

José Antonio Serrano Castañeda



Universidad Pedagógica Nacional, México
jserrano@g.upn.mx

Elizeu Clementino de Souza



Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
esclementino@uol.com.br

Juan Mario Ramos Morales



Universidad Pedagógica Nacional, México
jramos@g.upn.mx

Submetido em: 01/06/2022

Aceito em: 05/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p238-259](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p238-259)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

RELACIÓN CON EL SABER DE LA CULTURA ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA EXPERIENCIA DE LITERACIDAD ACADÉMICA EN LA UPN-MÉXICO

RESUMO

Los alumnos de recién ingreso a la vida universitaria llegan con modos de relación al saber de la cultura escrita (académica) que se ha estructurado a lo largo de años en las redes de la escolarización. La vida en la universidad muestra vías de relación con el saber que, en ocasiones, se enfrenta a las disposiciones adquiridas. No siempre el encuentro es afortunado. Un equipo de docentes considera que los hábitos no son destino; por medio del acompañamiento pedagógico apoyado tanto en una pedagogía del tacto, así como con presupuestos de la perspectiva de literacidad académica y con trabajo colaborativo entre profesores, sostiene que la relación con el saber de la cultura escrita en educación superior puede ser transformada. El texto presenta avances sobre una intervención pedagógica que resulta ser afortunada en la construcción de trayectorias formativas que permiten la edificación de un capital profesional diferente.

Palabras clave: Saber. Relación con el saber. Pedagogía del tacto. Literacidad académica. Estudiantes universitarios.

RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE OF WRITING CULTURE IN UNIVERSITY STUDENTS: AN ACADEMIC LITERACY EXPERIENCE AT UPN- MEXICO

ABSTRACT

Newly-enrolled students arrive to university life with ways of relating to the knowledge of academic writing culture. Life at the university shows ways of relationship to knowledge that, on occasion, confront acquired dispositions. The meeting is not always lucky. A team of teachers considers that habits are not destiny; through the pedagogical accompaniment supported both in a pedagogical tact, as well as with assumptions from the perspective of academic literacy and with collaborative work between teachers, the relationship to knowledge of the academic writing culture in higher education can be transformed. The text presents advance on a pedagogical intervention that turns out to be successful in the construction of educative trajectories that allow the formation of a different professional capital.

Keywords: Knowledge. Relationship to knowledge. Pedagogy of the tact. Academic literacy. University students.

RELAÇÃO COM O SABER ESCRITO DA CULTURA EM UNIVERSITÁRIOS. UMA EXPERIÊNCIA DE LITERACIA ACADÊMICA NA UPN-MÉXICO

RESUMO

Os estudantes recém-ingressos na vida universitária chegam com formas de se relacionar com os saberes da cultura escrita (acadêmica) que se estruturou ao longo dos anos nas redes de escolarização. A vida na universidade mostra formas de se relacionar com o saber que, por vezes, confronta disposições adquiridas. O encontro nem sempre é afortunado. Uma equipe de professores considera que os hábitos não são destino; através do acompanhamento pedagógico apoiado tanto numa pedagogia do tato, quanto em pressupostos da perspectiva da literacia acadêmica e no trabalho colaborativo entre professores, defende que a relação com o saber da cultura escrita no ensino superior pode ser transformada. O texto apresenta avanços em uma intervenção pedagógica que se revela exitosa na construção de trajetórias formativas que permitem a formação de um capital profissional diferenciado.

Palavras-chave: Saber. Relação com o saberr. Pedagogia do tato. Literacia acadêmica. Estudantes universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

El texto es un reporte parcial de la investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” (SERRANO, 2019; SERRANO; SOUZA; RAMOS, 2019; SERRANO; CHAVIRA; RAMOS, 2020; RAMOS; CHAVIRA; HERNÁNDEZ; SERRANO, 2021; SERRANO; HERNÁNDEZ; RAMOS, 2021). Estudios como el de Furedi (2018) demuestran que los alumnos llegan a educación superior con problemas relativos a la comprensión de textos, la escritura y la oralidad. Pocos son los esfuerzos, a nivel de política pública, de acompañamiento a los estudiantes de recién ingreso en la construcción de una trayectoria formativa que permitan, a partir de la reflexión sobre la relación con el saber de la cultura escrita, poner en suspenso los hábitos adquiridos y construir un capital profesional que abone a la conclusión exitosa —y de calidad— de los estudios universitarios. La lucha por una educación pública de calidad no puede estar exenta de la implementación de propuestas que tengan en la mira el estado real de ingreso de los estudiantes en relación con la literacidad académica.

El presente texto tiene como objetivo narrar la experiencia de acompañamiento a estudiantes que inician el primer año de vida universitario a partir de los planteamientos de la pedagogía del tacto, literacidad académica y colaboración entre docentes y codocentes, con la finalidad de abonar en la transformación de la relación con el saber en la cultura escrita en el nivel superior. De entrada, reflexionamos sobre la idea de saber, relación con el saber en diversos niveles. Después, exponemos los recaudos metodológicos que orientaron el trabajo de intervención y de recolección de datos. Más adelante, damos cuenta de los efectos del proceso de acompañamiento con visos a modificar la relación con el saber de la cultura escrita y modos de relación posible con ella.

2. EL SABER Y EL DESEO DE SABER

El sentido de las palabras está sumergido en la historia donde han encontrado eco en una trama sistémica de relaciones con otras. Es el caso del vocablo *saber* cuya raíz etimológica está relacionada con sabor, gusto. Ya en los inicios de la filosofía griega el saber —para unos— se relaciona con discernir (Parménides), definir (Platón), entender y demostrar la esencia de la cosa (Aristóteles). Más adelante, el saber se vincula con la demostración del saber verdadero de la cosa (Descartes) o con el develar el proceso en lo que la cosa es como es (Idealismo alemán). El saber ha sido relacionado con la impresión

que deja la cosa (empirismo). Además, se ha distinguido en sus polos subjetivos u objetivos. No solo los sistemas de pensamiento dan contenido a saber; las lenguas adicionan sentidos posibles. El alemán y las lenguas de origen latino distinguen entre saber y conocer; la diferencia del uso cotidiano ha impactado al tesoro lingüístico de los sistemas de pensamiento filosófico y científico. En el plano de la historia de las ideas, se localizan diversas clasificaciones iniciadas en Platón con su distinción entre *doxa* y *episteme* con resonancia actual en la distinción entre conocimiento común (inferior) y científico (superior). La historia de la teoría del conocimiento revela la ficción sociohistórica de la diferencia entre modos de saber, modos de conocer, modos de deliberación del *logos* (palabra, expresión, pensamiento, concepto, discurso, habla, verbo, razón, inteligencia, decir inteligente, ley, principio, norma, decir, contar una historia, recoger, reunir) (FERRATER, 1963).

