán de captar la esencia de las personas en situación. De ahí que sea necesario el contacto directo –ético– con los informantes.

3.1.1 Marco teórico interpretativo: La fenomenología

El marco teórico permite comprender y explicar la realidad social que se investiga. Aunque las posibilidades para analizar e interpretar los datos en el terreno educativo son diversos (ya sea de referencia constructivista o de referencia interpretativa), para el trabajo particular aquí presentado, la recuperación y el análisis de datos tendrá lugar a partir de los planteamientos de la Fenomenología.

Esta corriente, inaugurada por Husserl y continuada especialmente por Merleau-Ponty, tiene también una línea que decanta en teorías interpretativas contemporáneas como la fenomenología dialógica, analógica, empírica, social, y con aplicaciones en la antropología, sociología, o la semiótica. En todo caso, la fenomenología tuvo su origen en respuesta al positivismo científico que buscaba el progreso (degradante, desde la mirada del filósofo) basado en la objetividad de las ciencias duras y trasladado a todas las áreas de conocimiento. Para Husserl, este camino de las ciencias implica la “pérdida de significación para la vida” (1984, p. 11) pues no permite acceder a la verdad de la experiencia humana; a los actos singulares del yo ni a los fenómenos que acontecen.

Partimos de la necesidad de emplear este paradigma para el estudio del afecto pues es la fenomenología una ciencia apriorística que, en esencia, se funda en la búsqueda de la vivencia intencional originada en el sujeto, y el afecto se encuentra, justamente, en la vivencia. Esta vivencia es originada –o acontecida, para decirlo en términos de Husserl– por la captación o inclinación de un sujeto hacia su objeto intencional (ese objeto que se ofrece a la percepción en un espacio y tiempo determinados, y que al estar en tensión con el sujeto es capaz de modificar su condición modal).

La perspectiva del marco fenomenológico posibilita el análisis de los fenómenos desde tres dimensiones planteadas por Husserl: la imaginación, la experiencia vivida del presente y la memoria. Para la investigación que deseamos aquí presentar, la revisión de estos niveles permite la comprensión del afecto en su calidad fenoménica: como motor creador de la escritura (imaginación); como experiencia que trastoca la interiorización del sujeto y que desemboca en un cambio radical frente al texto; y el afecto como modulador de experiencias atravesadas en el

tiempo y que confluyen en la disposición del sujeto, puesto en perspectiva espacio-temporal, en cuanto al acto de escritura.

Con este propósito, consideremos las características que, de acuerdo con Cresswell (1998, citado por Álvarez Gayou, 2003), apuntalan toda investigación fenomenológica. Por principio, hay que considerar que la estructura de la investigación gira en torno a la búsqueda de un significado global de las experiencias. Suspenden juicios personales respecto a aquello que es real o no; intenta emplear la mirada filosófica para estudiar la experiencia como un fenómeno. Y, finalmente, el análisis de datos se realiza “mediante una metodología reductiva, con auxilio del análisis de discursos y temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles” (p. 86).

Son éstas las primeras bases para justificar el despliegue de la investigación que nos hemos propuesto aquí bajo el paradigma fenomenológico.

3.2. Sujetos de estudio

Para Steve Taylor y Robert Bogdan (1987, citado por Álvarez Gayou, 2003), la investigación cualitativa obedece a ciertas condiciones para la selección de los sujetos de estudio. Bien vale traerlas a colación con el propósito de mantenernos en el marco metodológico inicialmente propuesto.

La investigación cualitativa de hilo inductivo privilegia el diseño flexible pues su estructura depende del escenario y la concepción de un sujeto complejo; esto es, como persona portadora de pasado y experiencias colectivas. De ahí que sea indispensable analizar el contexto real de dichas experiencias y no en recreaciones de laboratorio.

Dado que nuestra investigación busca explorar el afecto en el proceso particular de escritura de los estudiantes universitarios, es necesario adentrarse al propio horizonte en el que

éstos se inscriben. Para la recolección de datos, hemos seleccionado cuatro sujetos de análisis matriculados en la Universidad Iberoamericana Puebla. Todos ellos se encuentran adscritos a la asignatura de Lectura y Escritura Académica en cuyo programa se establece como objetivo general “Desarrollar habilidades de expresión escrita que coadyuven a su contexto universitario, profesional y personal a fin, una vez egresado, solucionar problemas sociales de manera ética y efectiva” (UIA-Puebla, 2019). Este objetivo pone en escena la necesidad de un estudiante cuyas competencias con respecto a la escritura le permitan asumir una voz que no sólo le favorezca a constituirse como un sujeto de óptimo desempeño académico, sino, además, como sujeto que debe insertarse a la sociedad a través de un compromiso performador dado por la ética en su escritura (evidenciada mayormente por proyectos de resolución).

Los estudiantes con quienes se trabajó tienen entre 18 y 20 años de edad. Dos de ellos, mujeres; dos hombres. Un estudiante es cursante de la licenciatura de Ingeniería de Negocios; uno está adscrito a la carrera de Contaduría, y dos más, a la licenciatura en Filosofía y Literatura. Todos ellos cuentan con condiciones de estudio óptimas: poseen computadoras de escritorio en casa, computadora portátil, tabletas y teléfonos inteligentes. El total de estudiantes proviene de instituciones privadas de cierto prestigio académico. Dos de los alumnos hablan con fluidez tres lenguas (inglés, ruso y español); el cuarto domina inglés y español. Dos de ellos cuentan con biblioteca personal en su casa y todos tienen acceso a la biblioteca universitaria, Pedro Arrupe, misma que les provee de acceso a EBSCO, Ebrary, ELibro.

Respecto a su procedencia, tres alumnos son de la ciudad de Puebla, y uno de Tlaxcala. El alumno foráneo vive solo pero, al parecer, con un control más o menos cercano por parte de los padres.

Esta selección, a diferencia de los trabajos cuantitativos, no tiene patrones rígidos y no busca ser representativa, pero sí intenta establecer un principio de exploración para la comprensión del afecto como un fenómeno individualizante en la escritura y, al tiempo, de repercusiones y manifestaciones colectivas. No obstante a la flexibilidad de selección, se fijó en la consciencia de que el investigador cualitativo tiene algún efecto en los sujetos estudiados en la medida que participa del escenario de manera activa. A fin de reducir en lo posible los sesgos o efectos sobre las personas, sólo dos sujetos fueron estudiantes directos de quien suscribe (grupo LEA-1227-Z) la presente investigación y el resto de grupos alternos (LEA-1227-G y LEA-1227-H).

3.3 Instrumento

El paradigma cualitativo y, específicamente fenomenológico, busca la comprensión de las personas en el marco de referencia del sí mismo, aunque sin perder la descripción objetiva durante el proceso de interpretación para captar la significación “pura”. Pero dejar de lado la propia axiología para comprender de manera situada la experiencia del otro no es fácil. La investigación cualitativa ve al sujeto estudiado como un individuo que debe ser pensado de manera holística y busca captar en sus narraciones las percepciones y experiencias que lo conforman sin caer en subjetivismos. En ese sentido, entonces, el instrumento de obtención de información se vuelve un accesorio fundamental para la investigación.

Miles y Huberman (1994, citado por Álvarez Gayou, 2003), indican que la mayor parte de los instrumentos está construida desde las necesidades que el propio investigador advierte. Las palabras se vuelven el eje de aprehensión experiencial y, desde esa arista, se elaboran preguntas de investigación que tienden a explorar el significado de los fenómenos en las

situaciones vividas de manera cotidiana. “Especialmente importante resulta que el investigador llegue con el participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto éste exprese” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 88).

Para cumplir con los objetivos de esta investigación y recuperar los datos de análisis, se ha optado por el empleo de una entrevista. Steinar Kvale considera que el propósito de ésta descansa en “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (1996, citado por Álvarez Gayou, 2003, p. 109). Considerando los siete estadios propuestos por el mismo autor, se buscó que la entrevista no estructurada tuviera como base preguntas guía que fueron planteadas en triangulación con las preguntas de investigación, los objetivos y el marco teórico.

Tabla 1. Guía metodológica para la articulación del instrumento.

Objetivos	Conceptualización teórica	Preguntas guía de entrevista no estructurada
Preguntas introductorias Marco de reconocimiento sobre el tema	--	¿Qué cree que sea la escritura? ¿Escribe? ¿Qué le gusta escribir? ¿Cuál es su experiencia al escribir?
Escritura como acto interiorizado: Describir el estado afectivo del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce.	La escritura y la voz (Dorra, 2004; Thoulon-Page 6 Montesquieu, 2015; Chratrand & Prince, 2009)	¿Cuál es la manera en que escribe? ¿Cuánto tiempo le gusta escribir de corrido? ¿Cómo es el mecanismo de escritura que sigue? ¿Se considera un autor o un escritor? ¿Cómo se siente cuando escribe? ¿Cómo vive la escritura en términos físicos o emocionales? Puede relatar alguna experiencia significativa sobre usted como escritor Luego de esas experiencias, ¿considera que algo cambió en usted con respecto a la escritura? ¿qué? ¿Le ha servido algún texto de su autoría para otra cosa que no sea pasar una materia? ¿cómo?

<p>Escritura y otredad Describir la disposición afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante.</p>	<p>Cristina Martínez (2003) y el discurso polifónico de la escritura. La construcción del sí mismo como otro en la escritura. Fenómenos de enunciación y diálogo (Filinich, 2009; Barthes, 1989; Benveniste, 1982).</p>	<p>Cuando escribe, ¿piensa en aquél a quien se dirige? ¿Cómo lo imagina? ¿Cómo percibe a los autores que lee para, posteriormente poder escribir? ¿Hay algo en los otros autores que le motivan a escribir? ¿Qué es?</p>
<p>La escritura y la confluencia del afecto social. Analizar las relaciones afectivas entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura.</p>	<p>El afecto y las construcciones sociales (Landowsky, 2002; Parret, 1998).</p>	<p>¿Cuál es su experiencia más significativa de escritura / con quién? ¿Podría identificar algún maestro que lo invitara a leer o le provocara el deseo de escribir? Relate la anécdota. ¿Qué papel juegan sus compañeros de clase cuando escribe un texto académico? ¿Considera que la escritura puede hacerse de manera colectiva? ¿Cuál sería el apoyo que considera necesario para sentirse cómodo con la escritura académica? ¿Ha usted ayudado a alguien o alguien le ha brindado ayuda? ¿Alguna experiencia en particular con los docentes o compañeros le ha permitido cambiar su perspectiva a propósito de la escritura? ¿Cómo vive la escritura y la lectura en la universidad?</p>

3.4 Procedimiento

Como se había señalado ya, la muestra fue tomada de la Universidad Iberoamericana Puebla. Por lo que, en primera instancia, se procedió a la solicitud del permiso de investigación con las autoridades correspondientes. Dado que el objeto de este trabajo –la escritura– se concentra en una de las áreas de especialización de la universidad, no hubo objeción en conceder la

autorización para la recuperación de datos pero se nos demandó entregar los resultados obtenidos en un lapso no mayor a dos meses después de finalizada la tesis.

Acto seguido, a fin de alinearse al paradigma cualitativo y recuperar los datos necesarios sin sacar a los estudiantes del escenario real en el que se inscribe el fenómeno que deseamos explorar, la entrevista se llevó a cabo dentro del propio espacio universitario, en los cubículos de la Biblioteca Interactiva Pedro Arrupe. Se citó a los alumnos de manera personal –atendiendo, por supuesto, a la disponibilidad de horarios de cada uno de ellos–. Antes de comenzar, se les explicó, con la intención de salvaguardar la ética y el principio de consentimiento informado, el propósito, justificación y pertinencia de la investigación, así como los mecanismos de la entrevista.

La entrevista no estructurada estuvo diseñada para desplegarse en 30 minutos pero, hay que aclarar, en algunos casos el tiempo se extendió hasta 56 minutos; en otro caso, no se consiguió el desarrollo narrativo y el tiempo se redujo a 19 minutos.

No sobra decir que las preguntas guía, en la medida que discurría la entrevista y según las narraciones de los propios entrevistados, fueron modificándose de sujeto a sujeto. En el Anexo 1 se adjunta el instrumento y en el Anexo 2 se introducen las entrevistas transcritas.

4. Análisis de datos

A lo largo de esta investigación se ha planteado un deseo particular por develar el funcionamiento de las dimensiones profundas que subyacen al proceso de escritura en estudiantes universitarios. Pero este deseo no ha sido, en absoluto, de naturaleza veleidosa. Se presentó, desde inicios de este trabajo, el refrendo de una situación que aqueja de manera contundente a un alto porcentaje de alumnos de nivel superior: inhabilidad para desenvolverse adecuadamente con discursos escritos.

Este hecho, probado ya a través de los datos a los que se hicieron alusión en el primer apartado, tiene implicaciones mucho más graves que un simple no saber redactar o no acreditar una asignatura. Después de las insistentes sugerencias que la UNESCO ha hecho desde 1991, en las que se afirma que la escritura –alfabetización y posalfabetización– debe ser un mecanismo epistémico que genere conocimiento y sea un principio que le permita al sujeto construirse una identidad con la que pueda enfrentarse al mundo social e interactuar ética y emocionalmente de forma adecuada, sería fácil pensar que en las universidades de México se pensó en programas académicos que incidieran en una escritura cuya misión fuera justamente la señalada por la UNESCO. No obstante, apenas ha sido posible que las asignaturas de escritura, lejos de llegar a las sugerencias de este organismo internacional, se remitan estrictamente a solventar problemas de puntuación, ortografía o coherencia que los estudiantes acarrearán de su historia académica. Sería igualmente fácil anticipar que si no es posible lograr un mejor desempeño del estudiante en cuanto a sus niveles más básicos de redacción, tampoco podría conseguir una escritura epistémica, ética y con impacto social: el alumno sin voz es un estudiante sin identidad y, por tanto, sin capacidad de estar en el mundo y enfrentarlo –como sugiere la UNESCO; reprobar una asignatura, entonces, se volvería en un asunto accesorio.

Las causas podrían abrirse en un abanico que no pretende develarse aquí. Pero sí se tiene como foco de interés investigar sobre una de las alas menos exploradas en el ámbito educativo: la condición del afecto –incluso pensado éste como elemento potencial dentro de planes de estudio– y la afectividad como fondos sensibles sobre los que opera el proceso de escritura y, por tanto, sobre el que también se desenvuelve su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el segundo capítulo se presentó un abordaje de diseño relativamente profundo sobre las teorías que, como un puente interdisciplinario, pueden ser de apoyo para el análisis de los datos que se recopilaron para el propósito expuesto. En una suerte de sistematización se han integrado en la tabla I los conceptos que se consideran para dicho análisis.

Ahora bien, como también ya se había anticipado, dada la condición abstracta del objeto de estudio no podemos remitirnos a él sino como fenómeno que acontece –en el sentido filosófico de acontecimiento–. Esto nos obliga a volver a la fenomenología y tantear asir las experiencias a través del único medio posible: el lenguaje. Para ser más específico, la lexicalización del afecto.

Uno de los planteamientos propuestos por Deleuze y pertinentes a nuestro tema, está dado en analogía a la producción de la obra de arte. Para el autor, el afecto es la potencia de vida que emana de ‘algo’, de la obra en sí, y no se puede tener acceso a éste sino por su percepto, que no es otra cosa que la impronta inteligible que es dejada como rastro o huella del afecto: aquí, tratamos con la lexicalidad del afecto en la escritura; esto es, las palabras mismas.

Aunque los trabajos de corte cualitativo deben su legitimidad justamente al análisis léxico-semántico, Montes Sosa (2015) presenta una interesante aproximación al análisis que va más allá de las palabras puestas en relación por campos componenciales de significado.

Establece un nivel de sentido que, si bien tiene de base la intuición primaria de las palabras, pone en escena el aparato semiótico complejo que supone la narración; en suma, el discurso mismo.

A propósito de las entrevistas como instrumento metodológico de recuperación de datos y de narración de aquellas afecciones que no están en el sujeto sino como una nebulosa intangible de sentido, Montes (2015) destaca que es la enunciación de los afectos (el acto del decirlos, nombrarlos) y la narración de la propia vida, lo que dará orden y dotará de significación a aquello que se siente –un poco en la línea lingüística y saussureana: significante y significado del afecto–.

Pero, según afirma el propio autor, esta narración puede estar vertida de una axiología que no corresponde propiamente a la interioridad del sujeto sino a aquello que deónticamente se espera de él. El análisis que se elabora a partir de la narración debe entonces situarse en la experiencia real de vida para identificar el valor de la emoción y cómo esta juega en la realidad en la que opera el sujeto.

Es por esto importante que se identifique que en la narración de las entrevistas no articuladas –instrumento por el que nos hemos decantado en esta investigación– se identifiquen aspectos no sólo de superficie como la lexicalidad de primer semantismo, sino, además, la experiencia montada en los niveles sensibles de la dimensión profunda del discurso puesto en marcha.

Montes Sosa (2015) afirma que las emociones, o el mundo afectivo, es constitutivo de nuestros pensamientos y que de alguna manera son cogniciones mismas (amparado, parece, de las líneas aristotélicas sobre las pasiones). En ese sentido, podríamos nosotros decir que no pueden desprenderse de la narración y que el sujeto, consciente o inconscientemente, deja sus huellas de afectividad. Dicho esto, podemos, pues, adentrarnos a nuestras propias narrativas.

La figuratividad, en términos básicos, correspondería a la imagen más próxima o significado primario al que dan lugar las palabras. La tematización, por su lado, correspondería a la categoría o leitmotiv de Tzvetan Todorov (línea o tema que aparece como eje narrativo) que se teje por un sorteo de palabras o red semántica sobre la que se erige un secuencia temática particular. A decir en un ejemplo muy básico, si en una narración aparece un conjunto figurativo de palabras como ‘nube’, ‘agua’, ‘viento’, ‘sol’ y ‘fractal’, termina siendo un campo cuya tematización se cristaliza en <lluvia>.

Podríamos entonces enclavar aquí el tema de la categorización que tan relevante es para el análisis cualitativo en el ámbito de la educación.

Como primer paso para este propósito se ha pensado en la lectura general, luego de un distanciamiento temporal con los datos para elaborar una clasificación simple que dé lugar a las primeras categorías.

