

DOCUMENTOS PERSONALES. CONSTRUCCIÓN DE SÍ Y EL ARRIBO A LA LITERACIDAD ACADÉMICA

■ JUAN MARIO RAMOS MORALES

<https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

Universidad Pedagógica Nacional

■ LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

Universidad Pedagógica Nacional

■ NOEMÍ HERNÁNDEZ SUÁREZ

<https://orcid.org/0000-0003-1731-1465>

Universidad Pedagógica Nacional

■ JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

<https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento» (PCyPA). Con el propósito de dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, en particular de las peculiaridades del arribo a la literacidad académica, exponemos un conjunto de reflexiones derivadas del uso de los documentos personales en prácticas educativas. Primero, resaltamos el papel de los estudios de la Escuela de Chicago en el uso de los documentos personales; en segundo lugar, caracterizamos el papel de los documentos personales en la indagación. Más adelante, nos centramos en el diario y el relato de vida, instrumentos utilizados para trabajar la construcción de sí y la literacidad académica; apuntamos su uso en educación; ejemplificamos con algunos extractos la escritura del diario —educación básica y educación superior—; vía un relato de vida, plasmamos el arribo a la literacidad académica y el encuentro con los libros. En ambos casos resaltamos el papel de la escritura y el pensamiento reflexivo en los procesos de formación. Cerramos el artículo con algunas reflexiones en torno al papel de los documentos personales en los trayectos formativos.

Palabras clave: Documentos personales. Diarios. Relatos de vida. Biográfico-narrativa. Literacidad académica.

ABSTRACT **PERSONAL DOCUMENTS. CONSTRUCTION OF ONESELF AND THE ARRIVAL TO ACADEMIC LITERACY**

This work is part of the research project «Curricular processes and accompanying practices» (PCyPA). Is focused in a set of reflections derived from the use of personal documents in educational practices in order to address the role of reading and writing in the training processes of the subjects, in particular the peculiarities of the arrival to academic literacy. First, we highlight the role of Chicago School studies in the use of personal documents; second, we characterize the role of personal documents in the inquiry. Later, we focus on the diary and the life story, instruments used to work on the construction of oneself and academic literacy; we point its use in education; We exemplify with some extracts personal diary writings of personal diaries —elemental and higher education—; via a life story, we capture the arrival to academic literacy and the encounter with books. In both cases we highlight the role of writing and reflective thinking in the training processes. We close the article with some reflections on the role of personal documents in training courses.

Keywords: Personal documents. Diaries. Life stories. Biographical-narrative. Academic literacy.

RESUMO **DOCUMENTOS PESSOAIS. CONSTRUÇÃO DE SI E CHEGADA À LITERACIDADE ACADÊMICA**

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa «Processos curriculares e práticas de acompanhamento» (PCyPA). Apresentamos um conjunto de reflexões derivadas do uso de documentos pessoais nas práticas educativas. Nos interessa mostrar o papel da leitura e da escrita nos processos de formação dos sujeitos, em particular das peculiaridades do percorrido para a chegada à literacidad acadêmica. Em primeiro lugar, destacamos o papel dos estudos da Escola de Chicago no uso de documentos pessoais; em segundo lugar, caracterizamos o papel dos documentos pessoais na investigação. Posteriormente, enfocamos o diário e a história de vida, instrumentos utilizados para trabalhar a construção de si e o letramento acadêmico; apontamos seu uso na educação; exemplificamos com alguns trechos a redação do jornal —ensino elemental e superior—; por meio de uma história de vida, captamos a chegada à alfabetização acadêmica e o encontro com os livros. Em ambos os casos destacamos o papel da escrita e do pensamento reflexivo nos processos de formação. Encerramos o artigo com algumas reflexões sobre o papel dos documentos pessoais nos percorridos de formação.

Palavras-chave: Documentos pessoais. Diários. História de vida. Narrativa biográfica. Literacidade acadêmica.

Para Arnau, la estela 797 del Museo Británico expone la más antigua crónica de la humanidad referida al origen de la palabra (dos mil años antes del Génesis). Del corazón del Dios Path surge las cosas de este mundo, «Cada palabra divina fue pronunciada por el mandato del corazón. Y de sus palabras se hicieron realidad las cosas de este mundo» (Arnau, 2020, p. 35). Más adelante añade, «El corazón genera cada cosa y la palabra repite el pensamiento del corazón» (ARNAU, 2020, p. 37). Desde los orígenes de las civilizaciones se pensó que las palabras no estaban desligadas de la existencia de las cosas y de los sentimientos que van unidos al nombrarlas. Planteamiento inicial que vincula amor y decir, palabra y sentimiento. La única forma de nombrar al mundo —real e imaginario— tiene como única vía el mundo simbólico; en su manifestación una valores, ética y estética.

A partir de nuestros pensamientos y emociones expresados gracias al lenguaje, nos constituimos como sujetos activos al compartir símbolos, significados y valores creados socialmente —nuestra cultura—. Al compartir el lenguaje experimentamos empatía y nos reconocemos en implicación con el contexto, en la acción. Con la empatía al tener capacidad de ponernos en el sitio del otro, participamos de los símbolos que nos constituyen. La implicación nos despliega hacia el exterior, nos hace partícipe de las interacciones mediadas simbólicamente. Los documentos personales es la condición material que nos permiten analizar en acto la aventura de la humanidad, de los grupos sociales, de los individuos. Han jugado un papel importante desde principios del siglo XIX con la corriente de pensamiento denominada Escuela de Chicago.

Los trabajos de los sociólogos de la Escuela de Chicago versan sobre diversas temáticas de la época, como la crítica al sistema productivo americano, la injusticia económica y la lucha en el mundo del trabajo o los derechos democráticos de inmigrantes. El conocimiento absoluto fue remplazado por la indagación, la exploración y el experimento aludiendo a la naturaleza intelectual, pero también emotiva y práctica de la experiencia, las necesidades vitales y los valores estéticos, metafísicos y morales (PICÓ y SERRA, 2010). La Escuela de Chicago encontró en las bases del pragmatismo y su psicología social las ideas para una teoría de la acción y el orden social en las que fundamentar su sociología; la realidad de la vida social se expresa a partir de un diálogo, de una conversación de símbolos que puede llevarse a cabo a través de los documentos personales.

Los documentos personales incluyen un abanico de opciones de registros escritos, gráficos, auditivos o electrónicos que expresan la experiencia —en tiempo y espacio específico— de la trayectoria humana y muestra los sentidos que en ese recorrido le dan a su ser en el mundo. Su contenido es incalculable. Los documentos personales incluyen los materiales biográficos, epistolares, notas, diarios; todo aquello elaborado por los propios sujetos desde el lenguaje. A principios del XX, dentro de la Escuela de Chicago, las hojas dedicadas a documentos personales permitieron la elaboración de estudios que llevaron a la construcción de hipótesis, planteamientos teóricos y concepciones científicas en un amplio espectro. El punto de partida para los sociólogos de Chicago fueron setecientas cartas que intercambiaron los emigrantes polacos con sus familiares y amigos, trabajo considerado por el gremio

como un clásico pues a partir de él se inició una «reflexión sobre el desarrollo y el refinamiento de las técnicas cualitativas» (PICÓ y SERRA, 2010, p. 141). Las historias de vida se convirtieron en un acto del habla, en una herramienta importante de la construcción social al contar la vida. El texto al que aludimos es *El campesino polaco en Europa y América (1918-1920)* de Thomas y Znaniecki.