2.1. El saber produce sentido del mundo

El saber se produce en un contexto simbólico. El punto de vista fenomenológico (SCHÜTZ; LUCKMANN, 1973) plantea que no existe un mundo, existen mundos con los que interactúa el sujeto en la complejidad de la vida social. Simultáneamente, el mundo es relación simbólicamente mediada con objetos, con los otros y consigo mismo. Cabe advertir que “El «Otro» puede adoptar la estructura de un individuo, un tipo, una colectividad, una audiencia o público anónimo, o [...] el «Otro Generalizado»” (SCHÜTZ, 1974, p. 182). En la relación con el mundo, el saber que se produce es cultural: saber sobre la existencia corporal de los otros; sobre la relación con otros equipados de conciencia; sobre un ambiente social en donde se comparte saber de distinto tipo sobre los objetos comunes; sobre los modos de relacionar y operar en la vida social; sobre la comprensión de la acción de unos y otros; sobre la existencia de un mundo social con historia compartida; sobre la existencia individual como producto de una genealogía; sobre la ubicación temporal de los individuos en una red de relaciones de mundo con predecesores —o antepasados—, contemporáneos —o congéneres— y sucesores (SCHÜTZ; LUCKMANN, 1973).

El saber está presente en el mundo en diversos niveles y estratos: el saber que se produce en la relación cara a cara; el vinculado a la prudencia —moral—; el que testa el vínculo con los otros —político—; el que pondera, valora y da cara a la relación con el mundo —estético—; el que atempera las pasiones —afectivo—; el que promueve la deliberación —juicio—: de ahí que el saber de la experiencia sea estético. En su conjunto, el saber se expresa en el cumplimiento de roles. El saber en el mundo tiende al intercambio

y a la configuración de disposiciones, de hábitos. “Mediante los hábitos formados en el intercambio con el mundo, nosotros también habitamos el mundo. Éste se hace un hogar y este hogar es parte de cada una de nuestras experiencias” (DEWEY, 2008, p.117).

2.2. El saber está ubicado en el tiempo y anuncia el porvenir

El sujeto al inscribirse, en primera instancia, al grupo social interactúa con el saber de sus antepasados o predecesores; con el de sus contemporáneos o congéneres; con sus sucesores. Al inscribirse en el mundo familiar el saber que estructura las disposiciones se construye en el día a día con los otros: saber instituido y por instituirse. El saber de la vida cotidiana da cause al saber prereflexivo necesario para la vida social y para las actividades que dan paso al fluir de la vida. Es el saber de las creencias que se enlaza con los modos de hacer, de deliberar, de reflexionar; en su encadenamiento se amoldan a la educación sentimental. El saber de los hábitos, de la disposición a la acción está en la dialéctica de la permanencia y cambio, de lo instituido y lo instituyente, de la reproducción y la producción de renovadas formas de acción, de nuevos saberes y sentidos en la vida social.

En la continua interacción con los otros —presentes y pasados— se da paso a los lazos intersubjetivos. En el contacto social, los actores sociales interpretan el conjunto de significantes que circula entre ellos, en el encuentro negocian significados en el marco del horizonte de sentido que pone a su disposición el mundo simbólico. La negociación de significados es un esfuerzo de objetivación del sentido socialmente disponible en las tradiciones sociales. La negociación de significados se encuentra en la base de la elaboración de las trayectorias formativas y de los proyectos colectivos; proporciona dirección al saber, del deseo de saber y deseo de ser con los otros en el mundo de vida. En la constitución de las trayectorias formativas “la estructuración de la temporalidad aparece, así como la determinación ontológica de la subjetividad” (GADAMER, 1988, p. 322). En la construcción de las trayectorias formativas se comprende el sentido individual de la experiencia humana; trama de las relaciones sociales experimentadas.

2.3. Saber y experiencia

El saber es producto y productor de las relaciones cualitativas del sujeto con el mundo. La experiencia se forja en los modos de aprehensión cualitativa del mundo contruidos por el sujeto en relación con sus semejantes, los otros. Armados del universo

simbólico que se comparte al vivir en una cultura, los integrantes confeccionan sentidos del mundo y no reflejos de la realidad. Las cualidades, en tanto cimientos sociales, se elaboran a partir del andar en el mundo; “lo relevante es la actividad que un sujeto pone en juego para actuar, para vincularse con lo real” (VERCELLINO, 2021, p. 7). La acción en el mundo es doblemente activa: recepción activa del mundo e impulso activo al hacer. Por un lado, es recepción del saber de los otros que está acompañada de modos de relación con el mundo (“cumple con los deberes escolares”, “aprende lo que se te pide en la escuela”); por otro, es participación activa del sujeto con la puesta en juego del saber adquirido y del que está por adquirirse en la re-producción del mundo cultural en el que el sujeto está inserto. Continuidad de la experiencia es continuidad de la memoria (CRUZ, 2007).