Tabla 2. Reducción de datos y generación de categorías

Categoría o Unidad temática	Código de categoría	Descripción de la situación observada (Registro tomado textualmente del diario de campo)	Sub-categoría (interpretación) Código	Código de unidad
Escritura	ESC	Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “Bueno, en el sentido, así, estricto pues es un código , ¿no?; un sistema de signos”.	Codificación COD	1
		Fecha: 22/11/19 Fuente E.4 “pues escribir es saber usar las palabras y las oraciones bien , así correctamente”.		2
		Fecha: 14/11/19 Fuente E.1 “Y como en la prepa, más o menos como a los 17 o 18 años... quizá un poco antes, descubrí que leer no sólo me encantaba sino también como forma de expresar lo que sentía, en ese momento la escritura era una		3

		<p>herramienta pues excelente, ¿no?”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2 “Me gusta igual a escribir porque como que es una forma para decir o expresar lo que sientes”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente E.3 “Pues escribir escribir pues es como expresarse bien, como hacer sentir cosas y así”.</p>	<p>Forma de expresión EXPR</p>	<p>4</p> <p>5</p>
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “en el sentido artístico creo que es un arte. La literatura es un arte mediante el cual uno trata, a través de conceptos que son las palabras que escribe, desatar emociones. Creo que es eso lo que busca todo arte y la escritura lo hace a través de conceptos”</p> <p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “Siento que es una forma de expresión única. Es un arte. O sea, no sólo la literatura, poesía o novela. Sino escribir escribir es un arte. Las técnicas, las figuras retóricas, literarias”.</p>	<p>Forma artística ART</p>	<p>6</p> <p>7</p>
		<p>Fecha: 21/11/19 Fuente E.3 “Pero pues escribir así para la escuela pues es como cuando redactas trabajos”.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente E.4 “Se escribe para saber redactar trabajos bien hechos que sirvan”.</p>	<p>Redacción REDAC</p>	<p>8</p> <p>9</p>
<p>Equivalencia Lectura=Escritura a</p>	<p>LEC=ES C</p>	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1 “Bueno, creo que desde chico me gustó mucho <u>leer</u> siempre. Desde chico”.</p> <p>Fecha: /11/19 Fuente E.3 “Desde pequeña he <u>leído</u> un poco y la verdad no es tanto de que me guste escribir, estar buscando o así, pero sí me gusta <u>leer</u>.”</p>		<p>10</p>

		<p>De hecho <u>leí</u> varios libros y cuando me dejaban de que <u>leer</u> algo, era, pues ‘bueno’... pero hay veces que cuando te llega algo de escribir o leer que no te gusta... es de ¡Ay no, qué flojera!”</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente: F.4 [Pregunta: ¿Qué es escribir o cómo vives la escritura?] “Bueno, creo que desde chico me gustó mucho <u>leer</u> siempre. Desde chico”.</p>		11
La experiencia de la escritura	EXP-ESC	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1 “¿Una experiencia especial de mi escritura? Bueno... Podría ser un cuento que escribí hace como seis meses en el taller de creación literaria. Es un cuento muy breve. En ese como que traté de plasmar este, como varias experiencias de mi juventud, de cuando salí de la preparatoria y fui a trabajar como voluntario (porque cuando salí de la prepa trabajé como voluntario en la sierra tarahumara)... y entonces esas experiencias las plasmé en un cuento que no era autobiográfico ni nada pero que tenía muchos elementos de esa parte de mi vida y sí sentí una experiencia diferente al plasmar algo tan personal”.</p> <p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “Al escribir, en el momento que escribes, pierdes la noción de tiempo, de todo, o sea, como que es una sensación muy satisfactoria, o sea, estar escribiendo. O sea, porque me gusta”.</p> <p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “No diría que se modifica cuando escribo pero, en términos generales, pues es como un cobijo, en cierta manera, como un soporte de mi mundo interior. Lo que</p>	Experiencia de <u>placer</u> EXPPLAC	12
				13

		<p>siento, lo que pienso.</p> <p>Fecha:15/11/19 Fuente: E.2 “Sí. Mmm... no sé cómo explicar. Siento que cuando escribo como que puedo hacer lo que yo quiero. Aunque sigo ciertos lineamientos, puedo hacer lo que yo quiera y a la vez considerar lo que los demás quieren”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “Cuando hago un ensayo, digamos que de tarea, pero que lo hago super rápido de un tema que lo conozco o que me gusta... Creo que, bueno, ayer hice un ensayo de Administración –la materia difícil- aparte de lo que ya había visto en la materia de LEA pues creo que lo hice súper rápido. Hice la introducción el desarrollo y la conclusión, hasta los APA. Y pues era de algo que sabía entonces era como de que me emocioné al ver que ya había terminado en una hora y media y pues entonces me emocioné y dije: “no creo que alguien entregue un trabajo así como éste, tan bonito”. Entonces pues ya”.</p>		<p>14</p> <p>15</p> <p>16</p>
		<p>Fecha:15/11/19 Fuente: E.2 “Bueno, personalmente me gusta más la lectura que la escritura, porque siento que cuando empiezo a escribir me encuentro muchos defectos. Que normalmente no le</p>		

	<p>encuentro a los autores que leo. Sí me gusta [escribir] pero me gusta más leer. Siento que mi escritura tiene muchos huecos, tal vez no expreso bien las ideas que quiero poner. Siento que no quedan bien mis ideas”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “A veces siento tristeza, al hacer una historia. También cuando escribo y no me salió. Me da enojo y frustración”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “Porque me gustaba [escribir en la prepa]. No soy buena, pero me gustaba. Entonces pues era algo que me motivaba. Decidía escribir porque creo que es una emoción, porque a veces son falacias que tú sacas de tu mente y que tal vez algunos comprendan y algunos no comprendan. Pero nunca le he enseñado lo que escribo a nadie”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “En Administración nos piden cosas, como que te sientes muy frustrada porque te esmeraste y te corrige y te dice que no y es como de que te desanimas totalmente y lo tienes que volver a hacer y si otra vez tienes un error o algo es de que hay que volverlo a hacer otra vez [...], si no tienes algo o te falta el análisis o estuvo mal el APA, tienes que volverlo a hacer. Y es así como de que te frustras porque nunca tienes todo bien. Y si falta algo, corrígelo de nuevo o si falta algo. Porque hay veces de que piensas que ya hiciste todo, está súper bien y vas a sacar diez y cuando llegas es como de que... uf”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “malas experiencias, ahorita, en LEA. Es que en la prepa yo tenía una idea súper</p>	<p>Experiencia de <u>displacer</u> EXPDISPLAC</p>	<p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p>
--	---	--	--

		<p>diferente a los ensayos y vienes y te dicen que eso no es así o así no se hace un ensayo correctamente. Te cambia todo. Todo lo que había aprendido en la preparatoria no es lo correcto. Vienes aquí y te enseñan cómo hacerlo es un cambio muy brusco y te frustra”.</p> <p>Fecha:21/11/19 Fuente: E.3 “Creo que en LEA no tuve el tiempo suficiente para escoger el tema. Porque lo escogí porque se me ocurrió y como no sé el tema me ha costado mucho trabajo. Porque no es como el tema de obesidad que sabes desde pequeña. Si lo hubiera hecho de obesidad sería más fácil pero de economía de mi tema es como de que tienes que buscar estadísticas y cosas que no sé y me cuesta... y encontrar información. Eso me estresaba más y ya no podía cambiar de tema”.</p> <p>Fecha:22/11/19 Fuente: E.4 “Soy una persona que no escribe mucho y al inicio de esta materia no sabía nada. Por lo mismo, al no tener conocimiento no sabía qué hacer. He llevado bastantes veces el tema de la escritura y siempre me ha ido fatal”.</p> <hr/>		<p style="text-align: center;">22</p> <p style="text-align: center;">23</p> <hr/>
--	--	--	--	---

		<p>Fecha:15/11/19 Fuente: E.2 “Me gustó la lectura y escritura fuera de la escuela. Cuando era chica, mi papá compraba esas revistas de veinte pesos de los periódicos de leyendas, y en la noche apagaba las luces y se ponía a leerla. Cuando acaba, nos pedía como un resumen de la leyenda o qué le cambiaríamos”.</p>	<p>Escritura y memoria ESCMEM</p>	<p>24</p>
		<p>Fecha:15/11/19 Fuente: E.2 “Hace poco hice una reseña crítica sobre Marina Garcés y me ayudó mucho cuando yo empecé a hacer la reseña, quería mostrar ciertas cosas de la relación con el otro, pero cuando leí el libro ella dice que no es con el otro sino con uno mismo para poder entender al otro. Entonces ya lo que tenía lo tuve que borrar lo que sentía que era correcto pero que entendí luego de leer y me gustó mucho”.</p>	<p>Escritura y memoria ESCMEM</p>	<p>25</p>
		<p>Fecha:22/11/19 Fuente: E.4 Como que no he logrado aprender bien y pues o sea que esta vez siento que mejoré un poco. Creo que en mis trabajos se notó”.</p>		<p>26</p>
		<p>Fecha:22/11/19 Fuente: E.4 “Aprendí a escribir por el compromiso. Al principio de la clase me sentaba hasta atrás, namás hacía lo que, literal, tenía que hacer, no ponía atención ni nada. Sólo lo que tenía que hacer para pasar la materia. Pero como</p>	<p>Escritura y transformación ESCTTRANSF</p>	<p>27</p>

		<p>no pasé, pues luego me pasé hasta adelante, empecé a prestar atención, veía lo que hacían mis compañeros, Yo creo que fue más que nada el compromiso para aprender”.</p> <p>Fecha:22/11/19 Fuente: E.4 “Pues hasta esta evaluación. Yo mejoré. Aprendí, pero hasta el final. Comparé mis primeros trabajos. Mi reporte y mi monografía con este ensayo y sí me di cuenta de que estaba cambiando, que estaba escribiendo de forma más estructurada, no tanto como pensaba que escribía literal lo que me venía a la mente sino que ya investigaba y pensaba en cómo ordenar y poner las ideas en general”.</p>		28
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E1 wow. Tengo que confesar que luego sí acostumbro a tomar, sobre todo cuando escribo cosas muy líricas. El alcohol es nostálgico, un poco sensible y es una buena combinación. (C.E. ¿Qué bebes?) Vino, tequila, mezcal, lo que sea. Tequila, sobre todo.</p> <p>Fecha:15/11/19 Fuente: E.2 “me pasa que estoy leyendo algo que me gusta mucho y se me enchina la piel. O como que me da como nervios... como que me da tentación. Pero cuando leo. Cuando escribo no sé qué siento. Ubico como que ya no me interesa lo que pasa... así que me ponga a llorar, no. Pero sí me da ansiedad de comer cuando no tengo claro lo que voy a hacer. Sé que no es sano pero me pasa.</p>	Escritura y <u>cuerpo</u> ESCUER	29
				30

		Pero no como en el proceso de escritura, como antes. Tampoco beber. Porque siento que me pongo a pensar en la comida”.		
De cómo escribir	¿CESC?	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E. 1 “En la computadora, definitivamente. He dejado ya la escritura en papel. Sí escribo a mano a veces. Con un lápiz y una libreta, sobre todo en lugares como viajes o algo así que no puedo tener la computadora... Pero ya para sentarme y así escribir bien y acomodar todas mis ideas, sólo en la computadora definitivamente”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E. 3 “A computadora. No sé. Siento que a mano se notan más mis errores que a computadora. Por ejemplo, cuando sé que no es esa palabra, que debería cambiarla por otra que suena mejor, se ve el tachón en la libreta, se ve que me equivoqué y no me gustan los tachones”.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente E.4 “cuando llego a escribir los trabajos, siempre siempre es a computadora. Aunque a veces sí tengo que hacer antes un esquema como en LEA, a mano, pero escribir ya bien y en otras materias, sólo a computadora”</p>	Escribir a computadora ECOMP	31
				32
				<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “el tiempo... no sé. Me siento cómodo escribiendo bajo presión y ya de última hora. Es cuando me pongo escribir [C.E: necesitas la adrenalina]. Exactamente, sí. Ahí me siento muy cómodo, entonces, hay veces que tengo que entregar un ensayo al día siguiente o en dos días y por la misma presión, lo escribo. [C.E. ¿Consideras que te sale mejor que si lo escribes con tiempo?]</p>
				34

		<p>Pues es que no puedo escribirlo con tiempo . Me cuesta muchísimo trabajo. [C.E. ¿O sea que vas postergando la escritura? Pero no crees que eso juegue en tu contra?]No. A favor, porque me va bastante bien en eso. Normalmente hago las cosas cuando ya tengo la presión de escribirlas”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente: E.2 “De hecho escribo como entre a las 11 y 2 de la mañana. Escribir en el día no puedo. No me gusta y no puedo. Siento que no es la mejor calificación que puedo obtener. Ya me adapté mucho a mi ritual. Me perturba mucho el entorno y lo que hay”</p>	<p>escritura TEMPESC</p>	<p>35</p>
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “Si es un tema muy concreto en el que tengo que hacer revisión de literatura, lo que suelo hacer es, de lo que voy leyendo, escribo ideas separadas en la computadora como de un párrafo. Así muchísimas y ya que las dejé porque acabé de leer, cuando empiezo a escribir, las empiezo a juntar y a ver ya con mis propias palabras”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente: E.2 “Leo a los autores que voy a usar, los imprimo, los subrayo y separo lo que creo que me puede servir”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente: E.2 “Después pongo música, me siento en el piso y me pongo a escribir.[C.E. ¿por qué música? ¿por qué en el piso?]D.P <u>en silencio no puedo pensar</u>. Y porque en el sillón o la cama luego me duele la espalda o así”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente: E.2 “La [música] que me salga en aleatoria</p>	<p>Metodología de la escritura METESC</p>	<p>36</p> <p>37</p> <p>38</p>

		<p>normalmente. No me distrae. Es como música de fondo, aunque también puedo ir cantando cuando pongo todo el contenido. Sólo en el principio y el final no puedo. Tengo que poner canciones que no me sé. Porque si canto, me equivoco y pongo las palabras de la canción en lo que voy escribiendo”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente: E.3</p> <p>Pues creo que me pongo a imaginar, los hechos. Como lo que engloba todo lo que voy a escribir y de ahí como que me baso para tener una idea y poder seguir haciéndolo”.</p>		<p>39</p> <p>40</p>
LO QUE SE ESCRIBE	¿QESC?	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1</p> <p>“No, el ensayo siempre ha sido un texto que escribo por encargo. En cambio la poesía, por ejemplo, o cortometrajes que he escrito sí han sido por gusto”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente: E.3</p> <p>“Antes hacía como, bueno, a parte de que hago <u>ensayos simples</u>, porque hay veces <u>que tengo que hacer trabajos de otras personas o maestros</u>, pero también escribía ensayos o cuentos y creo que me gustaba mucho. En la prepa”.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente: E.4</p>	<p>Escribir por deseo</p> <p>ESCDES</p>	<p>41</p> <p>42</p>

		<p>“De niño escribía historietas y mis cuentas. Quise escribir un libro y después desarrollar videojuegos. Como empezaron a salir los videojuegos, pues ya los tenía ahí y ya sólo me enfoqué en jugarlos”.</p>		43
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “Algo que odié escribir son notas periodísticas; o sea, tratar de escribir algo que pasó pero sin poner de tu propio juicio, en el que tienes que ser súper objetivo, no me gustó mucho porque, pues, no sé, siento que sólo le estás dando una estructura a algo que ya pasó, que todo el mundo sabe. Entonces, ese tipo de cosas donde uno no plasma su propio juicio, su propia opinión, no me gusta escribir mucho. ¿qué otra cosa? Mmm... no me gusta escribir tareas que te limitan y que te dicen: en 10 renglones escribe los argumentos del autor. Ese tipo de cosas no me gustan. Como cosas muy cuadradas no me gustan”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente: E.2 “No me gusta escribir lo académico. Los ensayos. Nada de poesía”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente: E.3 “Escribir tareas no. Creo que es como el desapego de todo. ¿No? Porque digamos que es como cuando te dejan hacer una tarea. Entonces como que ya no ves con esa emoción de hacerlo”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente: E.3</p>	<p>Escribir por obligación ESCOB</p>	44
				45

		<p>“Nunca escribo para los maestros. Salvo lo que redacto de tareas por obligación”.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente E.4</p> <p>“Pus antes sí creo que escribía, lo que le digo, cuentos o los cuentos de videojuegos. Pero ahora ya no escribo. Sólo los trabajos de la escuela pero no”.</p>		46
				47
Intersubjetividad	ITSJ	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1</p> <p>“los talleres de creación pero me ayudan mucho porque es un compromiso por escribir, y una vez que escribes, todos los del grupo ven cosas que tú no viste al escribir. Porque de repente, cuando te obsesionas mucho por escribir, ya tienes que dejar unos días de ver lo que escribiste para volver a verlo como objetivamente, entonces el taller ahí ayuda mucho a que ven cosas o detalles que tú no te has dado cuenta. O te dan consejos que son buenos”.</p>		48
Intersubjetividad	ITSJ	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1</p> <p>“no podría generalizar, pero te dan buenos comentarios o buenas ideas. Y cada quien enseña lo que escribió y dices comentarios a los demás”.</p>	Diálogo- compañeros DIALCOMP	49
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1</p> <p>“Depende escribir con compañeros porque si es alguien que está enojado siempre...mmm... mejor no dan ganas ni de tocarlo. Pero si ves que alguien es creativo pues es interesante”.</p>		50

Intersubjetividad	ITSJ	<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1</p> <p>“En los talleres que he estado, los participantes son gente que sí escribe y que en general tienen una sensibilidad para la literatura y, en este caso, en el del profesor Günter, es muy bueno en cuanto para darte observaciones, de estilo, -porque no interfiere en el contenido o las ideas importantes- pero sí en las palabras en el uso. Muchas veces pones muchas palabras de más inconscientemente y él te ayuda a podar para que quede más limpio”.</p>	Diálogo- docente DIALDOC	51
		<p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“En segundo de secundaria tenía una maestra que se apellidaba Castilla. Y siempre que escribía me decía que escribía muy bien y que también tenía buena comprensión lectora y que pensara en dedicarme a eso. Pero yo iba en secundaria y tal vez no lo consideré mucho o no le hice caso”.</p>		52
Intersubjetividad	ITSJ	<p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“Escribo para cualquier persona. Si es para los profesores, pues pienso en ellos. Nunca he escrito para nadie más, por eso tengo miedo a los tachones porque, pues, son mi autoridad”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente E.3</p> <p>“Creo que estaría bien decir los errores pero</p>		53