A partir de esos primeros intercambios epistolares, la importancia que se ha dado a los documentos personales ha sido tal que ha permitido a los investigadores sociales dar, por una parte, un testimonio subjetivo a la luz de su trayectoria vital, sus experiencias y su visión particular; y por otra, plasmar una vida que es la expresión de una época, de normas sociales y de valores esencialmente comunes del grupo del que forma parte (PICÓ y SERRA, 2010, p. 142). Así, en los documentos personales iniciados desde la Escuela de Chicago es posible entrever las relaciones, las creencias, las transformaciones, las inclinaciones o las preferencias de sus autores adquiridas por las diversas situaciones experimentadas en el pasado de los sujetos. De una situación en particular, es posible comprender un contexto más general, pues se puede ver todo desde el punto de vista del actor: las oportunidades de vida, las subculturas, las normas sociales y formas de comportamiento en común.

Los documentos personales

Los seres humanos existimos con los otros, creamos mundos, significados en compañía de los otros. Nuestra propia historia está vinculada con los otros desde el momento en que somos concebidos e interactuamos en el mundo. La perspectiva cualitativa presta atención a lo humano, a las artes, a la creatividad; reconoce la subjetividad e individualidad de los sujetos. Reconoce la condición material que

se encuentra en los documentos personales como materia prima para pensar al ser humano como sujeto con historia, portador y constructor de cultura.

Pujadas enuncia una serie de ventajas para trabajar con los relatos de vida; nosotros retomamos las siguientes enunciaciones para hablar de los documentos personales en general:

1. Posibilitan en las etapas iniciales de cualquier investigación la formulación de hipótesis, debido a la extraordinaria riqueza de matices y a la profundidad de su testimonio.
2. Nos introducen en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias: [...] relaciones familiares, pautas de formación, relaciones de sociabilidad (pandillas, grupos de bar, relaciones de vecindaje, asociacionismo) o hacia las relaciones entre compañeros de trabajo (laborales y extralaborales).
3. Nos permite conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no solo del individuo, sino de su grupo primario y del entorno social inmediato.
4. Muestra universales particulares longitudinalmente, ya que integra esferas sociales y de actividad diferentes (familia, trabajo, amistad) y a la vez trayectorias concretas. (1992, p. 44-45)

Para entender las vidas humanas, las ciencias del comportamiento (ciencias humanas y sociales) buscan estudiar la vida social. Van Manen refiere que «la ciencia humana fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para centrarse en ella» (2003, p. 55). A lo largo de la historia, como humanidad, hemos usado diversas formas para comunicarnos, contar historias, registrar la experiencia vivida y reflexionar sobre ella.

Acercarse a los hechos de la vida social implica ponerse de lado de lo subjetivo, su apro-

ximación puede hacerse desde diversas rutas. La indagación cualitativa pretende «transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflexivo y una apropiación reflexiva de algo significativo» (VAN MANEN, 2003, p. 56). En este ámbito, los investigadores recurren a la perspectiva de los sujetos, procuran allegarse de elementos para dar cuenta de la forma como hombres y mujeres «expresan su visión del mundo que los rodea, y si ello es posible, realizar un análisis de tales expresiones» (PLUMMER, 1989, p. 1), reconocen la forma en que los sujetos experimentan el mundo, su realidad; comprender razones, creencias, motivaciones que guían sus acciones.

La idea de la «subjetividad e individualidad humana... constituye la piedra angular del enfoque basado en los documentos personales» (PLUMMER, 1989, p. 3), que tienen su origen desde los primeros sonidos (historia oral), símbolos, figuras, signos, algunos de ellos registrados en cuevas (pinturas rupestres), papiros (como jeroglíficos), mausoleos, templos; hoy podemos incorporar las redes sociales, *blogs*, páginas de internet, fotografías-videos-audios digitales, entre otros. Todos ellos dan cuenta de la experiencia humana objetivada en la producción individual.

Como seres humanos narramos: vivencias, cuentos, hallazgos; algunos los plasmamos en documentos escritos, en su momento recurrimos a la imprenta; en tiempos más cercanos dejamos nuestra huella en herramientas digitales (procesadores de textos, correos electrónicos, imágenes, redes sociales). Los registros nos posibilitan un tipo de acercamiento, permiten la lectura de relatos, la conversación con los autores. Al acercarnos a su lectura, reflexionamos sobre las experiencias vividas, las unimos, interpretamos y comprendemos hechos o acontecimientos particulares; constituyen «el

punto de partida y también el de llegada de la investigación» (VAN MANEN, 2003, p. 56).

Los documentos brindan acceso y encuentros a mundos diversos: aspectos del ayer, la historia de nuestros entornos, hallazgos científicos, relatos sobre mundos imaginarios, incluso (vía los documentos personales) encuentros de crónicas familiares, biografías. En el ámbito de la academia, de la investigación, el investigador está presente al privilegiar la voz del indagador y la de los otros. Aunque, como dicen Taylor y Bogdan, «todavía hoy es posible graduarse en sociología sin haber escuchado nunca la expresión “documentos personales”» (1987, p. 18-19), existe una variedad de documentos personales que nos permiten acercarnos a una historia, un fenómeno o un objeto de estudio.

Por diferentes medios, los sujetos contamos historias, relatos orales y escritos con nuestro círculo social (familia, amigos, colegas). Hoy dejamos huella de nuestra existencia, de nuestro andar en el mundo, en gran cantidad de documentos generados día a día. Enviamos cartas, tarjetas postales, invitaciones o correos electrónicos; escribimos memorias, relatamos nuestras biografías; hacemos pinturas, tomamos fotografías, grabamos videos o audios, creamos música; publicamos revistas, notas, mensajes, fotografías, videos, recuerdos, momentos; firmamos cheques, escribimos notas de agradecimiento, de suicidio, epitafios; registramos apuntes de clase, notas de lectura o sobre temas de interés. Los documentos personales incluyen todo aquello elaborado por los propios sujetos desde el mundo simbólico. Es una diversidad de documentos que producimos y que dan cuenta de nuestra vida social: hechos, acontecimientos o periodos de nuestra vida.

En las ciencias sociales y humanas existe una diversidad de documentos personales que pueden ser utilizados para el estudio de

diversos temas o problemas. Deveraux resalta el papel de las notas y escritos para la recuperación de la memoria: «Cuando me puse a trabajar comprendí que la resurrección de los pensamientos dispersos que había anotado hace más de tres años sería una tarea pesada... ideas consignadas en hojas que ya amarilleaban» (2012, p. 17). Notas, artículos, libros se han escrito sobre cada uno de los documentos personales y su uso académico y de formación; en los siguientes párrafos describimos y ejemplificamos la relevancia de algunos de ellos.

Sobre *las cartas*, Plummer indica que es un material poco utilizado en las ciencias sociales. Remite a los trabajos de Thomas y Znaniecki (2004), Allport (1965); Friday (1976). En particular, dice, el trabajo sobre los campesinos polacos en América (Thomas y Znaniecki) hace un uso meticuloso de la correspondencia entre familias polacas. El análisis efectuado sugiere la organización de las cartas en cinco tipos que revelan asuntos y situaciones particulares de los remitentes y destinatarios: ceremoniales, informativas, sentimentales, literarias y de negocios. De forma inductiva, los autores caracterizan a la sociedad polaca radicada en América y en Polonia (PLUMMER, 1989, p. 24-29).

En torno a la *literatura basada en hechos reales*, Plummer plantea que es un documento prácticamente ignorado por los científicos sociales. No obstante, señala, son textos que toman como punto de partida acontecimientos reales que son recuperados y narrados en forma de cuentos o novelas. En su elaboración toman como punto de partida el trabajo de investigación documental o entrevistas, el autor hace un análisis que sustenta la historia y que articula de forma narrativa en un relato. Algunos ejemplos de ello son los trabajos de Oscar Lewis —Los hijos de Sánchez— y Truman Capote —A sangre fría— (PLUMMER, 1989, p. 30-31).