De lo dicho se desprende que no existe un saber total de la acción, sino modos de saber legítimos en relación con el contexto en el que se produce. En tanto enlazado al hábito, el saber se liga a la actividad y se irradia a otros modos de hacer. Particulariza al saber generado en las actividades sociales la producción de una amplia diversidad de estrategias técnicas, corporales, cognitivas enlazadas con los patrones valorativos, normativos del mundo social. La experiencia es una actividad social que organiza las relaciones cualitativas con el mundo, genera sentidos (recuerdos, memoria, proyectos) en un mundo estructurado de variabilidad de sentidos (míticos, teológicos, mágicos, filosóficos, entre otros) que orientan a los individuos a actuar con los objetos y con las personas. El saber de la experiencia “se trata de historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y su propio movimiento [...] cada una con sus propias cualidades irrepetibles que la impregnan” (DEWEY, 2008, p. 42). Se accede al saber de la experiencia al narrar, contar los sentidos del mundo por ella adquiridos. Asumimos —basados en Reis (2021)— los niveles de experiencia planteados por Delory-Momberger (2019). Un primer sentido de experiencia se refiere al “hecho de vivir”. El segundo, al nivel de experiencias que se extraen de la vida, que se producen por el hecho de haber tenido experiencias, y que se resume en la palabra “aprender”, saber adquirido que inicia un camino por venir en la vida de los actores. El tercero, designa a la experiencia “como un conjunto de conocimientos, de saber-hacer, de competencias ligadas al ejercicio de un arte o de un oficio —o más ampliamente «al ejercicio de la vida»—, conjunto que no está fijo ni terminado, que está en perpetua recomposición y evolución” (DELORY-MOMBERGER, 2019, p. 82). De acuerdo con la autora, la experiencia es la manera en que hacemos singular nuestro significado de las relaciones cualitativas con el mundo, es la fuente de nuestro capital biográfico y participa en la organización de nuestro capital profesional.

Por lo inacabado de la vida, el saber está por hacer. La memoria tiende a conservar, pero la continuidad de la vida es el renovar lo logrado (TODOROV, 2013). En el devenir de la vida, la materia prima del saber de la experiencia requiere ser reelaborada. El saber de la experiencia “hace consciente mediante la fusión de viejos significados y situaciones nuevas que transfiguran a ambos (transformación que define a la imaginación)” (DEWEY, 2008, p. 310). En el fluir del saber, de la memoria, opera la imaginación. “La imaginación, ya sea mítica, filosófica o científica, establece el pacto entre el espíritu y la naturaleza. Sin ella no existirían los mundos simbólicos que han inspirado los artistas y los hombres de ciencia” (ARNAU, 2020, p. 11). Podemos resumir que la condición humana es la búsqueda del sentido del universo, de la humanidad, de sí mismo. La condición humana movilizada por el deseo de dar sentido al saberse ser en el mundo.

2.4. Saber y deseo

Deseo es otro elemento del tesoro lingüístico de las ciencias sociales que ha tomado su lugar en la tradición filosófica occidental con variabilidad de significado, incluso contradictorios: apetito, concupiscencia, pasión, libido, *illusio*. Para Beillerot “los objetos del deseo son múltiples, pero el deseo es de algún modo único: fuerza, afirmación, poderío limitado, el deseo es la esencia del hombre para perseverar en su ser” (BEILLEROT, 1998, p. 148). El deseo está configurado por una de las formas en que se presenta la memoria, por las huellas mnémicas de los primeros contactos con los otros. Momento mítico que busca la repetición del encuentro, reviviscencia, pero que no es más que desplazamiento constante tendiente “a reconstituir la experiencia de la primera satisfacción... El deseo puede entonces entenderse como elemento constitutivo del sujeto que se realiza como sujeto mediante la reflexividad y la voluntad” (BEILLEROT, 1998, p. 150). El deseo es el motor de la producción de saber y el saber constituido es la fuente del saber que está por estructurarse; el producto —saber— se trastoca en productor de nuevo saber de relaciones cualitativas con los objetos y con los otros; un camino que no tiene fin: es el deseo de saber (deseo de conocer, pulsión epistemofílica, interés, motivación) que en su devenir instaura el impulso por ir tras los objetos, por la relación con ellos. La relación con el saber se apuntala en el deseo de saber.

Saber y relación con el saber son vocablos relacionados con posibilidades, con la creatividad, de ello se desprende la existencia de diversos saberes —y relación con el saber—. Se abre paso a la renovación, modificación, transgresión, reemplazo o sustitución

del saber y de la relación con el saber instaurada en el sujeto. El hábito adquirido en la relación con el saber está ligado a la apertura de nuevos vínculos. “El hábito no es destino [...] Es perdurable más no inmutable... el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas” (BOURDIEU; WACQUANT 1995, p. 92). Asumimos el “hábito, entendido como una relación activa y creadora con el mundo” (BOURDIEU; WACQUANT 2005, p. 182). En el hábito se ponen en juego categorías de percepción de disposición a la acción, de apreciación social históricamente puestas a ser asumidas como autodeterminación. El hábito configura y da sentido al Yo, es sustantivo en la constitución de la identidad individual y de los congéneres. La relación con el saber se incorpora a la configuración de los bastiones de la identidad del Yo y sus vínculos con lo institucional que está como marco en la configuración de los objetos de la relación.

La relación con el saber constituye parte del capital biográfico de los sujetos y de sus lazos con las instituciones que es donde se presentan modos legítimos de relación con el saber. La relación con el saber “es una relación social e identitaria, una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo, pero también es siempre una relación con un cierto tipo de saber y actividad intelectual” (CHARLOT, 2021, p. 8). Al efectuarse en un marco institucional la relación con el saber está relacionada con la intención de aprender que es “entrar y vivir en un mundo compartido con los demás y construirse y quererse uno mismo... apropiarse de formas prácticas de actuar... El aprender es construirse, desearse, protegerse e inventarse” (CHARLOT, 2021, p. 16). Es aprender el juego, en el tesoro lingüístico de Bourdieu, el componente del sentido práctico es la *illusio* “es estar concernido, tomado por el juego. Estar interesado es aceptar que lo que ocurre en un juego social dado importa, que la cuestión que se disputa en él es importante... y que vale la pena luchar por ello” (BOURDIEU; WACQUANT 2005, p. 174).