		<p>no de una <u>manera tan formal</u> porque te sientes más obligada entonces sería algo como... sé que un maestro debe tener esa actitud... pero debería darle más accesibilidad con los demás”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente E.3 “Es en lo que más me baso [el maestro] y porque al final de cuentas él te va corrigiendo. Vas aprendiendo algo nuevo y vas como desarrojando (sic) tus errores.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente E.4 “El año pasado tuve que escribir una tesina. Pero el profesor nos da los tema no muy tan detalladamente. Nos dejaba escribir ahí lo que saliera y pues fue frustrante porque él quería la tesina de cierta forma pero yo no podía”.</p> <p>Fecha: 22/11/19 Fuente E.4 “Pues para que no escribiera, mi profesor de Ciencias sociales [influyó]. Hizo de la escritura algo muy aburrido y algo frustrante porque, como decirlo, él quería que escribiéramos pero no nos daba material o nos enseñaba la forma correcta”.</p>	<p>54</p> <p>55</p> <p>56</p> <p>57</p>
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1 “creo que es un monólogo. Incluso cuando he tenido que escribir (o he escrito) entre personajes ficticios, en un ensayo, poesía, o lo que sea. Escribo como monólogo, no puedo escribir de otra manera. Conmigo</p>	<p>Diálogo consigo mismo DIALCSM</p>

		<p>mismo. Como un desdoblamiento [...]</p> <p>Hace poco escribí un poema de Ayotzinapa para la clase de Reflexión Universitaria, igual no tenía inquietud por eso, sin embargo, al escribirlo, aunque en el poema escribía como si fuera el fantasma de uno de los 43, seguía escribiendo como un diálogo conmigo, como desdoblamiento conmigo.</p> <p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1</p> <p>“Nunca he pensando en diálogo con ellos [los autores]. Siempre es inspiración. No sé si es mi estilo pero yo nomás puedo escribir en el nivel ya mental para mí. O sea, yo cuando estoy escribiendo, y lo releo, pienso en mi lector ideal, como yo, a mi nivel. Y con base a eso veo si está bien o mal”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“Si escribiera para alguien que estuviera al mismo nivel que yo o más abajo, siento que yo no me fijaría más de lo que puedo hacer”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente E.3</p> <p>“Me gusta [escribir] sola. De hecho siempre lo he hecho sola. No me gusta que otro compañero me corrija porque siento de que te sigue quedando igual, porque si él no sabe no me puede corregir o me corrige mal”.</p>	<p>58</p> <p>59</p> <p>60</p> <p>61</p>	
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1</p> <p>“Lo que me motivan de los autores son sus</p>		

		<p>ideas, su estilo, las emociones que retratan. Pero pues ya depende del autor. Si es filósofo, ideas; escritor, su estilo; poeta, pues la emoción que trata de expresar”.</p> <p>[C.E. ¿Hay alguna figura cardinal que te llevara a la escritura?]Yo creo que sería más autores, como Dostoievski, que es mi favorito, y he leído otras cosas, muchas, pero nadie me ha hecho sentir lo que este autor. Víctor Hugo. También”.</p> <p>Fecha: 14/11/19 Fuente: E.1</p> <p>“Me fui al ITESO a estudiar filosofía y literatura, aunque realmente sólo estudié clases de filosofía y me acordé que en la clase de Nietzsche teníamos que entregar un ensayo de Nietzsche y me acuerdo que fue muy grato porque, pues no sólo traté de escribir sus ideas y de lo que leímos sino que traté de usar, en cierta medida, y obviamente guardando las distancias, su estilo. Que es un estilo lleno de figuras literarias: metáforas, hipérboles, figuras literarias y sentí muy padre escribir sobre un autor usando su estilo literario para expresar las ideas”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“Pues, como personas muy inteligentes. No me gustan los que ejemplifican mucho. Me brinco las palabras sobrantes. Soy muy floja. Un autor importante que me ha gustado pues fueron los cuentos de los hermanos Grimm. Y ya cuando empecé a</p>	<p>Diálogo con los autores DIALAUTOR</p>	<p>62</p> <p>63</p> <p>64</p>
--	--	---	---	--

		<p>crecer pues fue más para mí Stephen King”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“Me gusta comparar a los autores que comparten mi idea y que sean claros. Que sean directos y no como revuelvan”.</p>		65
		<p>Fecha: 14/11/19 Fuente E.1</p> <p>“Claramente escribes para alguien más, y tienes en consideración ciertas cosas (C.E: ¿Cómo cuáles?) el género que escribes, lo que quieres relatar, la situación”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“Aunque a veces no sea claro para otras personas, no sé, como que a veces puede leerlo y sentirse identificado”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>“pues primero me importa su aprobación [del otro], sería estúpido decir que no. La verdad es que sí me importa su aprobación y me importa ver si estoy llevando la idea que él cree que debo llevar. Además que sienta cuando me lee. No que se identifique a la mejor como tal pero sí quiero saber como que pude marcarlo de algún modo”.</p> <p>Fecha: 15/11/19 Fuente E.2</p> <p>[¿qué busca en el lector?]</p> <p>“Pues el placer de leerme y que, por ejemplo, mi idea pueda impactarlo aunque esté de acuerdo o no esté de acuerdo”.</p>	<p>Diálogo con el lector DIALLEC</p>	66
				67
				68
				69

		<p>[¿Cuál sería el máximo goce de la escritura con qué lo relacionarías?]</p> <p>Mmmmm.... No sé... complacer... Me complazco a mí, complazco al otro”.</p> <p>Fecha: 21/11/19 Fuente: E.3</p> <p>“Creo que no me gustaría [que me leyeran]. No me gustaría enseñarle a nadie porque en la actualidad nos basamos tanto en el qué dirán y es por eso. Que no quiero que me juzguen”.</p>		70
--	--	---	--	-----------

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Mayz Díaz (2009)

Esta primera clasificación se ha elaborado bajo un principio de “corte de bloques” y por agrupación temática que permite un ordenamiento sistemático de contenidos. A partir de este proceso es posible acercarse a una realidad que conjugue la teoría y la praxis (Osse, Sánchez & Ibáñez, 2006). La tabla arriba expuesta evidencia, de acuerdo con las afirmaciones de los autores antes referidos, categorías que “soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc”. (“Codificación y categorización: clarificación conceptual, párr. 2). La codificación responde a las marcas por categoría según la condición temática a la que pertenecen.

Tabla 3. Reducción de datos por categoría, subcategoría y unidad.

Categoría o unidad temática	Código de categoría	Subcategoría	Código de subcategoría	Código de unidad
Escritura	ESC	Código	COD	1-2
		Forma de expresión	EXPR	3-5
		Forma artística	ART	6-7
		Redacción	REDAC	8-9
Equivalencia lectura=escritura	LEC=ESC	--	--	10-11
Experiencia de la escritura	EXP-ESC	Experiencia de placer	EXP-PLAC	12-16
		Experiencia de displacer	EXP-DISPL	17-23
		Experiencia y memoria	EXP-MEM	24
		Experiencia y transformación	EXP-TRANS	25-28
		Experiencia y cuerpo	EXP-CORP	29-30
De cómo escribir	¿CESC?	Escribir a Computadora	ESCOMP	31-33
		Tiempo de escritura	TEMPESC	34-35
		Metodología de escritura	METESC	36-40
Lo que se escribe	¿QESC?	Escribir por deseo	ESCDES	41-43
		Escribir por obligación	ESCOB	44-47
Intersubjetividad	ITSJ	Diálogo compañeros	DIALCOMP	48-50
		Diálogo con Docente	DIALDOC	51-57
		Diálogo consigo mismo	DIALCSM	58-61
		Diálogo con autores	DIALAUTOR	62-65
		Diálogo con lector	DIALLEC	66-70

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de la segmentación, hay que decir que las macrocategorías se retomaron del marco teórico, pero, para la clasificación de la subcategoría se procedió a la identificación de rasgos específicos de los registros extraídos directamente de las entrevistas. En ese sentido, podemos decir que operamos para la clasificación por un proceso mixto de categorización: deductivo-inductivo. Podemos ver sistematizada y reducida la información en la tabla 3.

4.2 Interpretación de datos por categoría

El objetivo general de esta tesis ha sido explorar y describir los procesos afectivos que subyacen a la escritura de los estudiantes de nivel superior de la Universidad Iberoamericana Puebla, y cómo esto incide en su construcción de sujetos portadores de voz propia en el marco de una escritura académica o científica. Para cumplir con este propósito, en el capítulo dos, hemos repasado las teorías (extensas y poco definidas en el marco particular de un solo campo de conocimiento, en la medida que no existen trabajos de esta naturaleza) que pueden abonar a la comprensión del objeto de estudio.

En el presente apartado se busca el diálogo entre dichas teorías y los resultados que han arrojado las entrevistas a fin de responder a los cuestionamientos específicos de esta investigación. En los primeros tres subapartados se pretende responder a la pregunta de ¿cuál es la disposición afectiva del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce? analizando la concepción de la escritura en su fondo afectivo desde las consideraciones de las fuentes, así como su experiencia de la escritura en cuanto a sus manifestaciones o huellas perceptuales en el cuerpo. En los subapartados secuentes se intentará responder a las preguntas: ¿cuál es la situación afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante? y ¿cuál es el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura?

Ahora bien, se había mencionado arriba la necesidad de establecer una interpretación de datos en función de la lexicalidad y semantismo de los términos pero, también, remitiéndonos a procesos más complejos de los que se ha encargado la semiótica estructuralista. Así también, apelaremos también a una semiótica más contemporánea expuesta por Fontanille y que apuntan hacia una comprensión de los efectos de sentido desde la dimensión sensible del discurso.

A fin de hacer el trabajo exegético lo más objetivo, ordenado e inteligible posible, se establecerá una revisión consecutiva por categorías. Seguiremos la tabla 2 arriba mostrada, en donde se establece una clasificación genérica de seis categorías: escritura (ESC), equivalencia de lectura como escritura (LEC=ESC), la experiencia de la escritura (EXP-ESC), sobre el cómo escribir (¿CESC?), lo que se escribe (¿QESC?) y la intersubjetividad (ITSJ).

4.2.1 Escritura (o la pregunta ¿qué es la escritura para ti?)

La temática central de este trabajo se ha tejido a partir de la interrelación entre la escritura y el fondo de la afectividad que subyace a éste. Un error metodológico que ha complicado la enseñanza de la escritura desde su base podría sobreentender que el afecto es el corolario de toda experiencia del sujeto, y que, por tanto, la escritura no escapa a esta relación de consecución. Pero este sobreentendimiento suele con frecuencia dar por sentado que no se requiere un análisis para establecer cómo funciona o cómo opera al interior del sujeto y, en función de ello, sacar ventaja para establecer nuevos mecanismos pedagógicos. Entonces, no podríamos eludir este tópico como central en el proceso de análisis e interpretación.

Desde nuestro marco teórico, habíamos planteado que la escritura es un complejo sígnico que pone en escena múltiples dimensiones pero que, en su sentido más básico, remite a la réplica de la cadena hablada. Aunque Raúl Dorra (2011) contraviene esta idea a propósito de los planteamientos superficiales de McLuhan –y quien suscribe estas líneas se adhiere al pensamiento del investigador argentino– no viene mal retomarla en el caso particular. Y es que, como vemos en la clasificación de categorías –específicamente en las subcategorías o interpretación–, la principal cualidad que le es atribuida al concepto de escritura es, precisamente, su condición de código lingüístico. Se emplean términos de designación específicos que remiten a esta casi natural significación.

En COD 1¹³ se enuncia explícitamente que la escritura es un sistema de signos. En COD 2 se asume que la escritura es una capacidad que implica el uso de las palabras y las oraciones de manera adecuada o “correcta” (código de unidad 1 y 2). De acuerdo con la RAE ([en línea], 2001), en su primera definición, se indica que el código es el “conjunto de normas legales sistemáticas que regulan unitariamente una materia determinada”. En este caso particular, podríamos entender que remite al conjunto de normas que regulan la materia de la lengua. Aunque es sabido que el conocimiento sobre la escritura que tienen los estudiantes no es extenso ni teórico, se hace patente que su intuición no está lejana a la primera acepción de la RAE, ni de aquella primera acepción de McLuhan.

Pero es evidente, de acuerdo con lo que arrojan los datos, que tampoco es la única alusión a la que refieren. La escritura cobra otros valores: “Forma de expresión”, indican las fuentes (EXPR 3-4). Esta forma de expresión, que si bien tiene como soporte el código lingüístico, está orientada hacia aspectos profundos del sujeto. Se escribe para expresar aquello que se siente: “Forma de expresar lo que sentía”, “decir o expresar lo que sientes”.

André Martinet (1978), en *Elementos de Lingüística general*, apostaba por cuatro funciones del lenguaje: la comunicación-comprensión humana, el soporte del pensamiento, la función expresiva y, finalmente, la función estética. No obstante a que establecía una notoria distinción entre el lenguaje de materialidad oral y de materialidad escrita, propone una correlación que nos permite apelar a la función expresiva y que, en sentido aproximativo, los estudiantes retoman como una propiedad inherente al acto de escritura: se escribe, con el código, para expresar. Pero no hay que olvidar que la naturaleza del verbo es tanto transitiva como pronominal; en ese sentido, la escritura sirve para expresar algo –“**lo que** sentía” / “**lo que**

¹³ En adelante se empleará el código de la subcategoría y el código de unidad con el propósito de que el lector ubique de manera sencilla la información dentro de la Tabla 3 de reducción de datos y categorías.

sientes”– y también expresarse o anunciarse en el mundo; un sentido que nos atreveríamos a pensar como ontológico.

Esta última frase, si retomamos el marco teórico, pone en escena el poder performativo de la escritura que expresaba Austin (1975) en su obra *How to do things with words*. Y si bien es cierto que no se exhibe como un conocimiento consciente del estudiante, éste reconoce que existen mecanismos de la lengua escrita que le permiten mover en mayor o menor medida los elementos de la realidad circundante y mover al otro en su composición modal. No sólo se trata de sentir mientras se escribe, sino de hacer-sentir, movilizar o afectar al otro: “Pues escribir escribir pues es [...] como hacer sentir cosas y así”, señala una de las fuentes.

La locución adverbial “y así”, tan empleada entre el rango sociolectal al que corresponden los jóvenes universitarios de la Ibero Puebla, podría pasar inadvertida o incluso descalificada como una simple muletilla. Pero la lingüística jamás se somete al estudio prescriptivo del lenguaje, sino descriptivo del mismo. El contexto, familiaridad y productividad de uso develan que la locución remite a un fondo semántico y pragmático mucho más complejo. Es una suerte de reminiscencia a elementos del discurso que no pueden o no quieren ser nombrados –el “y así” del alumno –, pero que existen y se encuentran subyugados a una incapacidad de articular su existencia narrativa. En ese sentido, la partícula “y así” al lado de la frase: “escribir escribir es como hacer sentir cosas” (EXPR 4), podría ser entendida como todo aquello que deviene del proceso manipulativo¹⁴ del “hacer-sentir”. La hermenéutica haría especular múltiples aristas de la escritura a partir de dicho enunciado; pero el proceso lógico inductivo deja entrever que lo único que se puede afirmar con certeza es que existe “algo más” en la escritura y que intrínsecamente es inefable –al menos para los estudiantes–.

¹⁴ Entiéndase sin la connotación negativa de la manipulación sino, simplemente, como el hacer-hacer a nivel sujetal.

En ART 6 y 7 se establece una vinculación entre las formas de expresión sensible con las variantes de la escritura que remiten al tema del arte. Sea aquí, quizá, la figura más explícita que evidencian las fuentes para establecer la esencia sensible de la escritura: “escribir escribir es un arte”, es “desatar emociones. Creo que es eso lo que busca todo arte y la escritura lo hace a través de conceptos”.

En buena medida, estos enunciados ponen en acto lo que Montes Sosa (2015) señalaba con respecto a las respuestas en las entrevistas: más que tenerse por convicción, se expresa lo esperado o calculado. La fuente podría contestar lo que sabe que el entrevistador (en este caso, la docente) espera o desea escuchar. No obstante, si evaluamos bajo el amparo de la pragmática, no viene mal atender elementos sutiles del enunciado completo: “Siento que [la escritura] es una forma de expresión única. Es un arte. O sea, no sólo la literatura, poesía o novela. Sino escribir escribir es un arte”. El foco de sentido se ancla de inmediato en el binomio tautológico “escribir escribir”. En primera instancia, habríamos de afirmar que la repetición monológica¹⁵ parece evidenciar la función fática del lenguaje que ejerce el enunciador para asegurarse de que el destinatario comprende el mensaje: escribir-escribir es algo distinto a lo que la misma fuente había señalado antes como escribir en tanto código (COD 1). Escribir escribir, entonces, no es sólo una reiteración fática sino, en realidad, se constituye como un difrasismo ilocutivo¹⁶ o intencional que resemantiza y completa la noción de escritura: la dota de otro contenido semántico, como un acto consciente y más profundo.

Ahora bien, no ignoremos que esta resolución fática y semántica que el hablante hace tanto para sí mismo como para el receptor emerge del “sentir” del sujeto; es decir, de la experiencia sensible e íntima con respecto a su acto de escritura (“siento que” en ART 7). Por su

¹⁵ Repetición por el propio sujeto (Tannen, 1968).

¹⁶ Difrasismo ilocutivo:

propio sentir y experiencia, el hablante escinde la escritura como código de la escritura como una acción de relevancia, la cual, además, es portadora de una impronta o carga estética: el binomio tautológico se inserta en una proposición predicativa de equivalencia con el arte (escribir escribir es un arte). Esta equiparación de la escritura con el arte –forma siempre íntima– es la clausura experiencial y circundante para todo el enunciado que, como se ve, se inaugura con el verbo fenoménico del sentir. La intuición del estudiante, sobre una escritura compleja, movilizadora (la experiencia artística o estética refiere a ello) y propia, aparece indefectiblemente.

Pero no es única esta percepción. Se hace patente otra noción del concepto de escritura en un eje distante; no sólo es un arte o hacer sentir cosas; es también eso que, envuelto en una entonación despectiva y de prestigio a la vez, se nombra como ‘redacción’: “Pero pues escribir así para la escuela pues es como cuando redactas trabajos” (REDAC 8). El casi imperceptible “pero” que aparece en la apreciación de las fuentes remite a una disyunción radical entre aquello que se escribe con deseo –volición– y aquello que se redacta bajo condiciones deónticas en el espacio escolar.

Pareciera, según el contexto de habla de las fuentes, que existe una escritura correspondiente al mundo interior –escritura *per se*– del enunciadador y del enunciatario (en tanto que es a él a quien se intenta mover en sus emociones) y una escritura de la formalidad –la redacción– que se desprende de ese mundo sensible para anclarse en la lógica de la realidad escolar y de uso. Para la segunda, insistimos, aunque se rodea de una entonación despectiva, el enunciado concreto se lexicaliza favorablemente: “Se escribe para saber redactar trabajos bien hechos que sirvan” (REDAC 9). Basta con destacar el verbo ‘saber’ (cargado siempre de una axiología positiva) y las marcaciones calificativas favorables (frase y subordinación adjetivas): ‘bien’ y ‘que sirvan’.