Fotografías. El referente cercano a las fotografías son los cuadros de personas elaboradas por encargo a pintores de una época determinada, no toda la población tenía acceso a ello. En este sentido, dice Plummer, las fotografías se convierten en una forma de arte, una estrategia que dota a la experiencia de inmortalidad democratizadora de los documentos personales. Ahora la fotografía está disponible para todos en dispositivos digitales —teléfonos móviles, computadoras, tabletas— y difundidas por redes sociales. Si bien es un documento al que recurren poco los investigadores, se ha utilizado como evidencia o instrumento de denuncia. En investigación puede recurrirse a la fotografía desde medios variados, por ejemplo: capturar imágenes del objeto de estudio en el momento de la indagación para después trabajar con ellas el análisis o en entrevistas con los protagonistas; solicitar a los sujetos que recuperen imágenes de sus álbumes familiares sobre situaciones concretas; recuperar imágenes sobre hechos o acontecimientos sociales y trabajarlas en conjunto con la indagación de otro tipo de documentos. Pautas de algunas investigaciones interesadas en la fotografía, refiere Plummer, son los trabajos de Bateson y Mead (1942) —pionero en su uso, mostraron la cultura de los habitantes de Bali a través de imágenes—; Jackson (1977) y Harper (1978) apelan a las imágenes en lugar de la palabra escrita con el propósito de observar la vida en la cárcel y de los vagabundos (PLUMMER, 1989, p. 31-35). Sanz (2008) y González-Monteaquedo y Ochoa (2013) aprecian la fusión de la fotografía con la narración de relatos de vida como una técnica en la que el sujeto «muestra y describe sus fotos y su historia desde su subjetividad» (SANZ, 2008, p. 40). Abre la puerta a ver la forma como los sujetos han vivido la historia que cuentan.

Las películas y videos, con el desarrollo tecnológico, están cada vez más disponibles

para los seres humanos. Brindan el registro de imágenes y audios en el momento en que los acontecimientos se llevan a cabo. Las grabaciones en video quedan disponibles para reproducirse y analizarse en otros momentos. Las películas ostentan la perspectiva de alguien sobre un asunto, dice Wiseman (en PLUMMER, 1989, p. 37), son documentos «equitativos: honrados, elaborados, no guiados por compromisos ideológicos, deseos de mostrar que las personas se parecen mucho en sus luchas diarias» (PLUMMER, 1989, p. 35-37). Se suman las películas biográficas y autobiográficas de personajes públicos —actores, políticos, escritores, cantantes— y videos familiares que registran la vida de alguien desde una perspectiva particular.

El estudio de Thomas y Znaniecki pone sobre la mesa *las historias personales*, relatos de la vida de las personas —un momento, un acontecimiento, un episodio— elaborados con las propias palabras de los sujetos, recopilados por diversos medios: grabaciones de entrevistas, observaciones, análisis de documentos personales —notas, cartas, apuntes, relatos, escritos, imágenes—. Son definidos por el entorno, sujetos que intervienen, temporalidad, el entorno. Revelan y transmiten la perspectiva subjetiva del investigador (PLUMMER, 1989, p. 16-20).

Los *diarios* describen el día a día de situaciones concretas (de vida, de formación, de reflexión, de investigación), algunos revelan un trayecto de búsqueda de sí mismo del autor, otros desvelan procesos de formación de los sujetos, unos más recuperan recorridos de reflexión y cuestionamiento; los diarios de investigación perfilan las tareas, cuestionamientos e implicación del sujeto con su objeto de estudio; el texto de Lourau (1989) brinda pautas y ejemplos y profundiza en los elementos teóricos del uso del diarios con diversos propósitos académicos.

Los *relatos* recuperan historias personales contadas por los actores implicados; despliegan la perspectiva del sujeto en relación con un episodio o un aspecto concreto de su vida. Un relato es «puramente subjetivo —una perspectiva detallada del mundo— y exige un examen cuidadoso en sus propios términos» (PLUMMER, 1989, p. 17). Los relatos conllevan la observación de la propia vida vía diferentes recursos, en particular los registros de los documentos personales —notas, diarios, grabaciones, cartas, etc.—; algunas veces complementados con entrevistas del propio sujeto o de actores cercanos. «La importancia de la historia está en el propio texto, y ningún resumen puede hacerle justicia» (PLUMMER, 1989, p. 18).

Dentro del proyecto de investigación Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PCyPA) hemos recurrido al uso de diversos documentos personales. Con el propósito de dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, en este texto hacemos un acercamiento a los diarios de estudiantes —de educación básica y educación superior— y recuperamos el relato de vida de un sujeto enfocado a su acercamiento a la literacidad académica. En el siguiente apartado profundizamos sobre ambos documentos, su papel en el registro de la experiencia en contextos escolares.

El diario y el relato de vida en educación

La escritura, la lectura y la oralidad se encuentran al centro de las actividades escolares. El diario y el relato consignan anécdotas, recuerdos, vivencias que coadyuvan a la formación individual y colectiva. En el proyecto de investigación (PCyPA) trabajamos con los documentos personales desde la perspectiva del pensamiento reflexivo de Dewey (2003) con la finalidad de incidir en los hábitos de

lectura y escritura de los estudiantes y, con ello, acceder a la construcción de saberes sobre sí y sobre los otros al plasmar experiencias, aprendizajes, recuerdos significativos de manera recurrente.

En este sentido, el diario y el relato son una referencia permanente en el proceso de formación. Dan paso a inquietudes, dificultades, cuestionamientos, intereses, decisiones, sentimientos, deliberaciones de la tarea diaria, relaciones, trabajo colaborativo, introspecciones que, mediante la lectura y escritura constante, fortalecen el tránsito de los sujetos por espacios de escolarización. Además, potencian la construcción de sí como sujetos y, en el caso de la educación superior, la construcción del ser profesional. Mostramos ejemplos de ello en los siguientes apartados.

El *diario* es un instrumento escrito que, dentro del ámbito educativo, nos invita a desarrollar una actitud reflexiva frente a la propia experiencia: las decisiones tomadas, lo que nos acontece y las proyecciones a futuro: «escribir un diario puede ayudar a marcarse objetivos en la vida por los que trabajar o luchar» (VAN MANEN, 2003, p. 91). Además, nos permite centrarnos en alguna experiencia o fenómeno particular para indagar sobre su naturaleza. Dentro del aula, se puede trabajar de manera grupal o individualmente. En el diario grupal invitamos a los estudiantes que una persona de manera voluntaria narre su experiencia dentro de la sesión y lo lea en voz alta para la siguiente. Con referencia al diario individual, invitamos a los estudiantes a escribir por sesión: notas de clase, reflexiones sobre el contenido de la clase, deliberaciones del propio desempeño y una sección dedicada a las consideraciones sobre el manejo y uso del lenguaje —tesoro lingüístico—. Por lo que el diario se integra en su conjunto por las siguientes secciones:

1. Notas de clase
2. Reflexiones, deliberaciones sobre el trabajo del día a día del curso
3. Palabras nuevas (vocabulario no necesariamente relacionado con alguna disciplina)
4. Glosario (conceptos propios de la disciplina con referencias bibliográficas de acuerdo con APA)
5. Inicios de párrafo o enlaces de conexión entre párrafos (conectores)
6. Reconocimiento de los signos lingüísticos del español

Tanto el diario individual como grupal nos permiten trabajar diversos aspectos del escrito: lo textual (coherencia, cohesión, narrativa, reflexiones); lo lingüístico (ortografía, redacción, puntuación) y lo retórico (las emociones, la lógica interna, las referencias de acuerdo con un sistema de normas como los es APA). La experiencia con el trabajo del diario es que los estudiantes se miran como colegas que pueden hacerse sugerencias, retroalimentaciones, cuestionamientos y reconocimientos. De esta manera, la dinámica grupal también se modifica. El profesor no es el único que toma la voz; ellos son los protagonistas de la construcción en su aprendizaje con el apoyo de una comunidad de práctica.