Si el saber de la experiencia constituye el capital biográfico, el capital de la relación con el saber constituye el capital profesional adquirido en contexto institucional en el que se conforman las trayectorias formativas de los actores involucrados. El capital profesional es el tejido de tres aspectos vinculados, el humano, el social y el decisorio. Sobre éste “la esencia del profesionalismo es la capacidad para hacer juicios discrecionales” (HARGREAVES; FULLAN, 2014, p. 124) sobre la relación con el saber adquirido. “De modo que es la práctica y una gran cantidad de ella lo que desarrolla su capital decisorio y le convierte en un profesional capacitado y no solo en un aficionado entusiasta” (HARGREAVES; FULLAN, 2014, p. 126). Es en la adquisición del capital profesional que

se da juego a la estructuración y modificación de la relación con el saber institucionalizado de la profesión en turno.

3. ADSCRIPCIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA

3.1. Presupuestos de organización pedagógica

En diversos proyectos de indagación hemos puesto el acento en la reflexión de la experiencia de los alumnos que ingresan a la educación superior. Nuestro trabajo pedagógico lo hemos orientado a la reflexión de la experiencia formativa de los estudiantes, sustentados en el trabajo sobre literacidad académica. Partimos del hecho de que los alumnos llegan a la universidad con visibles contradicciones en relación con el saber de la cultura escrita (ausencia de lectura, escasa deliberación sobre la redacción y saber sobre la elaboración de trabajos escolares). Nuestro proyecto de indagación, en su modalidad de intervención pedagógica reflexiva, se afilia a la pedagogía del tacto (VAN MANEN, 1998, 2003).

Nos orientan los siguientes presupuestos: estamos alertas en el proceso educativo a la búsqueda de lo positivo, de la mejora continua; mantenemos diversos momentos reflexivos en el proceso; atendemos a lo imprevisto; estamos atentos a la relación con el saber sobre la cultura escrita que los estudiantes ponen en acto en su trayectoria formativa; alentamos la esperanza de superar los obstáculos pedagógicos con el diálogo y el acompañamiento constante a los estudiantes (SERRANO; CHAVIRA; RAMOS, 2021).

En la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional cinco profesores buscamos articular dos espacios curriculares — Métodos y Técnicas para el Estudio de los Sistemas Educativos y Desarrollo del Sistema Educativo — con el mismo grupo de alumnos. Ambas materias del primer año, segundo semestre. En términos reales, a todos los docentes el trabajo se nos duplicó: (1) organizamos el trabajo en sesiones generales y con pequeños grupos; (2) organizamos el trabajo de intervención pedagógica de la siguiente manera:

- a) Sustentamos nuestro trabajo en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A la letra, el problema es el siguiente: “El Centro de Investigación sobre el Sistema Educativo Mexicano (SEM) está interesado en documentar experiencias relativas a la participación de los sujetos en el desarrollo del SEM. Usted será contratado para

buscar información que permita comprender la participación de los ciudadanos en la configuración del Sistema.” (SERRANO *et al.*, 2022)

- b) Nuestro supuesto de trabajo era unir la pedagogía reflexiva y la perspectiva de literacidad académica.
- c) La literacidad académica plantea que la asunción de un campo de conocimiento debe ser mostrado a los nuevos integrantes (modelar maneras de usar la lectura, maneras de escribir, maneras de hablar con el fin de promover nuevas prácticas letradas, nueva relación con el saber de la cultura académica); que la relación con la comprensión de textos, escritura y oralidad deben ser asumidos colectivamente dentro de los espacios curriculares de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios (los profesores de la universidad también tenemos ese involucramiento). Los campos de conocimiento desarrollan modos de ser, de estar y de relacionarse con el saber y con los otros, de posicionarse frente a los otros en lo profesional, humano, ético.
- d) En cada sesión se pretendía integrar el trabajo con la presentación de una agenda de la sesión. En cada sesión mostramos a los estudiantes la organización de lo que se abordará, con la flexibilidad de que ellos manifiesten si desean o necesitan abordar algo más. El trabajo se vuelve no solo lo que el profesor “dice”, sino lo que todos construimos.
- e) Sesión con sesión los estudiantes elaboran un diario, en donde se trata de que se escuchen a sí mismos en relación con lo que se ha abordado en las asignaturas. ¿Cómo se implican frente al contenido? ¿Qué inquietudes surgen? ¿Qué relaciones perciben con su vida cotidiana, con lo que ellos han vivido o con otros autores que han conocido? En el diario incorporan también sus notas de clase, el vocabulario y glosario nuevo con las referencias correspondientes, aspectos de la gramática que desconocían. El diario lo revisaban con un tutor par vinculado a cada pequeño grupo.
- f) Durante el semestre, cada estudiante cuenta con un tutor par: un compañero de un semestre más avanzado de alguna licenciatura relacionada a la educación, de la misma UPN o de otra universidad. El tutor par lo acompañará en las tareas y actividades escolares con recomendaciones de recursos, estrategias, formas de posicionarse como estudiante; entre otras. Las relaciones que cada tutor y estudiante construyen son tan variadas como personas han participado.

- g) Secuenciamos contenidos sustantivos en cada materia. Estábamos conscientes de que no se podrían tocar todos los temas previstos en cada espacio curricular.
- h) Desde el primer momento, trabajamos asuntos relativos a la literacidad académica: elaboración de diarios de clase, moldeamiento para la comprensión de textos académicos; supervisión de trabajos escolares, acompañamiento en la comprensión y elaboración de los textos académicos.
- i) Las sesiones oscilaban entre la totalidad del grupo y el trabajo organizado en pequeños grupos con cada uno de los docentes, cuatro en total.
- j) Organizamos la información de apoyo para los estudiantes en dos tipos de secciones: sobre los contenidos de las materias y sobre los asuntos relativos a temas de redacción y recomendaciones de uso de APA para la elaboración de trabajos académicos. Nunca desvinculamos la interacción en las dos secciones. A partir de los contenidos dábamos más atención a la literacidad y viceversa.
- k) Debido al contexto de la pandemia, el vínculo no fue presencial, todo fue a través de la plataforma *Google Meet*. El trabajo se efectuó en el semestre 2022-1 en la Ciudad de México.