Esta clasificación emergente del discurso velado no puede sino evocarnos las relaciones dicotómicas clásicas entre alma & cuerpo, lo sensible & lo inteligible. Para los estudiantes, entonces, la escritura puede remitir a una condición del sí mismo (de deseos, sentimientos y memorias afectivas, como se puede ver en el caso de las subcategorías Escritura y memoria y Escribir por deseo) pero que es ajena en absoluto de la práctica que se realiza en la escuela¹⁷. La diferencia entre la escritura que se siente –sin un fundamento de uso práctico– y la escritura con propósitos de uso casi mercantilizado, podríamos decir, se exhibe de manera categórica en la frase “trabajos bien hechos que sirvan”. Resulta inquietante la subordinación adjetiva “que sirvan”. *¿Que sirvan para qué?, ¿cuál es el dominio al que nos remite la redacción?* En términos de interés específico para esta investigación, *¿cuáles han sido las prácticas didácticas que dieron origen, en el imaginario del sujeto, a considerar que la ciencia o las disciplinas no se escriben sino que se redactan? ¿Qué implicaciones tiene esta ruptura?*

A estas preguntas se podrían anticipar múltiples respuestas. Pero quizá, antes de intentar responder –al menos en una exploración a modo de boceto pues no es el objeto en este trabajo–, venga bien recordar esta ruptura dada por las mismas fuentes y que tienen soporte en el lenguaje y en la propia didáctica de la lectoescritura. En el bloque teórico de este trabajo se planteó a detalle el concepto de escritura desde su base más simplista hasta sus alcances de mayor fuerza semántica. La codificación de la lengua oral, la enunciación del sí mismo, la construcción del sujeto, del otro y de la realidad del mundo, fueron algunos de los planteamientos fundamentales. Se habló también de la enseñanza de la escritura desde la didáctica: alfabetización académica, literacidad y escritura académica. Pero, en este espectro, *¿dónde queda el lugar de eso que los informantes han llamado “redacción” (“pues escribir es saber usar las palabras y las oraciones*

¹⁷ Salvo por las prácticas escolares de escritura que inciden en la creación de obras literarias.

bien, así correctamente”, “Pero pues escribir así para la escuela pues es como cuando redactas trabajos”)?

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* ([RAE], en línea, 1998), ‘redactar’ es “Expresar por escrito un relato, narración, noticia o cualquier cosa pensada o acordada”. Aunque en este caso la definición se equipara a la escritura sin ninguna precisión, el *Diccionario del Español de México* (COLMEX, 2020) completa: “Poner algo por escrito, dándole el orden y la forma requeridos”. Evidentemente, estas acepciones no se anclan a la condición ontológica de escritura en la que nos hemos interesado en esta investigación, sino apenas de manera tangencial a la escritura académica: redactar es escribir con orden, con las formas correctas que –intuimos, como intuyen los actores del escenario educativo–, refieren a la estructura, estilos bibliográficos, ortografía y puntuación. No hay apreciaciones éticas o afectivas en esta última. Hay, pues, una condición equidistante en las creencias de los estudiantes –acaso docentes–: la escritura corresponde a los niveles de volición; y la redacción, a la lógica y base estructural de un texto.

Hemos visto que por la construcción morfosintáctica de la pregunta con la que se iniciaron las entrevistas (y que nombra este apartado), no hay en las respuestas de nuestras fuentes sino una desembocadura a proposiciones inevitablemente copulativas: la escritura es código, es forma de expresión, es forma artística y es redacción. Sin embargo, también es importante destacar matices particulares planteados al cuestionamiento. En una suerte de aparente unión los informantes exhiben una traspolación conceptual en la categoría Lectura igual a Escritura (LEC=ESC). Ante el cuestionamiento “¿Cuál es tu experiencia con la escritura?” o “¿cómo vives la escritura?” una ruptura inquietante en el vínculo semántico de base aparece: “Bueno, creo que desde chico me gustó mucho leer siempre. Desde chico” (LEC=ESC 10).

“Desde pequeña he **leído** un poco y la verdad no es tanto de que me guste escribir, estar buscando o así, pero sí me gusta **leer**” (LEC=ESC 10).

La relación de igualdad entre escritura y lectura, aunque pudiera parecer desconcertante, no nos extraña en realidad. Las prácticas de enseñanza han cultivado en el imaginario del estudiante una dualidad indisociable. Didáctica de la lectoescritura, le han llamado. Desde las posturas de la UNESCO a finales del siglo XX sobre las que hemos hablado ya, se dio un mecanismo en el que la escritura sufría un reduccionismo a la lectura (se hablaba de alfabetización pero todas las prácticas para lograrlo se fundaban en la promoción de la lectura)¹⁸.

Y, aunque existe una clara equiparación por las fuentes, también hay una marcada reacción separatista que está expuesta por los perceptos del afecto: las palabras cargadas de sentido emotivo.

En LEC=ESC 10 aparece un énfasis en la inclinación por la lectura “desde chico me gustó mucho leer siempre. Desde chico”, pero se elide el tema de las preguntas motoras ¿qué es la escritura? y ¿cuál es tu experiencia con la escritura? Podríamos pensar esta omisión, en efecto, dada por la falsa ilusión de que la escritura es equivalente a la lectura; pero también como una necesidad del hablante para exaltar el resabio positivo de una práctica que le resulta compleja o disgustosa. En el caso de LEC=ESC 11, la respuesta al mismo cuestionamiento devela una disparidad en el afecto que se siente por el acto de escribir o de leer: “Desde pequeña he leído un poco y la verdad no es tanto de que me guste escribir, estar buscando o así, pero sí me gusta leer”. El término ‘gustar’ se podría enganchar en las modalidades del querer. El gusto remitiría a

¹⁸ No se nos confunda, en absoluto se denuesta aquí el desarrollo de las habilidades lectoras como la posible ancla a la escritura, pero, es necesario esclarecer que en este trabajo no se ha asumido la inclinación por adoptar esa dualidad como axioma preestablecido. Una de las razones está en el fondo neurológico de ambos procesos. José Marcos Ortega, jefe del Servicio de Audiología y Foniatría del Hospital General de México y Presidente del Colegio Mexicano de Neuropsicología, en sus trabajos sobre afasias (1991; 2007; 2019) ha demostrado que un individuo con daño cerebral en las áreas de Broca o Wernicke puede leer pero no escribir... o viceversa. Estos aportes nos permiten establecer una escisión en la postura didáctica: enseñar/aprender a leer no significa enseñar/aprender a escribir.

semantismos del goce, complacencia o deseo. Por lo tanto, se explicaría que la lectura tenga un valor positivo en el sujeto en tanto que le sobreviene con una carga afectiva de placer. En el mismo enunciado de la fuente, hay una oposición modal (quizá velada) con respecto a la escritura: “no es tanto de que me guste escribir, estar buscando [información, contenidos] o así, pero me gusta leer”. La inistencia en el gusto por la lectura sentencia el enunciado: quiero leer vs no quiero escribir. ¿Por qué? El no querer (gustar/desear)-escribir emerge por el displacer que subyuga al acto de escribir –o eso que la fuente comprende como proceso de escritura–.

Analicemos que “estar buscando” es una oración implícita cuyo verbo auxiliar puede analogarse, en términos copulativos, al verbo de la oración que le precede: no querer (gustar) escribir y no querer (gustar) estar buscando. Sin embargo, si pensamos en las condiciones semánticas, el término ‘buscar’ pone en juego, en sí mismo, un proceso cognoscitivo que implicaría auxiliares modales del saber o el poder, por lo que el enunciado tendría que leerse como “No me gusta escribir porque no sé/no puedo estar buscando”. El choque entre los deseos de estudiante con sus competencias de no saber o no poder produce una experiencia de displacer que desemboca en pasiones que cifran todo el proceso en una frase simple pero contundente: no me gusta.

Ahora bien, no hay que pasar por alto que la misma frase “andar buscando”, acompañada del (no me gusta, no puedo, no sé), implica -en el sentido de que lo que se busca es información- estrategias específicas de lectura. Pero, ¿no acaso la fuente había señalado que leer sí era de su agrado? ¿qué ocurre en sus planteamientos internos? Pensemos en dos hipótesis: 1) se está entendiendo que la lectura es un proceso más sencillo que la escritura y que cuando el propósito de leer es escribir, el instrumentalismo en el que cae la lectura ya no cumple con la función de producir placer; 2) se considera que la lectura debe ser sólo de aquello que le resulta de interés.

En cualquiera de los dos casos, parece haber una convergencia en la necesidad de un objeto de deseo que conmocione o emocione al sujeto; es decir, que lo mueva a la acción; de lo contrario, ambos tareas, lectura y escritura, conducirán al sujeto a una suerte de pasión triste (como las llamaba Spinoza) que suspenderá o detendrá la acción: “¡Ay no, qué flojera!”, y, en última instancia, a un repliegue absoluto: su deseo de encontrar el camino para aprender o desarrollar habilidades de escritura, estará muerto.

4.2.2 La experiencia de la escritura (o de la pregunta ¿cuál es tu experiencia con la escritura?)

“No hay nada antes ni después de la escritura. Es nuestro horizonte y nuestro límite”, sentencia Raúl Dorra. Sirva esta frase para repensar la escritura en el horizonte fenoménico que nos permite ser sujetos sintientes y de acción en el mundo: la experiencia.

En sentido básico husserliano, la experiencia remite al proceso por el que las cosas mismas aparecen ante el sujeto. Toda experiencia implica un constante cambio en su “carga de significaciones valorativas, afectivas, estéticas o volitivas” (Herrera, 2010, p. 256) por la propia secuenciación de experiencias ancladas en el devenir del tiempo: “todo presente tiene un pasado y lleva a un futuro que condiciona nuestra experiencia” (p. 258). Dado que la experiencia de las cosas se da en el mundo, no puede sino someter esa significación al contexto global en la que se incrusta.

Así, para intentar asir (en la medida de lo posible y sólo por lo que el lenguaje permite) la escritura en tanto objeto experiencial, debemos tener presentes algunos aspectos claves en su lexicalización: el tiempo (y la memoria puesta en juego), la transformación, y la mediación del cuerpo en el mundo.

Atendamos, ante todo, que para el caso de los estudiantes, la escritura, como toda experiencia, acontece vertida de valores y afectos. Éstos últimos, foco de nuestra atención, permean y transforman la experiencia del sujeto. No es azaroso que la subdivisión de las categorías haya tenido que abrirse, en primera instancia, a dos espectros que emergen del plano tímico: las experiencias de placer y displacer de la escritura.

Es interesante observar cómo, desde las primeras manifestaciones de las fuentes, se establece la experiencia de la escritura como un acto íntimo, como aquél que se produce por la interiorización de otras experiencias enganchadas en el discurrir del tiempo y que sólo después de la lingüisticidad de la misma, puede ser exteriorizada en forma de texto. En EXPPLAC 12, se aprecia la experiencia de la escritura como la urdimbre de otras experiencias significativas del sujeto, lo que resulta en un fondo “diferente”, en términos de la fuente 1, pero que por semántica en contexto podríamos comprender como “especial” o de orden positivo. La experiencia placentera se destaca además por el énfasis de una escritura cuyo tópico se entrelaza con lo personal.

Ahora bien, mantengamos la premisa asumida en el apartado teórico de que la afectividad es la base que precede toda experiencia. El sujeto posee componentes afectivos específicos previos y será el sobrevenir de las experiencias lo que alterará –o moverá, para decirlo como resonancia de la emoción– ese primer estado para llegar a la realización de un determinado programa de acción derivado de las nuevas pasiones que operan en el sujeto o, en su defecto, al abandono de cualquier acción, producto de las pasiones tristes.

Como hemos visto, para el caso particular de los estados afectivos y valorativos que anticipan la experiencia de la escritura en los estudiantes, aparecen emociones y juicios de naturaleza diversa. De un lado, están los que tienen inclinación, goce o afección positiva, como

en EXPPLAC 13 (“Es una sensación muy satisfactoria, o sea, estar escribiendo. O sea, porque me gusta”) y en quienes se advierte que la experiencia sensible se expresa de naturaleza durativa, hay un alargamiento del sentido bajo la forma de perífrasis verbal continua; la cual, a la vez, alarga la sensación de disfrute. Por otro, los que, por el contrario, rehúsan la escritura en la medida que les produce desagrado o emociones negativas “personalmente me gusta más la lectura que la escritura, porque siento que cuando empiezo a escribir me encuentro muchos defectos” (EXPDISPL 17).

En EXPPLAC 14, “es un cobijo, en cierta manera, como un soporte de mi mundo interior. Lo que siento, lo que pienso”, el término ‘cobijo’ pone en evidencia un valor que surge de los afectos positivos del sujeto: protección, amparo y consuelo pueden ser, en términos lexicales, los perceptos de un afecto de tranquilidad o calma; un sentimiento estativo que se pone en juego justamente durante el acontecer de la escritura.

Es evidente, según los ejemplos, que la experiencia de placer se encuentra estrechamente unida a la volición o deseo de lo que se escribe, pero esto no necesariamente entra en contradicción con otras fuentes de disfrute. Vayamos por partes.

Como habíamos anticipado en el apartado anterior, la afección placentera puede estar condicionada por la competencia modal del poder o saber del sujeto en su ejercicio de escritura. En el caso anterior (EXPPLAC 14), el cobijo o sentimiento de calma se produce por el soporte o bastión que la escritura le da al sentir y pensar del sujeto. Vemos pues, que la escritura como experiencia se le ofrece al sujeto como una suerte de sostén de la dimensión sensible y cognoscente. La escritura es el cobijo en la medida que permite el paso de lo ininteligible a lo inteligible; es la transformación de lo sensible, del continuo efervescente, a la posibilidad de asir su propio sentir y pensar en palabras. Y es esa posibilidad la fuente del placer mismo.

Esta misma relación se pone en escena en EXPPLAC 16, donde la experiencia de disfrute no está en el deseo, esto es, en el querer-escribir, sino en el saber-escribir. El saber, para la fuente, se hace patente en la velocidad de la acción: la rapidez es signo inequívoco de ser competente para llevar a cabo la acción de escritura (“Creo que, bueno, ayer hice un ensayo de Administración –la materia difícil– aparte de lo que ya había visto en la materia de LEA pues creo que lo hice súper rápido. Hice la introducción el desarrollo y la conclusión, hasta los APA”). La escritura, como experiencia, somete al sujeto a un autodescubrimiento positivo de sus propias habilidades frente a tareas que antes se le habían impuesto como inaccesibles, lo que desemboca en una síncope afectiva: la emoción, que en la narrativa, además, es transformadora del sujeto: “Y pues era de algo que sabía entonces era como de que me emocioné al ver que ya había terminado en una hora y media y pues entonces me emocioné y dije: ‘no creo que alguien entregue un trabajo así como éste, tan bonito’. Entonces pues ya. Ahora ya me gusta escribir”.

En los linderos educativos, quizá valga cuestionarnos sobre la sistematización para generar en el estudiante este tipo de experiencias transformadoras que, moduladas por el afecto, le permiten moverse al campo del conocimiento; en este caso, al terreno de la escritura.

Hasta ahora, hemos visto que el brote de la experiencia de placer por la escritura se origina en la volición y en la consciencia del saber hacer. En EXPPLAC 15 (“Siento que cuando escribo como que puedo hacer lo que yo quiero. Aunque sigo ciertos lineamientos, puedo hacer lo que yo quiera y a la vez considerar lo que los demás quieren”) una tercera fuente de experiencia de placer tiene lugar: La potencia del sujeto o, en términos de modalidades, el poder hacer. Escribir para nuestra fuente supone poder hacer lo que quiere hacer; y, a pesar de mantenerse en el horizonte de lo deóntico o lo que se debe y espera de ella, hay un dominio sobre sí mismo, sobre el mundo e, incluso, sobre el otro. Se pone en marcha aquí la capacidad

performativa de la escritura planteada ya en apartado teórico. Este dominio o poder decanta en la experiencia de afectos que se enclavan en una inclinación a seguir escribiendo, que, es, en suma, seguir siendo y seguir haciendo.

Pero la escritura no sólo es experiencia de placer. El correlato es inevitable y el displacer afectivo aparece también como resultado de la escritura como experiencia que le sobreviene al sujeto. Si aceptamos que la experiencia de placer producida por la escritura surge por la puesta en relación con el querer / saber / poder- hacer, ¿estaríamos en posibilidad de afirmar que toda experiencia de displacer se produce por la negación de dichas modalidades?

Un análisis lógico y jerarquizado nos exige empezar con la explicación de la experiencia de displacer desde la modalidad del no-querer. Así pues, valga considerar para responder a la pregunta anterior, lo enunciado en ESCOB 44 (“Algo que odié escribir son notas periodísticas; o sea, tratar de escribir algo que pasó pero sin poner de tu propio juicio [...] no me gusta escribir tareas que te limitan”). Evidentemente hay una carga afectiva mostrada en los sintagmas ‘odié escribir’, ‘pero sin poner tu opinión’ y ‘te limitan’. El afecto disfórico¹⁹ que se exhibe emerge de una escritura que, como experiencia, se le presenta al sujeto no ya como la posibilidad de expresar y articular su dimensión sensible bajo formas inteligibles, sino, por el contrario, es una escritura de sujeción o contención del sí mismo y de su capacidad cognoscente. Es el quebrantamiento de la naturaleza de la enunciación de la que habla Benveniste y que Filinich retomará más tarde: asumirse como un yo en todas sus dimensiones (ética, tímica y cognitiva). La experiencia de esta escritura que no permite asumirse en su compleja identidad sujetal y en el proceso de individuación, da lugar un sentimiento permanente (el odio a un tipo particular de objeto experiencial de la escritura: la nota periodística) y a un abandono radical no sólo de la escritura, sino de la posibilidad de construirse a partir de ella. Así, mientras la escritura que se

¹⁹ Euforia y disforia, para la semiótica tensiva, son magnitudes que establecen la tendencia afectiva del sujeto.

ofrece como experiencia de libertad que modifica el estado afectivo del sujeto y lo conduce a un estadio de goce y de acción; la experiencia de escritura que limita y que coloca al sujeto en tensión por el deber hacer sobre su poder hacer, desemboca en el displacer afectivo.