Encuentro, polifonía y memoria: la escritura del diario

El diario ha significado para nosotros un instrumento de encuentro, de construcción de memoria, de conformación de polifonías en el nivel superior, con estudiantes de licenciatura. Dentro de sus hojas han quedado plasmadas notas, no solo sobre el ambiente o los contenidos abordados de la clase, sino también reflexiones y cuestionamientos; emociones, metas a futuro, anécdotas, talentos, compromisos. No hay una limitante, salvo lo que se desee comunicar al Otro. En este sentido, el

diario también ha sido una estrategia para la formación de nuestros estudiantes en diversos ámbitos: en el académico, como ciudadanos y como parte de grupos.

Académico. Dentro del diario los estudiantes toman notas de la clase, efectúan sus indagaciones, colocan las palabras nuevas o el glosario propio de su disciplina, esto último en el caso del nivel superior. También, reúnen datos curiosos o reflexiones sobre el lenguaje como reglas de ortografía que desean recordar. Narran lo que vivieron en la sesión anterior y cómo sintieron la dinámica de la clase. Incluyen sus inquietudes o pensamientos, mismos que comparten con sus compañeros y docentes, e inclusive, forman parte de los documentos recepcionales de licenciatura, maestría o doctorado.

En consecuencia, la escritura del diario —de manera individual o grupal— permite abordar los contenidos, temáticas o proyectos trabajados con el grupo siempre desde una perspectiva de la literacidad académica

(reflexión de prácticas de lectura, escritura y oralidad). Hemos experimentado el uso del diario en diversos niveles educativos, exponemos sus peculiaridades. En los diarios, los estudiantes poco a poco se apropian de la actividad, le dan un sentido más allá de una tarea académica y superan la emoción de muchos al ver una hoja en blanco, recuperamos extractos de los diarios tal y como sus autores los elaboraron:

Querido diario:

He de contarte que disfruto de esta actividad. Pues a lo largo de tus páginas he conocido más sobre mis compañeros, lo que piensan, lo que sienten y lo que viven. Con la gran mayoría me he sentido identificada y admiro que sean unos grandes seres humanos con la preocupación de mejorar y transformar la sociedad. Con muchos de ellos compartí clase desde primer semestre y es espléndido ver su crecimiento personal a lo largo de estos años. Hoy es mi turno de presentarme ante ti y ante ellos (Ivonne, 2017, diario grupal 7° semestre Pedagogía).



Diario en página electrónica. Disponible en: <https://aarongelnd.wixsite.com/misitio>. Acceso en: 25, setembro, 2020.

Poco a poco, los estudiantes construyen reflexiones para sí mismos, admiten sus dificultades y compromisos; así lo expresa Susana: «No soy buena escribiendo sobre mí, me cuesta un poco expresarme por medio de la escritura y a veces de manera oral, pero prometo que lo intentaré» (2018, diario grupal 8°

semestre Pedagogía). Además, escriben notas de datos precisos revisados en clase o cuestiones concretas que desean recordar como «Saber e indagación van de la mano. Toda acción está relacionada con un saber. Permite ver las cosas como son» (Abril, 2020, diario individual, 3er semestre Licenciatura en Administración

Educativa). Al inicio, algunos solo describen lo que hacen como un tipo bitácora. Poco a poco, integran a su redacción preguntas, inquietudes o indagaciones que les causan curiosidad: «¿Qué concepción tengo de mí misma? ¿Cómo interactúo con los otros? ¿Qué implica ser yo misma y hacerme junto con los otros? Sin duda, son preguntas de vida y que las generó este texto (Scarbath- ¿Qué es la comprensión pedagógica?)» (Socorro, 2018, diario individual doctorado en Educación).

Cada estudiante entrega su diario en su estilo o forma que más le guste o considere pertinente. Hay quienes lo han entregado en físico o en electrónico de maneras diversas. Hemos encontrado en formato de periódico, de revista o, inclusive, de cómic. También ha habido estudiantes que lo han confeccionado en Power Point o en un blog o página electrónica, como mostramos en la imagen.

Como ciudadanos. Ser ciudadano implica participar de manera consciente, crítica en el entorno más próximo y lejano: en lo local y en lo global. En los diarios han quedado plasmadas anécdotas de su familia, información de su comunidad o escenas inesperadas de fenómenos naturales y sociales; y la manera en que los estudiantes y sus familias se posicionan y actúan frente a ello. Al respecto, en la Ciudad de México, el 19 de septiembre de 2017, un terremoto de 7.1 grados sorprendió las actividades de la ciudadanía a las 13:14h. Edith relata lo que vivió y su decisión tras lo ocurrido:

Cuando llegué a la ventana del baño, sentí un ligero mareo, pensé que tal vez me había dado un poco de vértigo pero en ese momento, mis tres mascotas empezaron a ladrar y aullar, y escuché a mi mamá gritar -¡Edith, está temblando!; escuché un crujir proveniente del piso y paredes de madera de mi casa, comenzó a sonar la alarma sísmica, y bajé lo más rápido que pude de las escaleras para salir de la casa, mi mamá ya me estaba esperando en la calle, ahí tratábamos de sostenernos mientras nos abra-

zábamos una a la otra, pero era muy difícil mantener el equilibrio debido al movimiento fuertísimo de la tierra, vi árboles moviéndose como si fueran elásticos, los postes de luz se movían tanto que pensé que en cualquier momento se podrían caer, mi mamá entre lágrimas dijo -la casa se va a caer- ... imaginé mi vida acabándose en unos segundos. [...] notamos que no había luz y tampoco señal en nuestros teléfonos celulares, mi mamá prendió un pequeño y antiguo radio y comenzamos a escuchar las tragedias sucedidas, edificios desplomados. [...] Al llegar la señal de mi teléfono empecé a recibir muchos mensajes, entre ellos de una alumna que regularizo en las tardes, me envió fotos de unos edificios desplomados atrás de la escuela a la que solía ir desde kínder hasta la preparatoria, quedé plasmada y mi pensamiento fue el ir a ayudar, ahí vivían dos amigos míos. El tráfico fue infernal, no se podía mover para ningún lugar, y lo que hice fue caminar desde mi casa hasta la colonia... me asombré de la cantidad de gente que estaba ahí ayudando a quitar escombros, me prestaron un casco y ayudé en lo que pude, compré agua y comida para los rescatistas que se encontraban haciendo tan grande labor para los afectados. Es increíble ver la unión y solidaridad del pueblo mexicano ante la desgracia. (Edith, 2017, Diario grupal 7° semestre, Pedagogía)

Edith experimentó varias emociones en un instante y lo vivido la motivó a ayudar a los que más necesitaban. Otro de los momentos que han plasmado y ha ocasionado diversas situaciones, para algunos compleja, es lo concerniente a la pandemia. Emplear el diario ha significado una manera también de desahogo, de distanciamiento o de decir lo que a pocos les confiesan: «estos días encerrada, busqué actividades para realizar, me puse a hacer ejercicio, porque me estaba deprimiendo, no quería pararme de mi cama, me la pasaba triste, a veces comía, no tenía ganas de nada» (Mariana, 2020, Diario individual, 2° semestre Licenciatura en Administración Educativa).

Varios se han posicionado frente a la situación actual de contingencia informándose y

tomando una postura frente a lo que escuchan de otros allegados.

Mi madre no cree que el virus sea cierto. Es consciente de la existencia empero no en tal magnitud como lo hacen ver. Ella pensaba en un virus mental provocado por los gobiernos, con el propósito de plantar miedo a la sociedad que de por sí ya es débil psicológicamente... En mi punto de vista, el virus sí existe. La forma de vida de muchas personas ha sido interrumpida, nunca más volverá a ser la misma. Lo peor del caso, los medios de comunicación siempre alteran la realidad de los sucesos, su propósito siempre es captar la atención de los receptores para obtener mayores puntajes de influencia (*rating*). (Evelyn, 2020, Diario individual, 3er semestre LAE)

Quisimos solo ilustrar estas dos situaciones sociales y el posicionamiento que los estudiantes tienen al respecto como ciudadanos informados, críticos, que pueden decir lo que piensan y sienten y conformar estrategias de acción para el bien de su alrededor.