3.2. Producción y organización de datos

En la construcción de las trayectorias escolares de los familiares retomamos sugerencias de los talleres biográficos; “narrativas de vida que postula la inteligibilidad compartida de uno y de otro” (DELORY-MOMBERGER, 2009, p. 110).

Documentamos la experiencia a partir de los supuestos ligados a la metodología de casos (SERRANO, 2019; SERRANO; SOUZA; RAMOS, 2019; SIMMONS, 2011; VAN MANEN, 2003). Los textos producidos en la empresa pedagógica están ligados a lo que Gusdorf (1991) denomina escritos sobre el Yo. El material producido fue analizado atendiendo al proceso general y a las particularidades de los productos construidos. En la tradición metodológica asumida partimos de las siguientes consideraciones:

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

objeto por sí mismo, sino en el comportamiento dirigido hacia él (REYNOLDS; HERMAN KINNEY, 2003, pp. 45-46)

Analizamos los trabajos académicos producidos con base en las recomendaciones de Simmons. “Cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando [...] tenemos que seleccionar los datos que acaben por contar una historia” (SIMMONS, 2011, p. 196).

4. LA RELACIÓN CON EL SABER DE LA CULTURA ESCRITA. UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Después de presentar los lineamientos generales del trabajo que unen los contenidos de las materias indicadas, subrayamos la importancia de comunicarse de manera clara, concisa, efectiva en lo oral, escrito y multimodal; enlazamos con recomendaciones generales sobre la escritura de textos académicos y sugerencias de *American Psychological Association* (APA, por sus siglas en inglés). Luego a los estudiantes se le expuso el reto a lograr al final del curso, las características del trabajo a desarrollar durante el semestre y el instrumento de evaluación (rúbrica, elaborada por nosotros) para comentar, modificar, integrar o eliminar aspectos que ellos también consideraran oportunos. De esta manera, desde el inicio, los estudiantes supieron qué y cómo se trabajaría en las asignaturas y la forma de evaluación. De manera constante, elaboraron un diario de reflexión. Codocentes, tutores pares, compañeros comentaron los avances presentados para mejorar el producto final.

Luego con el tema de “Introducción a la investigación cualitativa”, en las sesiones generales, los docentes mostrábamos cómo comprender textos y tomar notas sobre las ideas relevantes del mismo. En los subgrupos se reforzaban los temas de comprensión lectora y elaboración de trabajos escritos. El producto de esta fase consistió en poner en práctica, de manera inicial un trabajo cualitativo. Los alumnos recurrieron a sus familiares o personas cercanas para indagar sobre la trayectoria escolar asumida, con base en entrevistas sustentadas en preguntas genéricas propuestas por el equipo docente.

¿Cómo estaba organizada la escuela? (Si es posible elaborar un croquis) ¿Cómo se organizaba el horario escolar? ¿Con qué materiales se trabajaba? ¿Qué juegos se jugaban en el recreo escolar?, ¿cómo actuaban los maestros?, ¿cuáles eran los materiales escolares?, ¿las tareas escolares (dentro y en casa) se realizaban

individualmente o por grupos?, ¿cuántos alumnos conformaban el grupo?, ¿cuáles eran los objetos, herramientas, utensilios con los que se trabajaba en el salón de clase?, ¿qué tipo de mochila se utilizaba?, ¿se utilizaba algún tipo de uniforme? (SERRANO *et al.*, 2022, p. 2)

Los estudiantes organizaron los datos en trayectorias sintéticas de los entrevistados (antecedentes y congéneres), representaron sus lazos familiares en árboles genealógicos. A la vez, insistimos en que en la vida cotidiana suceden acontecimientos sociales de diverso orden, por eso les propusimos que asumieran un tema general y elaboraran una secuencia temporal (línea de tiempo) a la par de las eventualidades señalada en las trayectorias familiares.

Al final de esta primera fase —que consistió en utilizar como base el contenido de la materia de Métodos y Técnicas (sobre la indagación cualitativa, algunos métodos y técnicas)— cada equipo expuso el trabajo al grupo en general. La lectura produjo nuevas cohesiones. Los integrantes de los pequeños grupos cambiaron, se trataba de tocar temas relativos a la organización del sistema educativo con base en los temas resultados de las trayectorias previamente elaboradas. Los estudiantes se unieron en temas que sintieron comunes, procedentes de las trayectorias. Seleccionaron material para los contenidos del curso Desarrollo del Sistema Educativo.

La segunda fase estructuró los tópicos que se tratarían en el curso de Desarrollo del Sistema Educativo. Se organizó con base en los trabajos, en los intereses mostrados en algunas temáticas que se dieron a lo largo de la descripción de las trayectorias. Para ello, los docentes invitamos a especialistas para brindar una introducción al tema al grupo total y dar sugerencias sobre el contenido que cada subgrupo había considerado pertinente desarrollar en esta segunda fase. Cada equipo construyó las preguntas problematizadoras, que pusieron en juego lo trabajado previamente sobre la indagación cualitativa. Al final, de nuevo, los textos finalizados e integrados —datos cualitativos 1 y 2— pasan a ser lectura de todo el grupo para tener valoración: puntos de vista propios estudiantes (autoevaluación), de los compañeros (coevaluación) y de los maestros que iniciaron esta aventura (heteroevaluación).

Mostraremos dos temas relevantes en la reconfiguración del saber en los estudiantes.

4.1. La memoria colectiva, las trayectorias escolares en las redes de la escolarización (propia y de familiares)

Con base en la perspectiva biográfica narrativa, los estudiantes elaboraron la trayectoria propia en las redes de la escolarización y la de familiares. Efectuaron entrevistas informales con un guion al que sumaron otro tipo de preguntas que en el momento consideraban importantes. Elaboraron un escrito (uno de más de 130 folios) en donde exponen la memoria de sus familiares sobre las andanzas académicas en la escuela: el recorrido para llegar a la escuela, la infraestructura escolar, los juegos, los instrumentos escolares, el trabajo individual o de grupo entre los compañeros o sobre eventos sociales vividos, entre otros. En la escritura, y en especial en las sesiones de acompañamiento, los estudiantes se sorprendían de los comentarios de sus familiares. Comentaron sobre la continuidad de la escuela y las diferencias con la época en que a ellos les ha tocado vivir.