Un profesionalista de la didáctica de la escritura no podría sino preguntarse cómo eludir este problema. ¿Acaso no se debe enseñar un tipo de texto simplemente porque al estudiante no le gusta? La respuesta no es tan clara como la pregunta. Pero quizá sea necesario responder con una reformulación del cuestionamiento: ¿Cómo, desde nuestra ejercicio docente, podríamos conseguir que el estudiante complete el proceso de individuación (asumiéndose como un yo, cargado de afecto, valores y dominios cognoscentes) en todo acto de escritura? ¿cómo hacer que la enseñanza de la escritura –esa que llamamos objetiva, científica, disciplinar o académica– no implique una esquicia del sujeto que lo descomponga modal y afectivamente obligándolo dejar sus constituyentes de ser, hacer y sentir? Las respuestas a estas preguntas tampoco tienen respuesta inmediata.

En EXPDISPLAC 17, 18, 20, 21,22 y 23 resuenan un conjunto de casos de experiencia de displacer cuyo fondo es el mismo: el no-saber. En EXPDISPLAC 17 el enunciado “[no me gusta escribir porque] siento que mi escritura tiene muchos huecos, tal vez no expreso bien las ideas que quiero poner. Siento que no quedan bien mis ideas” se nombra la conexión a la experiencia íntima de la escritura: “siento que”. En la percepción de ésta, aparecen afectos que hacen que la práctica no sea satisfactoria: hay defectos, huecos, incapacidad de expresión o articulación de ideas. Elementos todos que evocan el juicio del sí mismo sobre plano cognoscente. Inevitablemente, viene la sanción sobre su propia acción y le inviste de una calidad de escritor incompetente. El sujeto, al verse desprovisto de las habilidades necesarias, opta por una resolución evasiva: “me gusta más la lectura que la escritura, porque siento que cuando

empiezo a escribir me encuentro muchos defectos”. Y, entiéndase, no se trata de que la escritura pierda valor semántico o deje de ser un objeto de deseo; sino que el estudiante, al verse imposibilitado para acceder a ella, desvía su foco hacia la lectura que, podríamos pensar, es otra figura dialógica en cuyas formas simbólicas, el sujeto puede eventualmente identificarse, por sustitución o relación especular: ser en la palabra ajena.

En EXPDISPLAC 18, 20 se manifiesta como resultado de la experiencia de la escritura, una figura afectiva común: la frustración. En los dos casos el afecto disfórico sobreviene en el sujeto por el choque modal entre el querer-hacer y el no poder o no saber: “También cuando escribo y no me salió. Me da enojo y frustración” (se hizo pero no pudo completar la acción de manera óptima), “En Administración nos piden cosas, como que te sientes muy frustrada porque te esmeraste y te corrige y te dice que no” (se hizo pero no se supo cómo hacerlo). Ahora, también se advierte que hay un origen de displacer en el juego de veridicción entre el ser y parecer (Greimas, 1986): “Porque hay veces de que piensas que ya hiciste todo, está súper bien y vas a sacar diez y cuando llegas es como de que... uf”, “Todo lo que había aprendido en la preparatoria no es lo correcto. Vienes aquí y te enseñan cómo hacerlo es un cambio muy brusco y te frustra”. La creencia de dominio del código de escritura, frente a lo que realmente ocurre en cuanto a sus competencias desarticula afectivamente al sujeto y se desata la frustración como una emoción que de instante pero que se degrada en las pasiones durativas, propagativas y habituales del aburrimiento y la flojera; ambas, como pasiones tristes, lejos de mover al estudiante o conminarlo a la acción de escribir, los separa del deseo de aprender y los sitúa en estadios constantes de desinterés o desapego: “namás hacía lo que, literal, tenía que hacer, no ponía atención ni nada” (ESCTRANSF 27).

Por fortuna, el quehacer de la enseñanza de la escritura puede, en ocasiones, generar una síncopa positiva que altera toda la constitución del estudiante. Si bien es cierto que para que se produzca es necesaria una primera desarticulación del alumno a través de un estado de choque o enfrentamiento entre su querer-escribir y su no-saber o no poder escribir, también es cierto que las posteriores prácticas de escritura, que le permiten encontrarse paulatinamente como portador de una voz afectiva, ética, cognoscente y performadora, serán el fondo de una transformación en la recepción de la escritura como experiencia. A modo de una emoción que podríamos llamar epifánica, aparecerá el quiebre afectivo que modificará por completo el nuevo acontecer de la escritura y todas las experiencias derivadas de ésta. La transformación tendrá lugar en el instante mismo en que el sujeto, o estudiante, comprende su proceso de transformación: el paso de del no poder-no saber, al saber y poder hacer. “Como que no he logrado aprender bien y pues o sea que esta vez siento que mejoré un poco. Creo que en mis trabajos se notó” (ESCTRANSF 26), “Yo mejoré. Aprendí, pero hasta el final. Comparé mis primeros trabajos. Mi reporte y mi monografía con este ensayo y sí me di cuenta de que estaba cambiando” (ESCTRANSF 28) “Aprendí a escribir por el compromiso” (ESCTRANSF 27). Las transformaciones modales serán transformaciones de afecto y, al cabo, un cambio radical en la experiencia de la escritura y la nueva volición para enfrentarse a ella.

4.2.3 La experiencia de la escritura: el afecto y el lenguaje del cuerpo (o de la pregunta ¿Cuál es tu experiencia y sensación corporal cuando escribes?)

Hemos visto en el anterior apartado la experiencia del afecto en la escritura y cómo la viven los estudiantes, pero, ¿cómo se mide? ¿cómo se hace presente? Una de las respuestas había sido ya dada en los apartados teóricos y metodológicos y, a través del análisis de las entrevistas, hemos

mostrado que los perceptos del afecto (o la huella inteligible de los mismos, en términos de Deleuze) están en la potencia lexical del lenguaje y que las palabras son la única vía de acceso a la experiencia sensible que atraviesa en el estudiante frente a la escritura. Pero existen otras huellas que posibilitan la aprehensión del afecto y que evidencian los cambios o quiebres que sufren los estudiantes para transitar a otros estadios afectivos de acción y que encuentran su asidero en el cuerpo propio.

Sólo podemos dar cuenta del mundo a través de “acreditar inicialmente lo que nos pasa – acaece, irrumpe, vibra, transcurre– en la corporeidad que somos” nos dicen Muñoz y Vela (2017). ¿Y qué es eso que irrumpe o vibra en el cuerpo si no el afecto mismo? Las marcaciones del afecto, es decir, sus huellas en el precepto, aparecen como improntas corporales que develan los sentires de los estudiantes; se materializan no sólo en la lingüisticidad de la palabra sino también en una lingüisticidad del cuerpo que, como constructo de formas significantes, apuntan a un significado afectivo que reclama ser revelado.

Nuestro primer análisis a partir del corte categorial de las entrevistas nos permite dar cuenta de este aspecto, mismo que se evidencia en la subcategoría Escritura y cuerpo (ESCUER) y en la categoría De cómo escribir (¿CESC?). Las fuentes de la entrevista exhiben en su despliegue narrativo la presencia de las marcas afectivas en la mediación corporal que van de las más explícitas a las más sutiles.

La más llamativa se pone en escena en ESCUER 29. La fuente indica la situación habitual entre la escritura y el consumo de alcohol. Establece una relación entre la sensibilidad producida por el alcohol y su decantamiento en la escritura lírica; como si la efectividad de la

escritura sensible fuera resultado directo de la experiencia corporal que genera –en términos de la propia fuente– la “nostalgia”²⁰ del alcohol.

En el mismo orden, la fuente E2 indica (ESCUER30) que la ansiedad provocada por el choque de competencias modales de no saber escribir y deber escribir se manifiesta corporalmente como la necesidad de comer (“Pero sí me da ansiedad de comer cuando no tengo claro lo que voy a hacer”). La misma fuente enfatiza que no debe sucumbir a la apetencia del cuerpo, pues, intuitivamente reconoce que equivaldría a aceptar la afectación de la ansiedad (pasión triste y de detención de la acción) y, por tanto, terminaría desviándose de la escritura: “Pero no como en el proceso de escritura, como antes. Tampoco beber. Porque siento que me pongo a pensar en la comida”.

Los perceptos de la experiencia de la escritura se hacen presentes también en formas narrativas más sutiles pero evidencian afectaciones profundas y no propiamente afortunadas. En ECOMP 32 (“A computadora. No sé. Siento que a mano se notan más mis errores que a computadora. Por ejemplo, cuando sé que no es esa palabra, que debería cambiarla por otra que suena mejor, se ve el tachón en la libreta, se ve que me equivoqué y no me gustan los tachones”), se hace patente la propensión a escribir con la computadora. Hay un juicio punitivo sobre sí mismo y que, por supuesto, afecta al sujeto para configurar su capacidad de enfrentarse a la escritura: la impronta del no poder o no saber somete al estudiante a una sensación permanente que culmina en un no querer escribir a mano.

La escritura a mano que, en conexión de sinécdoque podría designar toda escritura autónoma, sin más asidero o auxilio que la mente y el cuerpo propios (referencia simbólica a su propia identidad portadora de voz), es denostada en la medida que nuestra fuente la concibe como naturalmente limitada e, incluso, predestinada al error; lo que, evidentemente la conduce a

²⁰ Para Greimas (1991), la nostalgia se caracteriza por ser la combinación de goce y tristeza.

una timia disfórica o de displacer. Frente a este estadio afectivo, emergente del desdén por la escritura corporal a mano, el estudiante parece apelar a la computadora como una extensión tanto intelectual como corporal que remediará (y redimirá) sus equívocos; lo que de alguna manera le restituye las carencias de su escritura y lo coloca en una posición afectiva más cómoda que le permite avanzar en la tarea impuesta.

La necesidad de la computadora para una escritura adecuada y de menor displacer se extiende a las otras fuentes. En el caso de ECOMP 31 y 33, se explicita que “escribir bien bien” sólo es posible a través de la computadora, pues es lo que permitirá “acomodar todas [las] ideas” y, en esa medida, se recompone el estatus modal para anclarse en el saber-hacer y poder hacer que, al final, se traducirá una afectación positiva.

Los perceptos del afecto quedan irremediabilmente grabados en la escritura y se acuñan por la experiencia del discurrir temporal acogido en el cuerpo. En nuestras fuentes, la conciencia del acabamiento del tiempo para cumplir con la tarea que deónticamente ha sido conferida al estudiante, lejos de afectar disfóricamente, pareciera que se orienta hacia un espectro eufórico en la medida que la fuga del tiempo produce un estrés cuya descarga de adrenalina favorece a la escritura (TEMPESC 34).

4.2.4 Intersubjetividad: Dialogismo, afecto y escritura

El propósito de este apartado será explorar, a propósito del trabajo con los sujetos de estudio, los cuestionamientos que dirigieron dos de los objetivos específicos de esta investigación: ¿cuál es la situación afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante? y ¿cuál es el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura?

En el apartado teórico organizamos los contenidos sobre la escritura justamente para dar respuesta al primero de estos cuestionamientos. Se planteó la escritura como un proceso enunciativo que somete al estudiante –como sujeto de la enunciación– a una separación de sí mismo para ir en la búsqueda del diálogo con el otro, a partir del que se construye (Benveniste, 1974). Señalábamos en el apartado citado que esta búsqueda no puede darse sino a través de la apelación de las dimensiones cognoscitiva, ética y tímica o afectiva del enunciatario. Para el caso que aquí nos ocupa, estamos especialmente interesados en explorar cómo se da esta interpelación sobre la dimensión afectiva que ocurre al momento en que el estudiante pone en marcha el diálogo con los autores con los que interacciona.

Exploremos, entonces, los datos que arrojaron las fuentes con respecto a la interacción que mantienen con los autores.

En una referencia simple pero relevante para analizar el motor afectivo, podríamos situarnos en METESC 36 y 37: “voy leyendo, escribo ideas separadas en la computadora [...] así muchísimas [...] cuando empiezo a escribir, las empiezo a juntar y a ver ya con mis propias palabras”, “Leo a los autores que voy a usar, los imprimo, los subrayo y separo lo que creo que me puede servir”. En ambas expresiones las fuentes refieren a un diálogo que apela, inequívocamente, a la dimensión lógica pues el nivel lexical apunta a operaciones cognitivas: subrayar, separar lo útil, leer, escribir. Así pues, se podría pensar que en esta operación del estudiante no existe ninguna fuerza tímica; sin embargo, hay que presuponer que la selección de esas ideas (aun cuando se hable de necesidad o requisito para escribir) implica una relación de cercanía con las ideas de los autores que se da por una suerte de apego. Para Raymundo Mier (2012) el apego como exigencia de la paráfrasis (y que aquí podríamos generalizar a la citación como modalidad de interacción):

designa, al mismo tiempo, un patrón perceptual, una compenetración cognitiva y una respuesta persistente, afectiva, a las identidades surgidas de la propia relación parafrástica. El apego marca modalidades de sentido: es decir, designa el arraigo cognitivo y afectivo que vincula al sujeto tanto a su propio enunciado como al acto enunciativo y a los enunciados del otro. (p. 33)

Así, el diálogo que se establece entre el estudiante con los autores y que se orienta a la búsqueda de contenidos que podrían pensarse meramente objetivables y propios a la dimensión cognoscitiva, en realidad se ponen en marcha por relaciones afectivas que funcionan como motor de ese diálogo: hay un reconocimiento de los afectos del sí mismo con el autor y eso es justamente lo que favorece a la escritura dialógica. En DIALAUTOR 65 podemos corroborar lo dicho: “Me gusta comparar a los autores que comparten mi idea”. La expresión: “me gusta” anclada a “los autores que comparten mi idea”, manifiesta un claro motor afectivo que emerge de una suerte de aprobación especular –de espejo–, pues sus ideas están también dichas por los autores reconocidos y validados como expertos. Es un placer que se da por un vínculo de reconocimiento: el estudiante disfruta o se complace de encontrar sus ideas en los autores pues valida sus propias ideas y saberse; saberse en diálogo armónico con los autores es saberse en una situación modal competente.

Esta relación de apego se pone en escena en otras respuestas cuyo tono sensible se manifiesta por un uso lexical más evidente. En DIALAUTOR 62, se expresa: “Lo que me motivan de los autores son sus ideas, su estilo, las emociones que retratan”. Dos términos contundentes presentifican lo que Mier (2012) señalaba: hay un vínculo entre el estudiante y ese otro de quien recupera sus palabras. El estudiante se siente ‘motivado’ y apegado por las emociones que emergen de las ideas y el estilo; tiene un deseo de reconocerse en el otro a través

de la réplica del estilo: “teníamos que entregar un ensayo de Nietzsche y me acuerdo que fue muy grato porque, pues no sólo traté de escribir sus ideas y de lo que leímos sino que traté de usar, en cierta medida, y obviamente guardando las distancias, su estilo”. No olvidemos lo que abordamos en el apartado teórico sobre la noción de estilo de la que habla Barthes (1978), mismo que refiere a lo individual e íntimo del sujeto; a un uso de léxico y de imágenes propias que no hacen sino evocar las huellas (el percepto, en palabras de Deleuze) del afecto.

Pero la relación con los autores no es la única que se juega en el proceso interno de escritura. Está también la relación con el enunciatario, con aquel lector de su escritura, con esa figura de otredad al que se dirige y que, con frecuencia, no está del todo dibujado para el estudiante.

Como explicamos en el apartado teórico, Roland Barthes (1978) concibe ese otro como una figura que sólo puede ser convocada a través del goce y del placer de aquel que escribe. Sin embargo, este placer –del estudiante, en este caso– no implica el placer del lector si es que no es buscado intencionalmente. El alumno, como autor, debe dirigirse al lector, corporeizarlo y situarlo en un espacio social a fin de mover sus afectos y atraerlo hacia su escritura. Nuestros sujetos de estudio lo saben y lo ponen de manifiesto en DIALLEC 66: “Claramente escribes para alguien más y tienes en consideración ciertas cosas”. Se reconoce, asimismo, la búsqueda de una aprobación y de una apelación a sus sentimientos: “me importa su aprobación [del otro], sería estúpido decir que no. La verdad es que sí me importa su aprobación y me importa ver si estoy llevando la idea que él cree que debo llevar. Además que sienta cuando me lee. No que se identifique a la mejor como tal pero sí quiero saber como que pude marcarlo de algún modo” (DIALLEC 68). Hay una necesidad de confrontarse con el lector y generar placer con la escritura a partir del reconocimiento de las ideas: “[busco en el lector] pues el placer de leerme y que, por ejemplo, mi idea pueda impactarlo” (DIALLEC 69); aparece la fuerza de la escritura

performativa o del hacer en la misma relación especular de la que habíamos hablado antes: la escritura es hacer-sentir y hacerme sentir, “complazco al otro, me complazco a mí” (DIALLEC 69) y, nótese, esta fuerza performativa está dada por el afecto.

Sin embargo, la búsqueda del destinatario, esta separación del sí mismo para ir hacia el espacio del otro, no siempre aparece como un acto volitivo del estudiante. Nuestros sujetos de estudios también develan una renuencia a esa búsqueda. En DIALLEC 70 se explica que “Creo que no me gustaría [que me leyeran]. No me gustaría enseñarle a nadie porque en la actualidad nos basamos tanto en el qué dirán y es por eso. Que no quiero que me juzguen”.

Aunque a primera vista puede pensarse que se trata de una negación o desdibujamiento radical del destinatario, éste se convierte en realidad en una figura judicial que el estudiante tiene presente en todo momento y que le produce una afección disfórica: no desea ser leído porque teme el juicio negativo sobre él. Pareciera, entonces, que el alumno no escribe para nadie, que evita el diálogo –virtual– y que no hay más interlocutor que él mismo; sin embargo, el papel judicial de una otredad deóntica (figura del docente o cualquier otra que suponga mayor conocimiento) lo acompaña inconscientemente y lo modula hasta abatirlo en una escritura contenida afectiva y cognitivamente por el poder que se ejerce sobre él: no hay sino una escritura estéril.

Ahora que hemos tocado el tema del docente como figura deóntica capaz de intervenir en los procesos de escritura, conviene volver de nueva cuenta sobre el último de nuestros cuestionamientos ¿cuál es el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura?