Como parte de grupos. La primera vez que cada estudiante escribe en el diario, de forma natural elabora una presentación sobre él y su familia; permite conocerlo en un plano más allá de lo académico, de formar parte del grupo primario. En él colocan fotos, dibujos, calcomanías que para cada uno representa algo: «Hola diario. Permíteme Presentarme soy Melissa G.H. mi familia la conformamos por: mi mama Alí, mi Hermana Fernanda y mi abuela a las que por cierto quiero muchísimo y me siento bien a su lado» (Melissa, 2015, diario grupal, 4° grado de educación primaria).

El diario trasciende el mero objeto. Muchos de los grupos, sin importar el nivel educativo, han decidido colocar un nombre para el diario y, de esta manera, hablarle a ese interlocutor que a la vez somos todos. Algunos de los nombres que han colocado son: Blue, Usagi, Dick.

En el diario varios se han extrañado de sí mismos sobre las habilidades que tienen y no

sabían que poseían; o bien, en lo valioso que es compartir con otros esas habilidades. Ellos mismos reconocen lo que ha significado para su formación:

He encontrado en el diario grupal una forma no solo para desarrollarme académicamente sino de conocerme, detenerme a escucharme, darme cuenta de donde estoy parado profesional y humanamente. Creo que lo interesante de llevar un diario es que al pasar el tiempo y vuelves a leerlo es como leer a una persona diferente. El ejercicio de volver a un punto de la historia propia te hace reflexionar sobre los hábitos que sigues llevando acabo y te detienen o el proceso que a fomentado un desarrollo de crecimiento intelectual y sentimental. (Iván, 2020, diario individual, 8° semestre Licenciatura en Administración Educativa)

Constituirnos con valores como la honestidad, responsabilidad, confianza son algunos de los aspectos que se denotan en los diarios; además de que plasman sus saberes culturales y capacidades personales de pensamiento y comunicación que poco a poco van articulando a lo largo de la actividad constante de la escritura, lectura y oralidad.

Historias de arribo a la literacidad académica: el relato de vida y la educación

Los relatos de los trayectos de los individuos han sido recuperados por los investigadores para abordar temas diversos: estudios de personas que viven en la calle, biografías de delincuentes, narraciones de vidas familiares o trayectorias escolares fundamentadas en la propuesta de Thomas y Znaniecki (2004). Acercarnos a las historias de los sujetos para abordar sus acercamientos con los libros dan cuenta de su encuentro con la literacidad académica precisa de lo que Plummer refiere como:

[...] un particular y peculiar estilo de investigar y entender las experiencias humanas, estilo que

simplemente aboga por acercarse a los hombres y mujeres concretos e individuales, recoger con precisión la forma en que expresan su visión del mundo que los rodea, y, si ello es posible, realizar un análisis de tales expresiones. (1989, p. 1)

En el ámbito académico, el profesor, el investigador, dice Deveraux, «es probable que ... tenga entre sus papeles una carpeta que con los años vaya recibiendo lo mejor de sus pensamientos exploratorios» (2012, p. 15). Son pensamientos en forma de apuntes, notas, preguntas, reflexiones de sus actividades de trabajo frente a grupo, en campo o derivadas de la lectura. Son documentos personales que, en algún momento, le brindan rutas de acción o de pensamiento. En las ciencias del comportamiento, ciencias sociales y humanas, el investigador se acerca a objetos de estudio vinculados con situaciones personales, relacionados a sus historias de vida, personales o profesionales.

El *relato de vida* es una herramienta testimonial sustentada en el enfoque biográfico-narrativo. El relato de vida «corresponde a la enunciación —escrita u oral— por parte de un narrador» (CORNEJO, MENDOZA y ROJAS, 2008, p. 30). En educación, este tipo de material permite no solo el acercamiento a los trayectos de sujetos, educadores, sino a la recuperación de recorridos formativos que bosquejan el origen del interés por asuntos específicos. La elaboración de los trayectos formativos convierte a los estudiantes en lectores y autores, pone en juego al autor frente a sí mismo; en el proceso de reflexión de sus experiencias los sujetos asignan significados «por medio de pensamientos, meditaciones, fantasías e interpretaciones y otros actos interpretativos» (VAN MANEN, 2003, p. 57). Dentro del proyecto de investigación procuramos que los estudiantes discurren sobre una temática, la constitución de un campo de conocimiento,

el proceso de configuración como profesionales de la educación.

La narración de lo que sucede en educación son vivencias y experiencias que vinculan a los sujetos con los otros. «Cuando contamos lo que acontece en el ámbito escolar no sólo mostramos lo que a nivel personal nos ha sucedido; decimos lo que es el relato social de la vivencia humana en la época que nos ha tocado vivir» (SERRANO, 2009, p. 68).

Mi relación con las prácticas de literacidad académica. El caso de Prusia

La recuperación de experiencias propias o ajenas en el ámbito de la escolarización, a partir del relato de casos, permite estudiar situaciones desde diferentes derroteros. Dewey, en palabras de Serrano «revitaliza la idea de pedagogía casuística y abre nuevos caminos a la innovación, intervención e investigación de la práctica educativa» (2009, p. 69). En este sentido, el trabajo en caso se convierte en una estrategia pedagógica que contribuye a la comprensión de los procesos educativos, la construcción de conocimiento, el diseño de propuestas de innovación. En los siguientes párrafos recuperamos el caso de Prusia. Recurre, en principio, a sus propias memorias, materializadas en notas, apuntes, registros; algunas veces derivadas de preguntas, inquietudes, cuestionamientos provenientes de su acercamiento a la escritura y la lectura de textos. Recupera las ideas, organiza y sistematiza las notas registradas; las analiza a partir de su propia experiencia, con base en ello, delimita o profundiza en la indagación; el vínculo sujeto-objeto está presente, no desaparece, la subjetividad del sujeto está presente. Construye el relato del acceso a la literacidad académica; esboza los primeros pasos del proceso de alfabetización —las primeras letras, los pri-

meros libros, los acompañantes— y el camino recorrido hasta la vinculación de la lectura y la escritura en educación superior.

Cuando tenía alrededor de cuatro años, Laura e Isabel, hermanas de mi madre, daban clases de regularización en el patio de su casa. Ellas tenían un pizarrón que me llamaba la atención. Les insistía, mientras sostenía un plumón entre mis dedos regordetes, que me enseñaran las vocales. Ellas me decían: ¡AAAA! Mientras yo garabateaba la pizarra e intentaba imitar el sonido emergía desde las cuerdas vocales de sus gargantas. A veces, también sostenía algún libro, elegía una página al azar y, comenzaba a «leer»; en realidad, solo mascullaba palabras sin aparente sentido mientras seguía con la mirada y mi dedo índice cada una de las líneas.

Pedro —hermano de Laura e Isabel— influyó en gran medida en mi gusto por la lectura. Gracias a él nunca la consideré una actividad aburrida, cansada o meramente escolar. Mi tío dormía en una habitación ahumada, con olor a tabaco. Estudió Ciencias de la Comunicación y trabajó durante muchos años como asistente de una investigadora en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Después, ingresó a trabajar en una librería en la que permaneció por muchos años; por lo tanto, conocía numerosos autores, editoriales.

Mi tío Pedro solía descansar los lunes, día en el que solo salía de su habitación para comer o prepararse un café —bastante cargado—. A él le gustaba la obra de Goethe, Schelling, Rainer María Rilke y Milán Kundera. Solía debatir con mis tías y mi primo Gerardo de una forma cómica sobre literatura, cine o política. Me emocionaba escucharlos; fantaseé hasta adolescente con la idea de crecer y poder participar en las discusiones. Siempre pensé que, para hacerlo, necesitaba entrar a la universidad y estudiar una carrera del área de ciencias sociales y humanidades. Por supuesto, conforme crecí mi visión cambió.