La entrevista enlazó las preocupaciones de sus *predecesores* y *contemporáneos*, imaginaron las trayectorias escolares de los abuelos, tíos, padres, hermanos, primos. La conversación llevó a los estudiantes (en su papel de entrevistadores) a colocar en la mesa o revivir temas, cuestiones sobre hechos sociales que, por lo común, no son temas recurrentes en la vida cotidiana de las familias. Las entrevistas lograron un efecto adicional de empatía sobre la vida de sus predecesores y contemporáneos. Cabe señalar que, en cada revisión de los trabajos, los docentes explicábamos algunos de los temas de escritura para abonar a la correcta estructuración de trabajos académicos. Veamos algunas secciones de los trabajos escolares.

Sentirse parte de una genealogía, tener recuerdos comunes de familia crea un punto de identidad, a partir de la cual, los integrantes de un grupo social sustentan, orientan y delinean sus identidades y dan contenido a los proyectos formativos que se reconfiguraron en este curso.

4.1.1. *Los recuerdos de los predecesores*

La memoria es un asunto social (CRUZ, 2007; TODOROV, 2013). Los alumnos-autores se sorprendieron de conocer aspectos que no sabían de sus propios familiares y de las luchas que han tenido en lo personal, familiar o hasta social. Recordar los lazos familiares en relación con los eventos de construcción del sistema educativo los llevó a un nivel de empatía diversa sobre la oportunidad que ellos tienen de terminar una carrera universitaria. El trabajo sobre la memoria familiar tuvo efectos de identidad, de enlace entre los predecesores (bisabuelos, abuelos, padres, tíos) y sus contemporáneos (hermanos, primos).

Vamos a dar un recorrido de la trayectoria de la familia de Vr., originarios de lo que actualmente es la Ciudad de México, pero que antes formaba parte de la “Provincia de la Ciudad de México”.

La bisabuela de Vr., nace en 1922 “un año después de que se iniciara la Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación, 1921). A los 6 años “mi bisabuela comenzó a estudiar la primaria, en unos modestos cuartos ubicados en el centro del pueblo de Santa Rosa Xochiac [...]. “El método de enseñanza se le conocía como católica y socialista.” (Aspecto que será determinante para más adelante movilizar su interés sobre el desarrollo del Sistema Educativo Nacional). La historia de la bisabuela le recuerda que “Lo común era ver a los niños: trabajar o raspando magueyes para sacar el aguamiel. Se les conocía como Tlachiqueros. En ese periodo, era más importante trabajar que estudiar.” “No continuó sus estudios, pues tenía que apoyar a la economía familiar” (G. Vr., 2022).

El abuelo de Vr., nace en 1951 en el mismo pueblo —Santa Rosa Xochiac— en donde “Las condiciones de vida eran muy duras. La urbanización del pueblo lo llevó a perder su principal fuente de ingresos, el campo y el ganado.” Logra ingresar a nivel de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Escuela Nacional Preparatoria 9. Vr., recuerda que “Esta temporada era de grandes cambios en el país como; el movimiento estudiantil, el 02 de octubre de 1968, un día después de la salida del ejército de los campus de la UNAM y del IPN, miles de personas se reunieron en la Plaza de las Tres Culturas ubicada en Tlatelolco” (G. Vr., 2022).

Al incorporar la trayectoria escolar del padre, Vr., refiere los vínculos familiares con sus predecesores.

Debo decir que en esos años solo éramos mi hermana Berenice y yo, recuerdo que mi bisabuelo era muy cercano a nosotros, nos llevaba a la milpa y nos hacía un refugio para el sol. Mi abuelita Anita nos preparaba tortas de aguacate o de nata. Y mi tío Fidel siempre nos enseñaba a recolectar quelites, frutos o algunos insectos, era una época maravillosa, no sabía mucho de historia y política, pero escuchaba que el presidente era José López Portillo”. Es el padre el que le inculca la lectura del periódico, “A mis 10 años. Entre a la secundaria y apenas íbamos unos 19 días, cuando se dio el sismo del 19 de septiembre de 1985, otro hecho que marcó mi vida. Dejamos de ir a clase por un tiempo, pero en casa los periódicos no faltaban, leía constantemente. En especial sobre el sismo, que solo creía una parte, sobre el mundial de fútbol, y mucho sobre los transbordadores espaciales, otro de mis temas favoritos la astronomía, las naves espaciales y los aviones.” (G. Vr., 2022)

Asistir a la escuela se convierte en un deseo familiar que circula entre los miembros de variadas formas. El “hecho que marcó mi vida” es una frase socialmente elaborada a la que se recurre para designar uno de los tantos modos de ser, de designar el sentido de la vida y de buscar nuevos objetos de saber que dan forma a su trayectoria formativa. Los hechos sociales ocurren, pero los sujetos son entes activos para engarzarse a ellos y darles una dirección.

4.1.2. *La voz de los predecesores, la orientación del deseo de saber*

Uno de los problemas centrales para enseñar a indagar a pesquisar a los alumnos de recién ingreso a la vida universitaria es “la elección del tema”. Los que ya estamos inmersos en la vida universitaria damos por supuesto que “hay temas que interesan a los alumnos” y nuestra labor es dar vía al *supuesto* deseo de saber. Nada más erróneo. La literatura muestra que solo se puede desarrollar un tema cuando los sujetos ya tienen interés en él.

En esta experiencia apostamos a que algo de la historia de los predecesores podría abonar a asumir un tema y dar sentido a la elaboración de “trabajos académicos”. La segunda parte de nuestra aventura de unir dos materias consistía en retomar de las trayectorias que los alumnos elaboraron de su familia “algo que les llamara la atención” a los alumnos para dar pie a los contenidos de Desarrollo Educativo.