Insistimos en la etimología del término ‘afección’ o ‘afectar’ desde las primeras líneas del apartado teórico. Recordemos que nos dirige hacia la capacidad de mover o alterar un estado

inicial para llegar a otro. Esta relación con el movimiento lo emparenta estrechamente con otro término propio a su campo semántico, la ‘emoción’, cuyo latinismo etimológico también evoca al movimiento mismo. Así, cuando hablamos de afectos establecemos un sustantivo que alude a los movimientos o alteraciones que se dan en el estado anímico del sujeto como resultado de experiencias que le sobrevienen. Si consideramos a este sujeto de percepción, como el estudiante mismo, colocado en un universo escolar y, particularmente, en el escenario de la escritura, podemos asumir que el entorno y los actores le proveen de un flujo de experiencias que afecta su condición anímica, ya sea por valores fóricos positivos o negativos. El docente, siempre como figura de poder, puede ser presencia coadyuvante, y por tanto, moduladora de afectos positivos; o bien, una presencia de perturbación o choque, cuyo diálogo somete al estudiante a experiencias afectivas negativas referidas a su escritura. Vayamos con las primeras.

Una coincidencia de los sujetos de estudio está en la necesidad del docente como fuente de transformación. Infortunadamente, dados los resultados obtenidos, esta transformación en la escritura (y por tanto en sí mismos) no siempre se consigue.

Para el caso de DIALDOC 51 (“el profesor Günter, es muy bueno para darte observaciones, de estilo porque no interfiere en el contenido o las ideas importante, pero sí en las palabras en el uso. Muchas veces pones muchas palabras de más inconscientemente y él te ayuda a podar para que quede más limpio”) se habla sobre una clara relación de afectación entre docente-alumno que desemboca en la foria positiva del mejoramiento. Esta transformación favorable en los procesos de escritura (“te ayuda a podar para que quede más limpio”) se da por un diálogo afable y de respeto a las dimensiones sensibles y cognoscitivas del estudiante (“no interfiere en el contenido o las ideas importantes”). No obstante, podemos advertir con mayor recurrencia en la posición contraria.

“Nunca he escrito para nadie más [los profesores], por eso tengo miedo a los tachones porque, pues, son mi autoridad” se lee en DIALDOC 53. La impronta de la figura judicial del docente se hace patente de nueva cuenta al enunciar “son mi autoridad”. El entrelazamiento de esta oración con el afecto disfórico claramente lexicalizado (miedo) tiene su fondo en la sanción simbolizada en los “tachones”.

Pero las correcciones del docente no son en sí mismos los detonadores afectivos del miedo (como se vio arriba, las correcciones pueden ser elementos positivos) sino los afectos puestos en escena en las expresiones lingüísticas de la corrección. En DIALDOC 54 se exterioriza que “estaría bien decir los errores pero no de una manera tan formal porque te sientes más obligada entonces sería algo como... sé que un maestro debe tener esa actitud... pero debería darle más accesibilidad con los demás”. Aunque este enunciado puede resultar confuso, la fuente expresa su deseo de un diálogo con el docente más empático, en el que las correcciones le sean señaladas con mayor simpleza y cordialidad: un diálogo que la libere de tensiones afectivas disfóricas (dejar de sentirse “obligada”) y que, en suma, le permita aprender (DIALDOC 55: “Es en lo que más me baso [el maestro] y porque al final de cuentas él te va corrigiendo. Vas aprendiendo algo nuevo y vas como desarrojando (sic) tus errores”).

El diálogo docente-alumno compromete la experiencia afectiva de la escritura en términos de concreción o logro; para el alumno hay una máxima: se aprende a escribir por la calidad de ese diálogo. En DIALDOC 56 (“Nos dejaba escribir ahí lo que saliera y pues fue frustrante porque él quería la tesina de cierta forma pero yo no podía”) la carencia de instrucción y diálogo genera un afecto disfórico en el alumno (el desazón por escribir: “fue frustrante”) y una resolución contundente sobre sí mismo: “no podía”. La sanción del docente sumada a la

autosanción del estudiante sobre su condición modal de no-poder lo afecta y lo lleva a situarse en una contención radical: si no sé escribir, no hay para qué escribir.

El propósito de este apartado se ha fincado en la exploración del papel de la afectividad en los procesos de escritura de estudiantes universitarios desde tres niveles: los procesos afectivos durante la escritura del estudiante; los procesos afectivos dialógicos internos del estudiante (autor-autores/ autor-lector); los procesos afectivos dialógicos externos (alumno-docente). Así, a través de la puesta en relación de la teoría con los datos arrojados por las entrevistas semiestructuradas hemos dado respuestas a los cuestionamientos de base de esta investigación: ¿cuál es la disposición afectiva del estudiante en la construcción del sí mismo a partir del texto que produce?, ¿cuál es la situación afectiva en las relaciones dialógicas que se establecen durante el proceso interno de escritura del estudiante? y finalmente, ¿cuál es el vínculo afectivo entre docente-alumno y su impacto en el desenvolvimiento de la escritura?

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido analizar el papel de la afectividad en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios. Con el propósito de cumplir con tal, ha sido necesario, en el primer capítulo, adentrarnos al marco contextual sobre las políticas educativas sobre la escritura y la inserción del tema de los afectos al espectro general de la educación.

Uno de los descubrimientos de quien sustenta esta investigación fue identificar el reduccionismo que organismos internacionales, como la UNESCO o la OCDE hacían al concepto de alfabetización, pues, hasta antes de 1990, los programas de acción para alfabetizar estaban referidos estrictamente a campo de lectura y la escritura era dejado de lado. Posterior a esa fecha, se asumen ciertas medidas –aunque moderadas y siempre privilegiando la lectura como la parte fundamental de la alfabetización– en pro de la escritura y ésta comienza a sufrir un proceso de evolución conceptual: en 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, la escritura estuvo concebida como una práctica relacionada a la construcción de la identidad y la cultura (UNESCO, 1990); para el año 1991, en la Conferencia General celebrada en París, se afianzó un concepto de escritura cuyo fondo se dirigía a la construcción de emociones del individuo (UNESCO, 1991); en el 2002, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012): alfabetización para todos los niveles se precisó un concepto de escritura que recuperaba las primeras nociones: la escritura era ya considerada como el motor que construye social, ética y emocionalmente al sujeto. Para el 2017, sumado a lo anterior, el concepto de escritura evolucionaba nuevamente para adquirir un estatuto instrumental como herramienta para enfrentar la era digital.

Este recorrido contextual nos permitió comprender cómo el olvido de la escritura durante las décadas precedentes a los años 90 tuvo como herencia una generación con pocas habilidades para el desarrollo de su escritura. Pero también puso sobre la mesa una interrogante por de más inquietante: si las sugerencias de la UNESCO y de la OCDE estuvieron sostenidas sobre una enseñanza de la escritura, conceptualmente compleja que involucraba las dimensiones lógica, ética, afectiva y social del individuo, ¿por qué en las instituciones –especialmente en las de nivel superior– sólo enfocan su objeto didáctico en el nivel lógico de la escritura y, eventualmente, en el aspecto social de la misma?

Este cuestionamiento obligaba a explicitar el concepto mismo de escritura. En el segundo apartado se hizo un recorrido teórico sobre éste, así como de sus componentes. Desde la perspectiva de Roland Barthes (1978), la mirada de Émile Benveniste (2004) y María Isabel Filinich (2004), tomamos como punto de partida la escritura como acto enunciativo. Advertimos que en la escritura existe una figura de asunción de la voz –el *yo*– en un espacio y tiempo definido (*ego, hic et nunc*) que apela siempre a un tú –la figura del otro– en sus dimensiones lógicas, éticas y tímicas o afectivas. Barthes asume que esta apelación o búsqueda del otro en la escritura sólo puede darse en un espacio común de placer textual: el otro sólo se siente convocado en la medida que quien escribe es capaz de provocarle experiencias afectivas de goce.

A partir de esta revisión teórica observamos que el afecto es, podríamos decir, inmanente a la escritura misma. No es posible hablar de escritura sin la condición tímica de los sujetos enunciadador y enunciatario. Pero, ¿cómo opera esa dimensión afectiva en la escritura en términos teóricos? Para responder la pregunta, volvimos sobre los postulados del afecto planteados por Spinoza y Deleuze. El afecto remite a la potencia que está en los actos y experiencias; y el percepto aparece como lo inteligible del afecto. Si bien el afecto como experiencia misma es

inasible, se puede captar por los resabios sensoriales, por la sustancia material o de lenguaje lingüístico. Para analizar el fenómeno afectivo y su involucramiento en la escritura presentamos una clasificación breve de los afectos desde la teoría semiótica (Fontanille, 2001) y procedimos al análisis de los datos que nos permitieron responder a los cuestionamientos que dieron origen a esta investigación. Presentamos aquí algunas consideraciones finales.

Dentro del imaginario del estudiante existe una escisión o corte entre aquello que reconoce como escritura y aquello que identifica como redacción. La escritura le supone un proceso volitivo y complejo que implica sus dimensiones lógicas o de conocimiento, éticas o de responsabilidad de decir y comprometerse con sus ideas, y afectivas o emocionales. La redacción, por su parte, remite a una actividad de imposición, de naturaleza pragmática o –como señalábamos en la interpretación de datos– casi mercantilizada: “debe servir para algo”; los estudiantes consideran que pone en juego la dimensión cognoscitiva del sujeto, acaso la ética en cuanto al manejo de información, pero en su sistema de creencias, jamás intervendrá su dimensión afectiva.

No obstante, a pesar de la creencia, es importante señalar que no se trata de la anulación afectiva en la redacción, sino sólo de alteraciones en sus estadios afectivos. Mientras que la escritura se instaura en el mundo interior del alumno y provee de un estado afectivo de euforia, la redacción, propia a la institución deóntica, judicial y de poder, parece obligarlo a un enunciación de desdoblamiento, a hablar no desde sí mismo ni sobre sí, sino del “otro”. Este desapego de su propia voz, de su condición íntima, lo coloca en una posición afectiva disfórica: desinterés y abandono de la escritura, en su escenario más grave (en el espectro universitario, los costos son el recursamiento de asignaturas y falta de titulación por tesis o proyectos); esterilidad

de las ideas escritas, en su escenario más simple (tesis de bajo impacto, proyectos de investigación sin resultados objetivables).

Otro de los resultados obtenidos con respecto a las fuentes y en cuanto a su disposición afectiva positiva en la escritura está relacionado no propiamente con el “gusto” o la volición de aquello que se escribe sino sobre la experiencia del saber-hacer y el reconocimiento de la voz performadora. Cuando el estudiante queda arrinconado por un no saber y no poder hacer frente al deber hacer (coacción del docente, la institución) se produce un quiebre afectivo que, de acuerdo con la intervención dialógica del profesor, tendrá dos direcciones finales: la compensación modal por el aprendizaje y un nuevo saber-hacer; o la resignación al no saber.

La interiorización de la figura del otro en términos afectivos juega un papel fundante para el desarrollo de la escritura. El estudiante dependerá del diálogo con los autores y su interlocutor no sólo a nivel cognoscitivo sino, esencialmente, afectivo. Las relaciones de intersubjetividad que se ponen en juego durante la escritura evidencian una necesidad de reconocimiento en los autores no sólo por las ideas (que ya en sí mismas encausan el flujo de afecciones positivas bajo la premisa de: “si pienso lo mismo que un autor, soy tan competente como él y, por tanto, capaz de decir y ser”), sino, sobre todo, por aquellos resabios de afecto manifiestos en la plasticidad del lenguaje y con el alumno se siente convocado a experimentar por cuenta propia.

El alumno busca, por la misma operación, crear un espacio afectivo dado por las palabras en el que su lector se reconozca y se complazca. No obstante, cuando no se siente con la competencia del saber-hacer, tiende a replegarse o contenerse; no por perder de vista a su destinatario, por el contrario, lo traerá impregnado en sí mismo como una figura de poder y judiciaria que le impondrá temor: la escritura será disfórica y contenida en la medida que no

esperará más de su lector que una sanción o negación de su voz. Será una escritura muerta antes de ser.

En una suerte de prospección para futuros trabajos, quizá valga preguntarse por las prácticas pedagógicas que han desembocado en la creencia de una ruptura radical entre escritura-redacción. ¿Sería posible pensar en una didáctica de la escritura que contemple la modulación del afecto y que contribuya a un aprendizaje real del estudiante para no seguir en la condena de Sísifo de enseñar semestre tras semestre y año con año los mismos elementos de redacción? En los anexos presentamos una propuesta que quizá pudiera ser el primer esbozo a esta pregunta.

Referencias

- Alcántara, A. (2000) Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales. En Cazés, L., Porter L. & Ibarra, E. (coords). *Reconociendo a la Universidad: sus Transformaciones y su Porvenir*. (Tomo I Estado, Universidad y Sociedad: entre la Globalización y la Democratización) (pp. 81-102). México: CEIICH-UNAM.
- Asociación Colombiana de Universidades (2016). Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES. Recuperado de <https://ascun.org.co/red/detalle/red-de-lectura-y-escritura-en-educacion-superior-redless>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) *La Educación Superior en el S.XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (En línea). Recuperado de: <http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/ANUIES%20La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. Buenos Aires: UNESCO-OREALC.
- Barthes, R. (2005). *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2004). *Lo neutro: notas de cursos y seminarios en el college de france, 1977-1978*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1977). *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2011). *El discurso amoroso. Seminario en la École des hautes études en sciences sociales 1974-1976. Seguido de Fragmentos de un discurso amoroso* (Textos inéditos). Madrid: Paidós.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. Ciudad de México, México: S.XXI.

- Bertoni, E. (Diciembre, 2014). La dimensión afectiva e intersubjetividad en el aprendizaje. Una mirada desde la Filosofía. *InterCambios*, 2 (1), 21-27.
- Carlino, P. (Diciembre, 2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional". Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26) 321-327
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario: algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carrasco, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro, M. C. & López Bonilla, G. (2013). Lectura y Escritura Académica en la Educación Media Superior y Superior. *RMIE*, 18 (57), 349-354.
- Casanova Cardiel, H. & López García, J. C. (2013). Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19 (38), 109-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193526311008.pdf>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: literacidad, internet y criticidad. En: Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, 1, 24-26. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Chartrand, S. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32 (2), 317-343.

- De Caso Fuentes, A. & García, J. (2006). Evolución de los modelos de escritura. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2 (1) 523-532.
- De la Peza, M., Rodríguez Torres, L., Hernández Unzueta, I, & Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27 (74), 119-153.
- Dufrenne, M. (2017). *Fenomenología de la experiencia estética*. Valencia, España: Universitat de València.
- Filinich, M. I. (2004). Enunciación y alteridad. *Escritos*, (30), 45-76.
- Filinich, M. I.(2012). *Enunciación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso* (Trad. O. Quezada). Lima, Perú: FCE-Universidad de Lima. (Original en francés, 2003).
- Garrido, F. (Octubre-Diciembre, 2014) Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43 (4), 145-150.
- Garriz Ruiz, A. (Junio, 2009). La afectividad en la enseñanza de las ciencias.
- Godoy Zúñiga, M. E. & Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12 (2), 217-231.
- González Navarro, M. G., Marchant San Martín, M. E., Ruiz Rodríguez, V. H. & Navarro Saldaña, G. (Septiembre, 2017). Desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas por medio del uso de la reflexión. *Educación*, 26 (51), 35-54.
- González Rey, F. L. (2009). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15 (2), 127-134.

- Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. En Flores, F. *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. México: UNAM-CRIM.
- Hernández Chan, J. & Sánchez Escobedo, P. A. (2015). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y Ciencia* 4 (44), 41-56.
- Ilouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo* (Trad. J. Ibarburu). Buenos Aires, Argentina: Katz. (Original en inglés, 2007).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2016). *Saber Pro*. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2012/competencias-genericas>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida (Septiembre, 2017). *Fomentar una cultura de lectura y escritura: ejemplos de entornos dinámicos alfabetizados*. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion/base-datos-practicas-efectivas/fomentar-cultura-lectura-y-escritura-ejemplos-entornos>
- Kent, R. (1993). *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. Chile: FLACSO.
- Landowski, E. (2004). *Passions sans nom: Essais de socio-sémiotique III*. París, Francia: PUF.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y Forma*. México: UNAM.
- Lara A. & Enciso Domínguez, G. (noviembre de 2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13 (3), 101-119.
- López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21 (1), 13-32. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000100013&script=sci_abstract&tlng=es
- Martín del Campo, B. & Martínez Lorca, M. (2014). La enseñanza de la escritura académica: una intervención a través del currículum. *@tic. revista d'innovació educativa*, 13, 12-22.