Por otro lado, estaba mi padre, quien nos leía a mi hermano y a mí algunos versículos de la biblia antes de dormir. Nunca nos leyó algún cuento. No había ninguno en nuestra casa.

De hecho, fue hasta que ingresé al preescolar cuando tuve mis primeros cuentos: *El flautista de Amelí* y *Caperucita Roja*. Alguien me los regaló.

En preescolar aprendí el abecedario y los números del uno al diez. Aprendí a escribir mi nombre completo: Prusia Suárez. Las maestras nos solían dejar ejercicios que consistían en rellenar, con diferentes materiales (semillas, bolitas de papel) letras o números ilustrados en algún libro escolar o en completar algunas palabras (ardilla, bebé, casa, dedo, elefante, foco, gato...).

Cuando tenía seis años ya sabía leer. Me encontraba en primer año de primaria. Disfrutaba las historias del libro *Lecturas de Español*; mis favoritas eran *Saltan y saltan*; *¿Qué le pasó a María?*; *La casita del caracol*; *Los tres cabritos y el ogro tragón*; *El sombrero de la bruja*. Solía leer en voz alta mientras con mi dedo índice seguía cada una de las palabras y oraciones. Mi madre solía ponernos a mi hermano y a mí a leer en voz alta durante una hora aproximadamente los fines de semana. Realmente lo disfrutaba; no tenía problemas para comprender la trama de las historias, para leer sin tartamudear o trabarme con palabras. Confieso que a veces me preocupó más leer «bien» que comprender lo que leía.

Asimismo, la escritura se transformó. Con ella conocí la dualidad aprecio-desprecio. Nunca imaginé que escribir implicaba dolor, cansancio, fastidio, regaños y castigos. Al saber leer, ya sabía escribir varias palabras, por supuesto, sin acentos y con algunas faltas de ortografía; errores que me traían como consecuencia hacer planas; planas y más planas —era un fastidio hacerlo— o quedarme sin recreo. Me gustaba escribir, pero en la escuela lo odiaba. Al final de cada jornada escolar, terminaba con los dedos y la muñeca de la mano acalambrados. Mi madre me ayudó desde pequeña a escribir sin faltas de ortografía y con signos de puntuación. Ella estudió mecanografía en su juventud.

Durante los seis años de primaria, la escritura consistió en transcribir cuentos o leyendas de los libros de lectura o español —otorgados por la Secretaría de Educación Pública (SEP)—,

al cuaderno; transcribir una y otra vez; o bien, escribir lo que el profesor nos dictaba. Muchos maestros nos pedían a los estudiantes escribir con tinta azul o negra y, las mayúsculas o signos de puntuación (comas, acentos, puntos) con tinta roja. Nunca entendí por qué.

Por cierto, en quinto grado, me interesó «escribir letras bonitas». Deseaba tener un estilo de letra propio. Experimenté con el tamaño y la forma: grande, mediana, chica, mini, cursiva, inclinada, redonda... Los maestros me exigían una letra legible y de «buen tamaño» así que, aunque me gustaba la letra cursiva que mi padre hacía, me tuve que conformar con escribir de manera manuscrita.

Por otra parte, me interesé por la poesía gracias a *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda. Cuando leí el décimo quinto poema (Me gustas cuando callas porque estás como ausente...) decidí buscar más poemas «de amor» en internet y empezar a escribir mis propios versos. Me apoyaba de un diccionario de sinónimos y antónimos. La mayoría de las veces elegía la palabra más rara y rimbombante. Aunque había aprendido que para escribir poesía debía tomar en cuenta la métrica, el ritmo, la rima, el tipo de versos o estrofa que utilizaría, rara vez tomaba en cuentas estas normas.

En la secundaria, ningún profesor me pidió escribir algún poema. De hecho, no recuerdo que algún profesor o profesora nos pidiera escribir algo propio; para ellos bastaba con que los estudiantes resolviéramos los libros de actividades. Tampoco escribí algún ensayo o cuento; mucho menos leí algún otro texto que no fuera los que aparecían en los libros de la SEP.

A pesar de que entendía —la mayoría de las veces— lo que leía o lo que los maestros explicaban, en ningún momento me apropié de los discursos de las diferentes asignaturas (español, historia, matemáticas, biología, física, química, geografía), buscaba las respuestas en los textos sin un compromiso hacia el conocimiento; aprendí a encontrar respuestas de aspectos que no me interesaban porque me parecía un reto hacerlo.

Muchas de las cosas que me enseñaban en la secundaria me asombraban o me generaban

dudas, muchas otras me resultaban ajenas e inalcanzables. Por ejemplo, los profesores de español siempre insistían en que los estudiantes debíamos aprendernos las partes del enunciado (artículo, sujeto, verbo, predicado, sustantivo, adjetivo, preposición, conjunción, pronombre adverbio... y los tipos de todos estos elementos). Sin embargo, aprender era sinónimo de memorizar. En mi caso, podía construir enunciados correctos, a pesar de desconocer cómo se llamaba cada parte de ellos; e para los profesores era suficiente.

Así que, mientras me aburría en las clases, fuera de ellas buscaba la forma de hacer algo diferente. En mi casa no había literatura, sólo textos sobre electricidad que le pertenecían a mi padre. Nunca vi a mi madre o padre leer. En cambio, a la familia de mi madre (que vivían en la Ciudad de México) siempre la veía leer y debatir sobre autores o películas hasta tarde. Los primeros libros que llegaron a mí —gracias a mi tío— fueron: *Más Platón y menos Prozac* de Lou Marinoff, *Himnos de la noche* de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg —mejor conocido como Novalis—, *La cultura: todo lo que hay que saber* de Dietrich Schwanitz y *Libros: todo lo que hay que leer* de Christiane Zschirn. No entiendo por qué mis tíos me introdujeron a la lectura con este tipo de textos a los catorce años. No leí completo ninguna de estas obras, aunque sí me ayudaron en la preparatoria.

Estudí en un Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Cuando cursé las primeras clases de las asignaturas Lengua y Literatura y Filosofía mi visión de la lectura y escritura mutó. Cursé una asignatura llamada Planeación y Organización del Estudio (POE). Uno de los propósitos de esta asignatura era que los estudiantes desarrolláramos habilidades, no solo para estudiar de forma autónoma sino para producir un trabajo de investigación en sexto semestre que debíamos presentar para egresar de la preparatoria. En ella descubrí nuevas estrategias para comprender un texto, por ejemplo, la elaboración de organizadores gráficos. Aprendí las diferencias entre resumen, ensayo, reseña, artículo; las partes de una referencia bibliográfica (autor, años, título, número de edición, editorial, número de páginas, págs); las abreviaturas bibliográficas

más utilizadas (et al., op. cit., ibíd., loc. cit.); a plantear preguntas; tomar apuntes de clase; buscar libros en una biblioteca.

Cuando leí *La iliada* dimensioné los alcances que tienen las estrategias de comprensión lectora; nunca antes había leído una epopeya. Desde el primer capítulo me percaté que no sería una lectura fácil, realmente estaba en aprietos. Decidí, al contrario de lo que suelen impedir algunas personas, subrayar en el libro aquellas ideas que consideraba claves en la historia; realizar un mapa mental con cada uno de los personajes que aparecían en la historia y elaborar fichas de resumen por cada capítulo. Durante tres semanas, asistí a la biblioteca durante dos horas mínimo para leer y trabajar el texto. Lo logré. Al final conseguí comprender la historia. Me sentí satisfecha al no haberme rendido al leer la primera página. A partir de esta experiencia, me sentí segura de leer cualquier cosa.

En la preparatoria aprendí que no bastaba con saber cuestiones técnicas que me habían enseñado en los niveles escolares previos, necesitaba tener referentes para elaborar, por ejemplo, un ensayo (un género discursivo que ansiaba aprender); es decir, leer y leer. Desde entonces empecé a pedir a mis tíos recomendaciones de libros y me obligaba a leer en casa, en los camiones o en la biblioteca de la escuela.