Algunos de los casos:

1. El tema de la Guerra Cristera lo seleccionó G. Vr. (2022) como una forma de profundizar en, ¿cómo era la época en donde se estructuró el sistema educativo cuando existía durante la Guerra Cristera en México? La Guerra Cristera, un movimiento que surgió para oponerse a la Ley Calles, limitaba la influencia de la Iglesia en la educación, entre 1926 y 1929, a unos años de la institucionalización del Sistema Educativo Mexicano (1921).

Vr. expone en la introducción a su escrito sobre la Guerra Cristera: “En este texto, me centraré en lo acontecido en el Estado de México, en particular en los municipios de Texcoco y Chalco. Lo anterior, a razón de que en la primera parte de la indagación Datos Cualitativos 1: Familia y escolarización, mencioné que mis bisabuelos, originarios de la Ciudad de México, de la Alcaldía Álvaro Obregón, también se vieron afectados por el movimiento cristero.” (G. Vr., 2022)

2. *Las Didácticas en el Sistema Educativo*. El tema fue seleccionado después de la lectura de las trayectorias que ellas habían elaborado de sus familiares. En sus palabras: La recopilación de trayectoria escolares de las cuatro autoras (las estudiantes) de este programa educativo dio como resultado temas en común, algunos de estos fueron: Cómo aprendieron los mexicanos a leer, cómo se ha modificado el aula escolar a lo largo de los años, el desarrollo de las escuelas particulares y públicas, los festejos educativos, por mencionar algunos. No fue hasta que llegamos al tema de cómo se han desarrollado las didácticas de la educación básica en México cuando a todas nos agradó el profundizar sobre este tema” (C.L.; C.M.; De R. A.; G.R., 2022).
3. El tema de la *Educación Indígena*. Fue seleccionado para profundizar sobre los orígenes familiares de los alumnos. En sus palabras, “En la actualidad, uno de los problemas a los que se enfrentan las lenguas indígenas en México es el desinterés por parte de las nuevas generaciones, por mantener el dialecto como primera lengua. El motivo por el que, como equipo, abordamos este tema, proviene de los bisabuelos de ambos integrantes pertenecen a una comunidad indígena.” (P. I. y F.M., 2022)
- 4.2. La cultura escrita: “copia y pega”. La labor docente: entre Sísifo y Pygmalion está la disposición

El trabajo de la labor docente del día a día se mueve entre la realización rutinaria de una actividad que siempre está por volverse a hacer (Sísifo) y la aspiración a lograr la obra perfecta (Pygmalion). La tarea docente es una aspiración que en el día a día intenta algo, es una labor de tensión constante que tiene la resistencia, en diversos planos, del otro. Modificar la cultura adquirida por años en el sistema educativo, regularmente es vivida por los estudiantes como un atentado a su identidad. Tanto docentes como estudiantes trabajamos con modos de relación con el saber impuestos en la memoria. Es la base de la identidad. Los alumnos al llegar a la universidad sienten que es un premio a un trayecto formativo “exitoso”. Al cuestionar su relación con el saber, se atenta a su identidad

El estudiante puede aspirar a ser “mejor”, pero las disposiciones, lo que nos lleva a andar en el día a día, son las que “mandan” en mucho. No basta con tratar de asimilar la idea de “ser un buen alumno para ser un mejor profesionalista”. Hay que hacer constante el trabajo sobre sí mismo, lo que puede ser un atentado contra la identidad establecida.

Nuestro interés en iniciar con los estudiantes a tener relación con la escritura de una manera que les permita acceder a una vida universitaria se enfrenta, de manera regular, con las disposiciones adquiridas en la vida escolar y, en consecuencia, a la profesional, a la social. La relación con el saber aprendido en la escuela durante años y con validación institucional tiene efectos de *relación verdadera con el saber* de la escritura en las diversas áreas de su vida: personal, escolar, social.

Los alumnos llegan a la educación superior, en su mayoría, con la práctica de “copia y pega”, en los niveles escolares previos se premia, incluso con calificaciones altas la tarea escolar presentada, es raro que el trabajo sea mal valorado. En la trayectoria escolar se ha instaurado un hábito. En la lectura, los estudiantes suelen descodificar lo que dice el texto, muchas de las veces con errores visibles para nosotros, imperceptibles para ellos. En relación con la oralidad, son pocos los que se atreven a cuestionar, a preguntar o a emitir sus pensamientos en voz alta. El silencio abunda en los salones de clase o en las sesiones sincrónicas a través de las plataformas.

Por un lado, “copia y pega” es una práctica posible de ser sancionada negativamente en la institución escolar. En la universidad el “copia y pega” es una práctica que, por reglamento universitario, puede penalizar al educando. El estudiante llega a educación superior con prácticas en relación con la cultura escrita, la literacidad académica difíciles de ser transformadas. Por otro lado, inhibe el desarrollo de un pensamiento propio; impide el logro de posicionamientos críticos frente a los contenidos profesionales; obstaculiza la creatividad en el plano profesional y la innovación de prácticas en los ámbitos profesionales.

No obstante, nos hemos empeñado en hacer que la labor de comprensión-elaboración-valoración de textos, articulación de ideas sea reflexiva, por eso el uso del diario y el trabajo sobre los contenidos disciplinarios: observación constante con la producción. Algunos alumnos se afilian a la idea de renovación, otros, tal vez los menos, pero existen, eligen otros caminos en la universidad como el estar en cursos que no les compliquen su relación con la cultura escrita adquirida. En la experiencia descrita, el equipo docente se ha enfrentado con ello.

En las primeras versiones de los trabajos elaborados por los estudiantes era constante ver que se estructuraban con copia fiel de textos en internet o de libros sin el mayor prurito. En las diversas sesiones los autores relataban: “Así los hemos hechos siempre”, “Nunca me dijeron que eso no era ético”, “Solo me dieron calificaciones, nunca me revisaron los trabajos”. “Ahora sí comprendemos que es importante para nuestra formación como futuros profesionistas.” El transformar el material de trabajo en sus

palabras fue determinante. “Ahora me siento autor, pues el material que construí (las trayectorias de los familiares) está elaborado con datos de primera mano, que no se encuentran en otro lugar”. Este es el comentario que nos permitió valorar que los estudiantes de primer año en la vida universitaria iniciaban una nueva relación con el saber. Detectamos transformación de las prácticas de literacidad académica a partir de un acompañamiento en la edificación de la trayectoria formativa en la universidad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este texto hemos hablado del papel que juegan la innovación de prácticas, la cultura escrita —literacidad académica en el ámbito universitario— y su vinculación con la idea de saberse en el mundo. En particular, en la narrativa relatada, hemos señalado que la experiencia, y el saber, se forja en los modos de aprehensión cualitativa del mundo construido por el sujeto. Un mundo de experiencias que refiere el “hecho de vivir”, “aprender” y “saber-hacer” (DELORY-MOMBERGER, 2019).