- Martínez, M. C. (2001). Dialogismo y polifonía en la escritura. La educación desde la teoría del discurso. *Versión, 11*, 17-57.
- Montes, M. A. (2016). De la semiótica de las pasiones a las emociones como afectos: La dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem em Discurso, 16* (1), 181-201.
- Montes Silva, M. & López Bonilla, (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos, 39* (155). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13250922010>
- Miñana Blasco, C. & Rodríguez, J. G. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2014*. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- Montes Sosa, G. (2017). Aproximaciones a la vivencia de la afectividad. *Saberes y prácticas, 2*. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/978>
- Nieto, A. (2014). La educación Superior en México del S. XXI. Sociólogos. Recuperado de: <https://sociologos.com/2014/08/26/la-educacion-superior-en-mexico-desde-mediados-del-siglo-xx/>
- Oberti, L. (2013). Semiótica de las pasiones y sujeto de conocimiento. En Divasto, D. & Meldini, A. *En [desde] el aula. XI Jornadas de Reflexión académica*. Buenos Aires, Argentina: UP

- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2017a). *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2017b). Día Internacional de la Alfabetización 2017. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/dia-alfabetizacion>
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2016a). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2016b).
TERCE
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2010a). *Compendio Mundial de la Educación*. Québec, Canadá: UNESCO-UIS.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2010b). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación para Adultos*. Hamburgo, Alemania: UNESCO-UIL.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2009a). *XXXV Conferencia Mundial sobre la Educación Superior -2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y desarrollo*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2009b). *Actas de la XXXV Conferencia General*. París, Francia: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para le Educación, la Ciencia y la Cultura (2007a). *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (2007b). *Actas de la XXXIV Conferencia General*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (5-6 de octubre, 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación superior. La educación superior en el S.XXI: visión y acción*. París, Francia: unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113601so.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Actas de la XXVIII Conferencia General*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Informe del Director General 1992-1993*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1991). *Actas de la XXVI Conferencia General*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1990a). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1990b). *Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 3-8 de septiembre de 1990*. París, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura (1989). *Actas de la XXV Conferencia General*. París, Francia: 198.
- Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (2017). *Estudios Económicos de la OCDE: México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (2004). *Panorama de la Educación 2004*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33732172.pdf>
- Ortiz Casallas, E. M. (mayo-agosto, 2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 16 (28), 17-41.
- Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan Nacional de desarrollo 2007-2012 (2007). Recuperado de: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 (2013). Recuperado de: <http://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>

- Poy, L. (27 de Noviembre, 2018). Avances chiquitos muestran los resultados PLANEA. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/11/27/avances-chiquitos-muestran-resultados-de-planea-2018-8791.html>
- Poy, L. (12 de Noviembre, 2016). 8 de cada 10 bachilleres, en los niveles más bajos de matemáticas. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/11/12/sociedad/033n1soc?partner=rss>
- Prieto-Adañez, G. (2015), Análisis de un test de desempeño en expresión escrita mediante el modelo MFRM. *Actualidades en Psicología*, 29 (119), 1-17.
- Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (2018). Recuperado de: <https://sites.google.com/site/redlacpe/publicaciones-y-recursos>
- Revenga, M. (2001). Aspectos afectivos de la lectura. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 5 (7), 43-48.
- Rocha Pérez, L. L. M. (2014). *Educación superior y Neoliberalismo* [Tesis de doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México. Recuperado de: <http://www.eco.buap.mx/aportes/tesis/depd/2014/luzmariarocha.pdf>
- Rodríguez, C., González, P., Alvarez, L. C., Cerezo, R., García, J., González, J., Alvarez, D. & Bernardo Gutiérrez, A. (2010). Un análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Papeles del psicólogo*, 31 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77813509007.pdf>
- Rojas Noriega, G. & Jiménez Mahecha, H. (Julio- Diciembre, 2012). La educación superior desde la lectura y Escritura. *Revista Amazonia Investiga*, 1(1), 19-35.
- Roldán, C., Vázquez, A. & Rivarosa, A. (Abril, 2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Ibero americana de Educación*, 3 (55), 1-13.
- Sánchez, S. E. (2007). El Proyecto Educativo y el Proyecto Económico en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. 1988-1989. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre. Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178392672.pdf>

- Schugurensky, D. (1998). Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara, A., Pozas, R. & Torres, C. A. (coord.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. (pp. 59-78). México: Siglo XXI editores.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122.
- Thoulon-Page, C., & Montesquieu, F. (2015). Le développement affectif et l'écriture. *La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent* (3ª ed). París, Francia: Elsevier.
- Trueba, C. (2009). La teoría Aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11 (22), 147-170.
- Trujillo García, S. (noviembre, 2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto.
- Unites Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Accountability in education: Meeting our commit*. París, Francia: unesco.
- Valdebenito, C. (2007). Definiendo homo sapiens-sapiens: aproximación antropológica. *Acta bioethica*, 13 (1), 71-78.
- Vidal, R. & Díaz, M. A. (2004). *Resultados de la prueba PISA 2000 y 2003 en México: Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México: INEE.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento: Entrevista dialógica /No estructurada

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior
El papel de la afectividad en la escritura de estudiantes universitarios
Investigación cualitativa

La siguiente entrevista tiene como propósito recoger las experiencias de los alumnos universitarios en torno al tema de la escritura. Se le suplica que sea tan gentil de responder tan detallado como le sea posible.

Relato propio sobre la escritura o tipos de escritura. Experiencia sobre las modalidades de escritura.

¿Qué cree que sea la escritura?

¿Escribe?

¿Qué le gusta escribir?

¿Cuál es su experiencia al escribir?

Tres niveles de análisis de la escritura en relación a la afectividad

1. La escritura como acto interiorizado y de constitución del sí mismo ¿éstas serían mis categorías? ¿O así como lo hice?

¿Cuál es la manera en que escribe?

¿Cuánto tiempo le gusta escribir de corrido?

¿Cómo es el mecanismo de escritura que sigue?

¿Se considera un autor o un escritor?

Podría relatar alguna experiencia importante con la escritura

Luego de esas experiencias, ¿considera que algo cambió en usted con respecto a la escritura?

¿qué?

¿Le ha servido algún texto de su autoría para otra cosa que no sea pasar una materia? ¿cómo?

¿Cuál es su experiencia más significativa de escritura?

Luego de esas experiencias, ¿considera que algo cambió en usted con respecto a la escritura?

¿qué?

¿Le ha servido algún texto de su autoría para otra cosa que no sea pasar una materia? ¿cómo?

2. La escritura como diálogo con el otro

Cuando escribe, ¿piensa en aquél a quien se dirige? ¿Cómo lo imagina?

¿Cómo percibe a los autores que lee para, posteriormente poder escribir?

¿Hay algo en los otros autores que le motivan a escribir? ¿Qué es? ¿Conocimiento, su estilo, su interés por los temas?

Cuando hace una cita textual de un autor, ¿qué lo motiva? ¿Qué lo motiva a la paráfrasis?

3. La escritura y el espacio social

¿Podría identificar algún maestro que lo invitara a leer o le provocara el deseo de escribir? Relate anécdota.

¿Qué papel juegan sus compañeros de clase cuando escribe un texto académico?

¿Considera que la escritura puede hacerse de manera colectiva?

¿Cuál sería el apoyo que considera necesario para sentirse cómodo con la escritura académica?

¿Ha usted ayudado a alguien o alguien le ha brindado ayuda?

¿Alguna experiencia en particular con los docentes o compañeros le ha permitido cambiar su perspectiva a propósito de la escritura?

Agradecemos mucho su generosa contribución a este trabajo.

Anexo 2

Entrevistas

Entrevista 1

Sujeto 1. JB

C.E. Puedes decir tu nombre:

J. B. JB estudio Comunicación en la Ibero Puebla y voy en séptimo semestre.

C. E. ¿Cuál ha sido tu experiencia de la escritura en general? ¿qué te lleva a vivir la escritura?

Bueno, creo que desde chico me gustó mucho leer siempre. Desde chico. Y como en la prepa, más o menos como a los 17 o 18 años... quizá un poco antes, descubrí que leer no sólo me encantaba sino también como forma de expresar lo que sentía en ese momento la escritura era una herramienta pues excelente, ¿no?. Y tenía como una especie de diario; no era un diario porque no relataba, así, como mi día a día, sino más bien relataba lo que pensaba en ese momento, no. En una época que era así como rebelde, que todo lo veía mal, que no sabía bien qué hacer, etc., pues la escritura me ayudó, sobre todo, para expresarme. Yo diría que fue una forma de expresión desde chico. Y ya claro que cuando entré a la universidad fui mejorando y pues fui estudiando más y leyendo más. Y ya el estilo pues también lo fui mejorando.

C.E. ¿Qué es para ti la escritura? ¿Qué entiendes por escritura?

J.B. Bueno, en el sentido así estricto pues es un código, no; un sistema de signos. Pero en el sentido artístico creo que es un arte. La literatura es un arte mediante el cual uno trata, a través de conceptos que son las palabras que escribe, desatar emociones. Creo que es eso lo que busca todo arte y la escritura lo hace a través de conceptos. Entonces es un arte bastante interesante. ¿O la escritura, usted a qué se refiere?

C. E. No. Me gusta que te sientas libre para hablar de lo que tú consideras escritura en general. Oye, ¿y cómo te gusta escribir más?

J.B.¿En la computadora? En la computadora, definitivamente. He dejado ya la escritura en papel. Sí escribo a mano a veces. Con un lápiz y una libreta, sobre todo en lugares como viajes o algo así que no puedo tener la computadora... Pero ya para sentarme y así escribir bien y acomodar todas mis ideas, sólo en la computadora definitivamente.

C.E Joven, ¿Escribes sólo por gusto o por tarea académica? Un ensayo, por ejemplo.

J. B. No, el ensayo siempre ha sido un texto que escribo por encargo. En cambio la poesía, por ejemplo, o cortometrajes que he escrito sí han sido por gusto. Ahora, el tiempo... no sé. Me siento cómodo escribiendo bajo presión y ya de última hora. Es cuando me pongo a escribir (C.E: necesitas la adrenalina). Exactamente, sí. Ahí me siento muy cómodo, entonces, hay veces que tengo que entregar un ensayo al día siguiente o en dos días y por la misma presión, lo escribo.

C.E. ¿Consideras que te sale mejor que si lo escribes con tiempo?

J. B. Pues es que no puedo escribirlo con tiempo . Me cuesta muchísimo trabajo.

C.E. ¿O sea que vas postergando la escritura? J. B.: Sí. C. E. Pero no crees que eso juegue en tu contra. J. B. No. A favor, porque me va bastante bien en eso. Normalmente hago las cosas cuando ya tengo la presión de escribirlas.

C.E. Si tuvieras que ubicar una experiencia de escritura especial, ¿Cuál sería?

J. B. Mmmm.... ¿Una experiencia especial de mi escritura? Bueno... Podría ser un cuento que escribí hace como seis meses en el taller de creación literaria. Es un cuento muy breve. En ese como que traté de plasmar este, como varias experiencias de mi juventud, de cuando salí de la preparatoria y fui a trabajar como voluntario (porque cuando salí de la prepa trabajé como voluntario en la sierra tarahumara)... y entonces esas experiencias las plasmé en un cuento que

no era autobiográfico ni nada pero que tenía muchos elementos de esa parte de mi vida y sí sentí una experiencia diferente al plasmar algo tan personal.

C. E. ¿Alguna mala experiencia con la escritura?

J. B. Bueno, sí. Eh. Más que nada sí he escrito cosas de repente muy, eh, rápido o así que a la hora que las he llevado al taller o la clase sí veo y tiene muchísimos errores.

C.E Sólo te interesa la escritura en los talleres de creación?

J.B. No. No necesariamente pero me ayudan mucho porque es un compromiso por escribir, y una vez que escribes, todos los del grupo ven cosas que tú no viste al escribir. Porque de repente, cuando te obsesionas mucho por escribir, ya tienes que dejar unos días de ver lo que escribiste para volver a verlo como objetivamente, entonces el taller ahí ayuda mucho a que ven cosas o detalles que tú no te has dado cuenta. O te dan consejos que son buenos.

C. E. La figura del otro que te lee, ¿cómo es de importante para ti?

J. B. Bueno, en los talleres que he estado, los participantes son gente que sí escribe y que en general tienen una sensibilidad para la literatura y, en este caso, en el del profesor Günter, es muy bueno en cuanto para darte observaciones, de estilo, -porque no interfiere en el contenido o las ideas importantes- pero sí en las palabras en el uso. Muchas veces pones muchas palabras de más inconscientemente y él te ayuda a podar para que quede más limpio.

C.E. Y tus compañeros?

J. B. Bueno, no los podría generalizar, que te dan buenos comentarios o buenas ideas. Y cada quien enseña lo que escribió y dices comentarios a los demás.

C. E. En la escritura académico, lejos de la creativa, ¿alguna buena o mala experiencia?

J. B. Me fui al ITESO a estudiar filosofía y literatura, aunque realmente sólo estudié clases de filosofía y me acordé que en la clase de Nietzsche teníamos que entregar un ensayo de Nietzsche

y me acuerdo que fue muy grato porque, pues no sólo traté de escribir sus ideas y de lo que leímos sino que traté de usar, en cierta medida, y obviamente guardando las distancias, su estilo. Que es un estilo lleno de figuras literarias: metáforas, hipérbolos, figuras literarias y sentí muy padre escribir sobre un autor usando su estilo literario para expresar las ideas.

C. E: ¿Y cuál fue la reacción del maestro?

J. B. Ah. Le gustó. Saqué 10. Fue un buen trabajo.

C.E: Si tuvieras que pensar en la escritura como un diálogo con otra persona, ¿cuándo escribes, a quién le escribes?

J. B. Más bien creo que es un monólogo. Incluso cuando he tenido que escribir (o he escrito) entre personajes ficticios, en un ensayo, poesía, o lo que sea. Escribo como monólogo, no puedo escribir de otra manera. Conmigo mismo. Como un desdoblamiento. Claramente escribes para alguien más, y tienes en consideración ciertas cosas (C.E: ¿Cómo cuáles?) el género que escribes, lo que quieres relatar, la situación. Hace poco escribí un poema de Ayotzinapa para la clase de Reflexión Universitaria, igual no tenía inquietud por eso, sin embargo, al escribirlo, aunque en el poema escribía como si fuera el fantasma de uno de los 43, seguía escribiendo como un diálogo conmigo, como desdoblamiento conmigo.

C. E. ¿Cómo le haces para escribir un ensayo académico? ¿cuáles son tus estrategias?

J. B. Bueno, depende. Si es un tema muy concreto en el que tengo que hacer revisión de literatura, lo que suelo hacer es, de lo que voy leyendo, escribo ideas separadas en la computadora como de un párrafo. Así muchísimas y ya que las dejé porque acabé de leer, cuando empiezo a escribir, las empiezo a juntar y a ver ya con mis propias palabras.

C. E. ¿Para qué escribes?

J. B. Me gusta muchísimo. Siento que es una forma de expresión única. Es un arte. O sea, no sólo la literatura, poesía o novela. Sino escribir-escribir es un arte. Las técnicas, las figuras literarias. La retórica es un arte. Me gusta mucho. Al escribir, en el momento que escribes, pierdes la noción de tiempo, de todo, o sea, como que es una sensación muy satisfactoria, escribir... o sea, estar escribiendo. O sea, porque me gusta.

C. E. Oye, y físicamente tienes alguna experiencia sensible?

J.B. wow. Tengo que confesar que luego sí acostumbro a tomar. C.E: o sea, tienes un rito... J.B. Sí... sobre todo cuando escribo cosas muy líricas. El alcohol es nostálgico, un poco sensible y es una buena combinación. (C.E. ¿Qué bebes?) De todo... Vino, tequila, mezcal, lo que sea. Tequila, sobre todo. O vino.

C.E. Con respecto a Nietzsche, cuando escribes, no piensas en una persona a la que le escribas, pero sí estás pensando en los autores con los que te apoyas como personajes de diálogo. ¿Cómo percibes a los autores?

J. B. Nunca he pensando de esa manera. No en diálogo con ellos. Siempre es inspiración. No sé si es mi estilo pero yo nomás puedo escribir en el nivel ya mental para mí. O sea, yo cuando estoy escribiendo, y lo releo, pienso en mi lector ideal, alguien como yo, a mi nivel. Y con base a eso veo si está bien o mal.

Lo que me motivan de los autores son sus ideas, su estilo, las emociones que retratan. Pero pus ya depende del autor. Si es filósofo, ideas; si es escritor, su estilo; si es un poeta, pues la emoción que trata de expresar.

C. E. ¿Cómo ha cambiado tu vida a partir de la experiencia de la escritura? ¿Se modifica cuando escribes?

J. B. No diría que se modifica cuando escribo pero, en términos generales, pues es como un cobijo, en cierta manera, como un soporte de mi mundo interior. Lo que siento, lo que pienso. Muchas veces al escribir sí he cambiado como ciertos puntos de vista sobre lo que estoy escribiendo. Al escribir también se te revelan muchas ideas que igual estaban dispersas y en el momento de escribirlas se juntaron y viste una nueva idea o punto de vista sobre esas ideas dispersas.

C.E. Tienes con quien compartir el placer por la escritura?

J. B. Sí, tengo amigos. Pocos pero también disfrutan de escribir y sí es como algo, un punto en común muy importante, de nuestra amistad, de todo, un tema de conversación.

¿Figura cardinal que te llevara a la escritura?

Yo creo que sería más autores, como Dostoievski, que es mi favorito, y he leído otras cosas, muchas, pero sin embargo, nadie nadie me ha hecho sentir lo que este autor. Y las he leído en muchos momentos. Cuando era joven y no entendía nada. Y ahora. Víctor Hugo. También.

C.E. ¿Cómo llegaron a tus manos esos libros?

J. B. Por mi mamá. Mi mamá no escribe ni nada, pero ha sido gustosa por las lecturas y las novelas.

C. E ¿qué no te gusta escribir?

J. B. Algo que odié escribir son notas periodísticas; o sea, tratar de escribir algo que pasó pero sin poner de tu propio juicio, en el que tienes que ser super objetivo, no me gustó mucho porque, pues, no sé, siento que sólo le estás dando una estructura a algo que ya pasó, que todo el mundo sabe. Entonces, ese tipo de cosas donde uno no plasma su propio juicio, su propia opinión, no me gusta escribir mucho. ¿qué otra cosa? Mmm... no me gusta escribir tareas que te limitan y que te

dicen: en 10 renglones escribe los argumentos del autor. Ese tipo de cosas no me gustan. Como cosas muy cuadradas no me gustan.

C.E. Hay una materia, LEA, ¿cómo la cursaste? ¿Cuál fue tu experiencia?

J. B. Bueno, en contexto es la primera, de las primeras materias de la carrera. Evidentemente no tienes el mismo interés que cuando ya llevas varios semestres en la universidad. Todavía estás muy disperso y perdido. Sin embargo mi experiencia fue muy buena porque a mí me la dio Diana Jaramillo, coordinadora, más que citar y eso que no fue lo más importante, sí enseña a ordenar tus pensamientos en palabras, conectores, en las figuras literarias, sí fue una clase que me gustó y me sirvió bastante.

C.E. ¿Qué opinas de tus compañeros?

Es que mis compañeros eran de todas las carreras y sí había una brecha con el resto de los demás compañeros como de ingenierías y como que no les importa tanto la lectura y no están familiarizados con la lectura, escribir, etc... y a veces podía ser tedioso que ellos no entendían unas cosas y yo ya sabía. O que preguntaban cosas que ya eran claras. Y además era tedioso que si tuvieras que pensar en una figura cardinal que de pronto apareció y te llevó a la lectura?.

Entrevista. 2

D. P

¿Cuál es tu experiencia con la escritura? ¿cómo vives la escritura?

Bueno, personalmente me gusta más la lectura que la escritura, porque siento que cuando empiezo a escribir me encuentro muchos defectos. Que normalmente no le encuentro a los autores que leo.

C. E. O sea no te gusta escribir porque no te sientes con la habilidad.

D. P. Sí me gusta pero me gusta más leer. Siento que mi escritura tiene muchos huecos, tal vez no expreso bien las ideas que quiero poner. Siento que no quedan bien mis ideas.

C. E. Cuando empezaste a escribir, cuando te descubriste potencial escritora, ¿fue por alguna experiencia fuera de la escuela o dentro?

D. Fue fuera de la escuela. Cuando era chica, mi papá compraba esas revistas de veinte pesos de los periódicos de leyendas, y en la noche apagaba las luces y se ponía a leerla. Cuando acaba, nos pedía como un resumen de la leyenda o qué le cambiaríamos.

C. E. ¡qué curioso! Mi papá compraba las mismas y siento que entré a este mundo también por eso. La escritura académica, formal, digamos: ¿tú has tenido alguna experiencia importante que te haya marcado para bien o para mal?