Cuando ingresé a la universidad me percaté que debía transformar mi percepción sobre la escritura y lectura; necesitaba de un sistema de estudio que me permitiera abordar los textos académicos propios de mi disciplina (pedagogía). Me comprometí a dejar de ver el estudio como una faena para aprobar. De acuerdo con FOCAULT (1983), Séneca sugería que,

Si uno pasa sin cesar de libro en libro, sin detenerse jamás, sin retornar de cuando en cuando a la colmena con su provisión de néctar, y, por tanto, sin tomar notas ni constituirse por escrito un tesoro de lectura, se expone a no retener nada, a dispersarse a través de pensamientos diferentes y a olvidarse de sí mismo. (p.294)

Recurrí a las estrategias e información —específicamente, para hacer investigación— que en la preparatoria había conocido y las modifiqué

de acuerdo con mis necesidades y gustos. He descubierto que asimilo mejor lo que leo cuando uso colores, formas, símbolos en tanto que me permiten reconocer cómo está organizado y estructurado el texto. A veces construyo esquemas para relacionar, asociar y caracterizar ideas, conceptos, autores, perspectivas o busco videos, reseñas sobre el tema para profundizar y comprender.

En términos generales, cuando leo, primero establezco un propósito ¿para que estoy leyendo este texto en particular? ¿qué me interesa reconocer en el texto? A partir de esta delimitación, utilizo un código de colores para marcar asuntos que me conciernen o necesito. Utilizo el morado para destacar conceptos e ideas centrales; amarillo para ideas secundarias; verde para ubicar autores y obras referenciadas al interior del documento; azul turquesa para palabras y extranjerismos que desconozco su significado. También hago notas a los costados (comentarios, preguntas, dudas, asociaciones).

Durante muchos años viví la disyuntiva de si debía subrayar o no un libro. El asunto es que los únicos libros académicos, teóricos a los que tenía acceso eran los de las bibliotecas; debía cuidarlos. Solía fotocopiar los capítulos que me interesaban para poderlos rayar sin problemas. No obstante, hubo un momento en el que ya tenía varias cajas con copias y nunca se me ocurrió generar un sistema de organización así que terminé por tirar la mayoría y quedarme solo con pocas. Tras esta experiencia, opté por migrar al ámbito digital y adquirí una Tablet. Leer en el celular o la computadora me resultaba agobiante.

Por supuesto, sigo adquiriendo libros en físico, pero son los menos y en lugar de fotocopiar, escaneo con una aplicación que me permite guardar el archivo de tal forma que pueda editarlos (de lo contrario el archivo se guarda como imagen). He probado diversas aplicaciones para leer archivos digitales, sin embargo, he optado por *Adobe Acrobat Reader DC*, la más práctica que he encontrado (es gratuita y puedo usarla en la computadora, celular y Tablet).

Actualmente, prefiero leer de forma digital, tengo en un mismo dispositivo una gran can-

tividad de documentos; puedo modificar los subrayados o las notas y, sobre todo, guardar en la nube los documentos originales y trabajados (tengo acceso a ellos sin importar el lugar y la hora). Puedo acceder a diccionarios o navegador *web* de forma inmediata, aunque a veces me suelo desviar o ampliar a otros temas. Una vez que terminé de trabajar un texto, suelo transcribir —textualmente— en una ficha las ideas y conceptos que identifiqué. Utilizo el modelo de citación APA. Mi intención es tener la información trabajada y sistematizada al alcance cuando debo escribir o presentar algún tema específico.

De manera paralela, escribo un diario en el que no solo ejercito la escritura sino desarrollo una práctica reflexiva. Reflexiono sobre lo que leo, hago, vivo, escucho, experimento. Escribo en forma narrativa, no, necesariamente, día con día; empero, procuro mantener una secuencia lógica de acontecimientos y reflexiones. Cuando inicio a escribir, lo hago de manera espontánea, libre...tal como llegan las ideas; después «doy forma» al contenido: quito, agrego, modifico, muevo, profundizo. Procuro retomar las formas en cómo los autores que he leído suelen presentar o comunicar sus planteamientos (organización, uso de conectores, formas de referenciar). Para Larrosa (2011),

Es en nuestro trato con los textos que están ya ahí que adquirimos un conjunto de dispositivos semánticos (el vocabulario, el diccionario) y un conjunto de dispositivos sintácticos (las relaciones, los modos de construcción) para la autocreación, para narrarnos en el interior de esos dispositivos, para hacernos y rehacernos a nosotros mismo a través de la construcción y la reconstrucción de nuestras historias. (pp.5-6).

En este sentido, a través de lectura he conseguido apropiarme de vocabulario, reglas gramaticales y de ortografía al ver cómo son usadas por los escritores que recupero cuando escribo, no solo el diario. Así como identificarme, reconocerme a través de la mirada que otros tienen sobre un determinado tema, normalmente me pregunto ¿qué tengo que decir al respecto? Mientras que la escritura, en este caso, de un

diario, me ha permitido escucharme, identificar relaciones y diferencias conceptuales teórico-metodológicas; conectar teoría-práctica-experiencias; confrontar saberes; dialogar con los autores que leo; reconocer mis devenires, transformar pensamientos, visiones, interrogar el mundo.

Sin duda alguna, hasta antes de la universidad la lectura y escritura eran dos prácticas separadas; ahora comprendo que están intrínsecamente enlazadas. Por ejemplo, no hay mejor forma de escribir un ensayo, un artículo, una reseña que leer, constantemente, cada uno de ellos. Es decir, tener como referencia, modelos de lo que uno pretende producir. Me he percatado que, al escribir un determinado texto, en mi mente abre paso a un flujo de palabras, saberes, conocimiento que no sabía que conocía, no sólo eso, sino que las comprendo.

A manera de cierre

«a fin de cuentas, lo “demasiado íntimo”, historia de los diarios de investigación, posee la ventaja de proporcionar un poco de modestia al proyecto de teorización histórica de la implicación» (LOURAU, 1986, p. 241)

En el grupo de trabajo (Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento) estamos ciertos del papel de los documentos personales en el ámbito académico, en particular al estar a cargo de la tarea formativa de los sujetos. En este texto hicimos un breve recorrido de los documentos personales y sintetizamos las características de algunos de ellos. Condensamos la forma como nos acercan a la comprensión de las vidas humanas. Resaltamos el papel de la recuperación de las experiencias en documentos personales. En este acercamiento rescatamos la experiencia de trabajo con el diario y el relato, así como el papel del pensamiento reflexivo en la actividad educativa.

Hay textos escolares que han trascendido el tiempo y a los propios sujetos. Constenla (2020) anuncia la historia del diario escolar de Michal Skibinski, un niño de ocho años. Un

ejercicio que tenía como propósito mejorar su caligrafía, la instrucción era escribir una frase al día de lo vivido. El texto va más allá, ilustra el periodo de la segunda guerra mundial desde la mirada de un niño polaco. Se publica a los ochenta y nueve años de edad de Michal bajo el título «He visto un pájaro carpintero», el diario, dice Sánchez, «nos habla de una inminente tragedia tanto como nos habla de la plenitud del ahora, y lo hace de una manera tan simple como misteriosa» (CONSTENLA, 2020).

La escritura de los documentos personales implica ejercicios de memoria, de revisión e incorporación de pensamientos e ideas plasmados en notas, apuntes, recuerdos fotográficos, audios. En la introducción de su trabajo recepcional López lo indica de la siguiente manera: el posicionamos desde la perspectiva del pensamiento reflexivo la movilización interna que conlleva la escritura.