D. P. Pues, bueno, una vez, me publicaron en una revista. Se llamaba NG Noticias. Fue importante porque estaba en primer semestre y no sabía o no estaba segura de que podía dedicarme a esto y como que me ofrecieron la oportunidad y lo hice y ya no me cambié de carrera.

Has tenido alguna experiencia importante para decidir que querías escribir?

D.P. Sí. En segundo de secundaria tenía una maestra que se apellidaba Castilla. Y siempre que escribía me decía que escribía muy bien y que también tenía buena comprensión lectora y que pensara en dedicarme a eso. Pero yo iba en secundaria y tal vez no lo consideré mucho o no le hice caso.

A ti te gusta más escribir a mano o a computadora

D. P. A computadora. No sé. Siento que a mano se notan más mis errores que a computadora. Por ejemplo, cuando sé que no es esa palabra, que debería cambiarla por otra que suena mejor, se ve el tachón en la libreta, se ve que me equivoqué y no me gustan los tachones.

C. Si tuviera que pensar en tus errores, cuáles serían?

D.P Creo que a veces los acentos, en lo demás más o menos.

Me gusta igual a escribir porque como que te ayuda a expresar lo que sientes. Aunque a veces no sea claro para otras personas, no sé, como que a veces puede leerlo y sentirse identificado. O no sé. Como yo con las leyendas. Que tal vez lo lea y entienda que le gusta eso.

C. E. Con respecto a que alguien se sienta identificado, ¿cuándo tu escribes, consideras la posición de alguien más? ¿Quién es ese alguien al que le escribes, cómo lo imaginas?

D.P. No sé. Cualquier persona. Si es para los profesores, pues pienso en ellos. Nunca he escrito para nadie más, por eso tengo miedo a los tachones porque, pues, son mi autoridad.

C. E. Hay algo que te cause algún afecto o sensación que te provoque saber que escribes para esa figura de autoridad?

D.P Siento que me ayuda porque me fijo más. Si escribiera para alguien que estuviera al mismo nivel que yo o más abajo, siento que yo no me fijaría más de lo que puedo hacer.

C. E Diana, alguna vez has sentido que alguien te acompaña en este proceso, ¿maestros, compañeros?

D. P No. Siempre lo vivo aislado. De hecho escribo como entre a las 11 y 2 de la mañana.

C.E. y cómo es tu proceso de escritura? ¿tu ritual?

D. P. Leo a los autores que voy a usar, los imprimo, los subrayo y separo lo que creo que me puede servir. Después pongo música, me siento en el piso y me pongo a escribir

C.E. ¿por qué música? ¿por qué en el piso?

D.P en silencio no puedo pensar. Y porque en el sillón o la cama luego me duele la espalda o así.

C.E. ¿Qué música escucha?

D.P. La que me salga en aleatoria normalmente. No me distrae. Es como música de fondo, aunque también puedo ir cantando cuando pongo todo el contenido. Sólo en el principio y el final no puedo. Tengo que poner canciones que no me sé. Porque si canto, me equivoco y pongo las palabras de la canción en lo que voy escribiendo.

C.E. Y, escribes en la noche. ¿Te han puesto a escribir en las materias en el día y n te gusta?

D.P. No me gusta y no puedo. Siento que no es la mejor calificación que puedo obtener.

Ya me adapté mucho a mi ritual. Me perturba mucho el entorno y lo que hay.

C. E. Has escrito otro tipo de géneros además de ensayo?

D. P. No. No me gusta escribir lo académico. Los ensayos. Nada de poesía.

C. E. Cuando estás escribiendo, consideras a tu lector como figura de poder y te funciona. Pero qué pasa con lo que lees, ¿cómo consideras a tus autores que consultas?

D.P. Pues, como personas muy inteligentes. No me gustan los que ejemplifican mucho. Me brinco las palabras sobrantes. Soy muy floja.

D.P Un autor importante que me ha gustado pues fueron los cuentos de los hermanos Grimm. Y ya cuando empecé a crecer pues fue más para mí Stephen King.

C. E. En términos académicos, ¿algún autor?

D. P. Me gusta comparar a los autores que comparten mi idea y que sean claros. Que sean directos y no como revuelvan.

C.E. Encuentras algún disfrute más allá de lo académico en el acto de escribir?

D.P. Sí. Mmm... no sé cómo explicar. Siento que cuando escribo como que puedo hacer lo que yo quiero. Aunque sigo ciertos lineamientos, puedo hacer lo que yo quiera y a la vez considerar lo que los demás quieren.

C. E. Otro texto significativo en términos personales?

D.P. Fue como un texto como de agradecimiento y sí era como personal no académico. Académico... mmm... Hace poco hice una reseña crítica sobre Marina Garcés y me ayudó mucho cuando yo empecé a hacer la reseña, quería mostrar ciertas cosas de la relación con el otro, pero cuando leí el libro ella dice que no es con el otro sino con uno mismo para poder entender al otro. Entonces ya lo que tenía lo tuve que borrar lo que sentía que era correcto pero que entendí luego de leer y me gustó mucho.

C. E. Y ahora estás más de acuerdo con la autora?

D. P. Sí, me está gustando más y ya estoy leyendo más de ella. Plantea que para iniciar revolución social ideológica tienes que, como, entender que sí estás tú pero no eres algo sin el otro. Y ese otro te acepta también. Ya que estás en esa causa, antepones el cuerpo, ya no importa quién eres como tal sino que ya no tienes más maneras de decirlo que anteponer el cuerpo.

C. E. Diana, pensando un poco en la alteridad y el cuerpo, ¿la escritura es un acto en el que se somete la persona frente a otro. ¿cómo vives a ese otro? Me dijiste que es figura de autoridad, pero qué más? Qué te importa de ese otro cuando estás escribiendo?

D. P. Bueno... mmm... pues primero me importa su aprobación, sería estúpido decir que no. La verdad es que sí me importa su aprobación y me importa ver si estoy llevando la idea que él cree

que debo llevar. Además que sienta cuando me lee. No que se identifique a la mejor como tal pero sí quiero saber como que pude marcarlo de algún modo.

C. E Exactamente como qué afectos te gustaría buscar en él?

D. P. Pues el placer de leerme y que, por ejemplo, mi idea pueda impactarlo aunque esté de acuerdo o no esté de acuerdo..

C. E. Cuando has leído, has escrito, tienes alguna emoción. Alguna vez has sentido cómo se mueven esas emociones?

D. P. Sí. Sí me pasa que estoy leyendo algo que me gusta mucho y se me enchina lapiel. O como que me da como nervios... como que me da tentación. Pero cuando leo. Cuando escribo no sé qué siento. Ubico como que ya no me interesa lo que pasa... así que me ponga a llorar, no. Pero sí me da ansiedad de comer cuando no tengo claro lo que voy a hacer. Sé que no es sano pero me pasa. Pero no como en el proceso de escritura, como antes. Tampoco beber. Porque siento que me pongo a pensar en la comida.

C.E. Diana, y, pensando en las pasiones malas que te ha hecho sentir un autor? Peor experiencia leyendo

D.P. Pues es que una vez leí un libro y el final no me gustó nada y se hizo muy injusto y me puse a llorar. Pero no crea que me puse a llorar unas lágrimas, sino que me puse a llorar así mucho toda la noche porque me parecía malo. Luego leí otra vez el libro y me di cuenta de que el libro no era tan bueno y no tenía que haber hecho eso pero en el momento me puse a llorar varias horas y mi mamá me fue a ver.

¿El aburrimiento a qué se lo atribuyes?

A que no me siento identificada. O que son muy conceptuales. O cuando es historia pura. Me produce aburrimiento y me tardo horas leyendo aunque sean pocas páginas.

Cuando escribes piensas en eso que quieres o no quieres generar en el otro? ¿tienes estrategias?

D. P. No lo pienso.

¿Cuál sería el máximo goce de la escritura con qué lo relacionarías?

Mmmm.... No sé... complacer... Me complazco a mí, complazco al otro.

Entrevista 3. N. G.

¿cuál es tu experiencia con la escritura?

Desde pequeña he leído un poco y la verdad no es tanto de que me guste escribir, estar buscando o así, pero sí me gusta leer. De hecho leí varios libros y cuando me dejaban de que leer algo, era, pues bueno... pero hay veces que cuando te llega algo que no te gusta... es de ¡Ay no, qué flojera!

¿Cuál es tu técnica de escribir porque tienes que hacerlo, qué haces?

N. Pues creo que me pongo a imaginar, los hechos. Como lo que engloba todo lo que voy a escribir y de ahí como que me baso para tener una idea y poder seguir haciéndolo.

¿Tienes alguna experiencia sobre escribir que haya sido importante, que te haya hecho feliz o infeliz?

N. Pues tristeza, al hacer una historia. Antes hacía como, bueno, a parte de que hago ensayos simples, porque hay veces que tengo que hacer trabajos de otras personas o maestros, pero también escribía ensayos o cuentos y creo que me gustaba mucho. En la prepa.

¿Los escribías cosas por demanda o por gusto?

N. Porque me gustaba. No soy buena, pero me gustaba. Entonces pues era algo que me motivaba. Decidía escribir porque creo que es una emoción, porque a veces son falacias que tú sacas de tu mente y que tal vez algunos comprendan y algunos no comprendan. Pero nunca le he enseñado lo que escribo a nadie.

¿Por qué?

N. Creo que no me gustaría. No me gustaría enseñarle a nadie porque en la actualidad nos basamos tanto en el qué dirán y es por eso. Que no quiero que me juzguen.

Cuando escribes para los trabajos de asignatura, todo el tiempo estás sometida al juicio, de un maestro, siempre escribes para que te enjuicien o evalúen. ¿Te gusta? ¿Eso no te gusta? O eso prefieres no hacerlo?

N. No.

C. E. ¿Por qué crees que no te gusta hacerlo?

N. Creo que es como el desapego de todo. No? Porque digamos que es como cuando te dejan hacer una tarea. Entonces como que ya no ves con esa emoción de hacerlo.

C. E. ¿Has tenido una mala experiencia con respecto a la escritura académica? ¿algo que tú hayas sentido que te dejó algo malo?

N. Mmmm... No.

C. E. ¿Siempre tienes éxitos en tus escritos?

N. Noo... no tanto porque, bueno, ahorita que entré a la universidad es un cambio totalmente brusco a como lo viví en la prepa porque en la prepa era como de que haz un ensayo y era algo súper básico. Y ahora es de que como hacer un ensayo correctamente o nada. Entonces es como de que siento más presión para hacer algo.

C. E. ¿Para tus materias de escritura o en general?

N. Para todas. En Administración nos piden como que te sientes muy frustrada porque te esmeraste y te corrige y te dice que no y es como de que te desanimas totalmente y lo tienes que volver a hacer y si otra vez tienes un error o algo es de que hay que volverlo a hacer otra vez.

C. E. ¿tu maestra entonces es muy exigente? N. Sí.

C. E. ¿Exactamente en qué percibes la exigencia?

N. Porque nosotros llevamos un libro, de los gruesos que es de la materia. Tiene diversos capítulos y en cada capítulo hay que entregar ese reporte y entonces tienes que leer y hacer todas

las gráficas de todos los capítulos y escribirlos y es como de que, si no tienes algo o te falta el análisis o estuvo mal el APA, tienes que volverlo a hacer. Y es así como de que te frustras porque nunca tienes todo bien. Y si falta algo, corrígelo de nuevo o si falta algo. Porque hay veces de que piensas que ya hiciste todo, está súper bien y vas a sacar diez y cuando llegas es como de que... uf.

C. E. ¿Es injusto esa exigencia?

N. Pues yo creo que es para un bien, no? Porque al final somos los que estamos aprendiendo. Y los maestros enseñan.

C. E. ¿Qué no te gusta?

N. Que nos hablen feo.

C. E. ¿Cómo te gustaría que te dijeran que algo está mal en tu trabajo?

N. Creo que estaría bien decir los errores pero no de una manera tan formal porque te sientes más obligada entonces sería algo como... sé que un maestro debe tener esa actitud... pero debería darle más accesibilidad con los demás.

C. E. ¿Te gusta escribir sola o te gusta que te ayuden a corregir?

N. Me gusta sola. De hecho siempre lo he hecho sola. No me gusta que otro compañero me corrija porque siento de que te sigue quedando igual, porque si él no sabe no me puede corregir o me corrige mal.

C. E. ¿Te gusta ayudar a escribir a otros?

N. Depende porque si es alguien que está enojado siempre, mejor no dan ganas ni de tocarlo. Pero si ves que alguien es creativo pues es interesante.

C. E. ¿qué tan importante es la influencia de un maestro para escribir? ¿Te sientes cómoda escribiendo para los maestros que, al fin de cuentas son figuras de poder?

N. Nunca escribo para los maestros. Salvo lo que escribo de tareas por obligación.

C. E. ¿Te preocupa cómo lo ve el maestro?

N. Sí. Es en lo que más me baso y porque al final de cuentas él te va corrigiendo. Vas aprendiendo algo nuevo y vas vas como desarrojando (sic) tus errores.

¿Cuáles son tus errores más graves al escribir?

N. En un ámbito fuera es algo así como esa emoción de dejarlo de que ya está bien pero no revisarlo.

C. E. ¿Qué es lo que haces muy bien?

N. Pues es que siempre que escribo me imagino en ambos aspectos. Me baso en lo que yo sé y a partir de eso investigo y me doy varias ideas y entonces es como de que aunque lea como cuatro renglones puedo englobarme y escribir.

C. E. ¿Alguna vez te has sentido que físicamente te perturba escribir?

N. Sí. Cuando hago un ensayo, digamos que de tarea, pero que lo hago super rápido de un tema que lo conozco o que me gusta... Creo que Bueno, ayer hice un ensayo de Administración –la materia difícil- aparte de lo que ya había visto en la materia de LEA pues creo que lo hice súper rápido. Hice la introducción el desarrollo y la conclusión, hasta los APA. Y pues era de algo que sabía entonces era como de que me emocioné al ver que ya había terminado en una hora y media y pues entonces me emocioné y dije: “no creo que alguien entregue un trabajo así como éste, tan bonito”. Entonces pues ya.

C. E. ¿Alguna mala experiencia? ¿te enojas? ¿No lo has vivido?

N. Sí, ahorita, en LEA. Es que en la prepa yo tenía una idea súper diferente a los ensayos y vienes y te dicen que eso no es así o así no se hace un ensayo correctamente. Te cambia todo. Todo lo que había aprendido en la preparatoria no es lo correcto. Vienes aquí y te enseñan cómo hacerlo es un cambio muy brusco y te frustra.

C. E. ¿Cuál es la diferencia entre el ensayo de Administración y el de LEA?

N. Creo que en LEA no tuve el tiempo suficiente para escoger el tema. Porque lo escogí porque se me ocurrió y como no sé el tema me ha costado mucho trabajo. Porque no es como el tema de obesidad que sabes desde pequeña. Si lo hubiera hecho de obesidad sería más fácil pero de economía de mi tema es como de que tienes que buscar estadísticas y cosas que no sé y me cuesta... y encontrar información. Eso me estresaba más y ya no podía cambiar de tema.

C. E. ¿Has sentido algún avance?

N. Yo creo que a un largo tiempo o en mi carrera lo voy a volver a utilizar, al momento que yo trabaje o siga en los semestres porque lo seguiré viendo.

E.4. A. L.

C. E. ¿Qué es escribir para ti, joven?

A. Pues escribir es saber usar las palabras y las oraciones bien, así correctamente. Es como poder armar lo que piensas pero con las palabras.

C. E. ¿Cómo vives la experiencia de la escritura?

A. Soy una persona que no escribe mucho y al inicio de esta materia no sabía nada. Por lo mismo, al no tener conocimiento no sabía qué hacer. He llevado bastantes veces el tema de la escritura y siempre me ha ido fatal. Como que no he logrado aprender bien y pues o sea que esta vez siento que mejoré un poco. Creo que en mis trabajos se notó.

Mi mamá me ayudaba al principio para hacerlos y al final ya no porque Nunca he sido bueno expresando mis ideas en un papel.. Pero creo que estuvo mejor.

C. E. ¿Cómo te gusta escribir? ¿cómo se te hace más fácil?

A. “cuando llego a escribir los trabajos, siempre siempre es a computadora. Aunque a veces sí tengo que hacer antes un esquema como en LEA, que fue a mano, y luego para hacer otro trabajo de otra materia como que se me hizo fácil copiar como en lea habíamos hecho y también hice un esquema para ordenar las ideas, y temas, y tópicos, primero y así. Pero escribir ya bien y en otras materias, sólo a computadora”

C. E. Oye joven, ¿alguna mala o buena experiencia escribiendo?

A. El año pasado tuve que escribir una tesina. Pero el profesor nos da los tema no muy tan detalladamente. Nos dejaba escribir ahí lo que saliera y pues fue frustrante porque él quería la tesina de cierta forma pero yo no podía.

C. E. ¿Alguna buena académica o de otra naturaleza?

A. Pues mi trabajo de esta evaluación. De veras le ehcé ganas, me comprometí, sentí que aprendí a escribir y había bastantes cosas que supe y que no quería ni saber.

C. E. ¿Otra cosa?

A. De niño escribía historietas y mis cuentas. Quise escribir un libro y después desarrollar videojuegos. Como empezaron a salir los videojuegos, pues ya los tenía ahí y ya sólo me enfoqué en jugarlos.

C. E. ¿Algún profesor que impactará en ti?

A. Pues para que no escribiera, mi profesor de Ciencias sociales. Hizo de la escritura algo muy aburrido y algo frustrante porque, como decirlo, él quería que escribiéramos pero no nos daba material o nos enseñaba la forma correcta.

C. E. ¿En esta materia ya no te sentiste tan mal? ¿por qué? ¿cómo pasó?

A. Aprendí a escribir por el compromiso. Al principio de la clase me sentaba hasta atrás, namás hacía lo que, literal, tenía que hacer, no ponía atención ni nada. Sólo lo que tenía que hacer para pasar la materia. Pero como no pasé, pues luego me pasé hasta adelante, empecé a prestar atención, veía lo que hacían mis compañeros, Yo creo que fue más que nada el compromiso para aprender.

C. E. ¿En qué momento sentiste el progreso?

A. Pues hasta esta evaluación. Comparé mis primeros trabajos. Mi reporte y mi monografía con este ensayo y sí me di cuenta de que estaba cambiando, que estaba escribiendo de forma más estructurada, no tanto como pensaba que escribía literal lo que me venía a la mente sino que ya investigaba y pensaba en cómo ordenar y poner las ideas en general .