Incluyo fragmentos del diario, trayectoria e informes de prácticas. Deliberé en hacerme autora de mi propia historia, para consolidarlo, recurrí a mis relatos de vida, mismos que plasmé. De esta forma, describo mi paso por cada una de las líneas curriculares, en ellas muestro los vaivenes de mi formación a partir del Plan de Estudios 2009; escribo sobre materias, trabajos escolares, profesores, compañeros, amigos, demás sujetos que intervinieron en mi trayecto por la educación superior. (LÓPEZ, 2020, p. 8)

En el campo de nuestra actividad educativa —en educación básica o superior—apelamos a los gustos e intereses de los estudiantes, los tomamos como punta de lanza para que los sujetos escriban sus historias de la forma como ellos se sientan más cómodos, nos valemos de los objetivos del curso para invocar al registro del diario que les permita poner en juego los saberes previos con las temáticas abordadas en los programas de estudio.

Tenemos claro que, al iniciar la escritura de una nota, un diario, por ejemplo, la hoja

en blanco produce angustia, miedo al no saber cómo o qué registrar en ella; asimismo, un texto o un libro se enfrentan con la tecnología —videojuegos, redes sociales, series— por el interés de los estudiantes. Los textos, trabajados desde la perspectiva del pensamiento reflexivo, desvelan la movilización interna que conlleva la escritura.

En la tarea del desarrollo de la literacidad académica, en el marco del proyecto (PCyPA), procuramos el trabajo con la escritura constante acompañada de la lectura y la oralidad; ello, como se deja ver en los extractos de textos de los estudiantes, incide en la formación académica. Además, para el docente, trabajar desde esta perspectiva, demanda estrategias para cumplir los objetivos de los programas educativos. La tarea docente es compleja e impredecible.

Al inicio del texto señalamos nuestro interés por dar cuenta del papel de la lectura y la escritura en los procesos de formación de los sujetos, vía el uso de los documentos personales, nos centramos en las peculiaridades del ámbito de la escolarización y del arribo a la literacidad académica.

Los extractos de los diarios —individuales y grupales— subrayan los efectos de la escritura en los ámbitos académico, ciudadano, humano. En la escritura de estos documentos personales, los estudiantes plantean cuestionamientos sobre sí mismos; alrededor de las actividades de formación; en torno a inquietudes sobre eventualidades imprevistas; así como su interacción y preocupación por los otros. Son documentos personales que enteran los procesos reflexivos acaecidos en el transcurso de su formación.

El caso de Prusia es un testimonio que exhibe el recorrido en torno a su contacto con la literacidad: lectura, escritura, oralidad. Prusia despliega su inserción a ese mundo desde el entorno familiar, en palabras de Berger y Luck-

mann, «el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo y no como perteneciente a un contexto institucional específico» (1983, p. 178). Objetiva su relación con la lectura y la escritura en el tránsito por los espacios de escolarización, allí delinea tareas escolares; puntos de vista, hábitos, modos de acceso a la escritura; la apropiación de prácticas de lectura —estrategias, lugares de trabajo, mapas, resúmenes, esquemas, notas, fichas, libros, autores—; conductas familiares y escolares que revelan sus relaciones con los otros para insertarse a la literacidad académica —miembros de la familia, docentes, programas educativos, libros, etc.—; preferencias —de lectura y escritura, libros, autores—. De todo ello da cuenta Prusia en su relato.

La escritura, la práctica reflexiva mudan a los sujetos y, en algunos casos, los comprometen consigo mismos, tal es la situación de López, en el cierre de su trabajo recepcional señala: «Proseguir con la redacción de estos escritos, será determinante, en ellos reflejaré mis avances, retrocesos, filias, fobias, frustraciones, emociones, demás impresiones que dejen entrever mi interioridad para confrontar lo que sucede al exterior» (2020, p. 107).

Los extractos de los diarios y el relato de los que echamos mano en este texto dejan evidencia del poder de la palabra de los sujetos y los procesos reflexivos en el ámbito de la escolarización. Sin embargo, no es suficiente resaltar su relevancia, también es una invitación para encaminar proyectos de investigación e intervención que procuren procesos de reflexión —de los diferentes actores— mediante el uso de los documentos personales en las ciencias sociales y humanas.

Referencias

ARNAU, Juan. **Historia de la imaginación**. Del antiguo Egipto al sueño de la ciencia. Barcelona: Espasa, 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1983.

CONSTENLA, Tereixa. El niño que triunfó con su cuaderno a los 89 años. **El País**. 2020/10/24. Disponible em: <https://elpais.com/cultura/2020-10-24/el-nino-que-triunfo-con-su-cuaderno-a-los-89-anos.html> Acceso em: 26 ago. 2020.

CORNEJO, Marcela; MENDOZA, Francisca; ROJAS, Rodrigo. **La investigación con relatos de vida**: pistas y opciones del diseño metodológico. **Psykhé**, Vol. 17, No. 1, p. 29-39, 2008. Disponible em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en Acceso em: 23 abr. 2020.

DEVERAUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México: Siglo XXI, 2012.

FOUCAULT, Michel. **La escritura de sí**. En M. Foucault, Obras esenciales. Volumen III (pp. 289-305). España: Paidós, 1994.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José y OCHOA, Carmen. Historias de vida, infancias y memoria. La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal. **Memorias...** 2º Simposio Internacional de Narrativas en Educación. España: Universidad de Sevilla, p. 2-6.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. En: J. Larrosa **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 2007. Edición electrónica, 2011. Disponible em: <https://es.scribd.com/document/440580011/Larrosa-Jorge-Narrativa-Identidad-y-Desidentificacion-Cap-25-de-La-Experiencia-de-La-Lectura> Acceso em: 18 ago. 2020.

LÓPEZ, Diana. *La práctica reflexiva en los administradores educativos*. Tesis de licenciatura sin publicar. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2020.

LOURAU, René. **El diario de investigación. Materiales para una tarea de la implicación**. México: Universidad de Guadalajara, 1989.

PICÓ, Josep. y SERRA, Inmaculada. **La Escuela de**

Chicago de Sociología. Madrid: Siglo XXI, 2010.

PLUMMER, Ken. **Los documentos personales.** Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo XXI, 1989.

PUJADAS, Juan José. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.** Madrid, CIS, Cuadernos Metodológicos, n. 5, 1992.

SANZ, Fina. **La fotobiografía.** Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente. Barcelona: Kairós, 2008.

SERRANO, José Antonio. Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En **Cultivar la innovación.** Hacia una cultura de la innovación. México: SEP-SEB-COMIE, 2009.

TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1987.

THOMAS, William I. y ZNANIECKI, Florian. **El campesino polaco en Europa y América.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado, 2004.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida.** Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

gía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

Documentos personales

Abril. Diario individual 3er semestre Administración Educativa. 2020.

Edith. Diario grupal 7º semestre Pedagogía. 2017.

Evelyn. Diario individual 3er semestre Administración Educativa. 2020.

Iván. Diario individual 8º semestre Administración Educativa. 2020.

Ivonne. Diario individual 7º semestre Pedagogía. 2017.

Mariana. Diario individual 2º semestre Administración Educativa. 2020.

Prusia. Relato: el arribo a la literacidad académica. 2020.

Socorro. Diario individual doctorado en educación. 2018.

Susana. Diario individual 8º semestre Pedagogía. 2018.

Recebido em: 05/11/2020

Aprovado em: 15/03/2021

Juan Mario Ramos Morales Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular de la UPN-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE) y de la Red SPECE. E-mail: jramos@g.upn.com

Lorena del Socorro Chavira Álvarez Maestra en Desarrollo Educativo en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Profesora Titular A T.C. Integrante de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: lchavira@g.upn.mx

Noemí Hernández Suárez Licenciada en Pedagogía por la UPN. Profesora Asociada M/T de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Integrante de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Prácticas Institucionales y Formación Docente. E-mail: nsuarez@upn.mx

José Antonio Serrano Castañeda Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de la UPN-Ajusco, México. Investigador SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado CAC PICSE. Responsable de la red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares) y de la Maestría en Desarrollo Educativo (PNPC-CONACYT). E-mail: jserrano@g.upn.mx