En esta experiencia de formación, el acercamiento a la escritura-reflexión de las trayectorias de los estudiantes (y las de sus familiares) da cuenta del andar por el mundo, de los cimientos sociales, de la cultura compartida con los congéneres, con los otros. En el trabajo mismo se estructuraron vínculos intersubjetivos que no habían sido puestos sobre la mesa del drama familiar; se rescribió la genealogía. Los textos producidos recuperan el sentido de la experiencia de los congéneres —hecho de vivir—; los autores procuran “aprender” del saber de la experiencia evocada en los textos. La escritura-reflexión de las trayectorias acerca a los autores a un conjunto de conocimientos e intereses —e.g. la guerra cristera; las didácticas; la educación indígena— que no están fijos ni terminados, sino “en perpetua recomposición y evolución” (DELORY-MOMBERGER, 2019, p. 82).

Generar experiencias en torno a la cultura escrita conlleva el fomento de comunidades de aprendizaje en las que los actores involucrados (estudiantes, tutores pares, profesores) ponen en juego saberes de experiencia al narrar los sentidos del mundo adquiridos. Las prácticas de trabajo, la escritura constante de sus trayectos formativos, el acompañamiento en comunidades de formación —con compañeros, con estudiantes de semestres avanzados (tutores pares) y con los profesores— brindan espacios para compartir pensamientos, ofrecer recomendaciones (no solo sobre la escritura, sino también sobre las ideas vertidas), procurar formas de intercambio para dar a entender, respaldar y sostener sus argumentos.

En los productos elaborados, bajo el acompañamiento constante, los autores —estudiantes— asumen formas de estructuración de las ideas; se valoran, se miran a sí mismos como sujetos que han adquirido una forma de relación con el saber que es posible ser transformada en la elaboración de una trayectoria formativa en el contexto institucional que demanda puntos de vista éticos y normativos de respeto a las ideas elaboradas por otros. Asumimos permanentemente que los hábitos adquiridos no son destino. La mudanza de las disposiciones precisa de cierta insistencia pedagógica —como nuestra apuesta por la pedagogía del tacto— que asuma que otro tipo de escuela y vínculo con los alumnos es posible.

La relación con el saber produce sentido del mundo. El saber se gesta en un contexto simbólico. Las instituciones de educación superior son el entorno social en el que los estudiantes se incorporan con ideales y perspectivas de formación que se fortalecen, transforman, alteran o mudan. Es el inicio de una vida profesional en el que los estudiantes universitarios “participan de modo activo en la edificación —en su caso transformación— de su trayectoria formativa” (SERRANO; CHAVIRA; RAMOS, 2021, p. 18), en la edificación del capital profesional.

En tanto docentes de educación superior hemos dado cuenta que la escritura, en particular el diario, brinda a los sujetos la posibilidad de tomar distancia de sus acciones para tomarse un momento de reflexión sobre sus formas de ser y hacer en el mundo. En el ámbito educativo, esta distancia abre puertas a los estudiantes al cuestionamiento de pautas, trayectos, nociones de su disciplina o, en este caso, del sistema educativo para emitir su propia voz a través de preguntas, problemas o proyectos de indagación; asumen la responsabilidad de sus procesos de formación, más allá del cumplimiento de las demandas. Los estudiantes, como sujetos profesionales, procuran dar sentido al saberse en el mundo al vincular los aspectos humano, social y el decisorio (capital profesional).

En el mundo contemporáneo se parte del principio de que el tiempo dedicado al aprendizaje de la cultura escrita y los modos de relación con el saber en ella implícita, permiten el acceso al legado cultural y a los campos de conocimiento que serán los bastiones para cierta labor profesional. Pero en el ámbito institucional hay un velo para reconocer el estado actual en que se objetivan las prácticas de los alumnos (y de algunos profesores) en relación con la cultura escrita.

Desde nuestra perspectiva, si el capital profesional se adquiere en el tránsito por los contextos formativos, en este caso en educación superior, precisamos innovar (con base en las propuestas de literacidad académica) en las prácticas pedagógicas; debemos

procurar entornos de acompañamiento en los que se promueva el reconocimiento y transformación con los saberes que se ponen en acto en la institución escolar. La búsqueda de la calidad en las instituciones públicas aún requiere más apuestas de acciones innovadoras en las que una relación renovada con el saber y el deseo de saber con la cultura escrita sean los ejes de la acción y producción de sentido para los futuros profesionales.

REFERENCIAS

- ARNAU, J. **Historia de la imaginación**. Del antiguo Egipto al sueño de la ciencia. Barcelona: Espasa, 2020.
- BEILLEROT, J. Deseo, deseo de saber, deseo de aprender. *In*: BEILLEROT, J.; BLANCHART-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (Orgs.). **Saber y relación con el saber**. Barcelona, Paidós, 1998, pp. 135-158.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Respuestas por una antropología reflexiva**. Ciudad de México: Grijalbo, 1995.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a una sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- CHARLOTT, B. Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.47764/e21021001>. Acesso em: 15 maio 2022.
- CRUZ, M. **Cómo hacer cosas con los recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas**. Buenos Aires: Katz, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: FFyL-UBA-FLAC, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. Experience. *In*: Delory-Momberger C. (Dir.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Éditions érés, 2019. pp. 81-85.
- DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós. 2008.
- FERRATER, J. **Diccionario de filosofía**. Tomo II, L-Z. Buenos Aires: Montecasinos, 1963. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-i.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
- FUREDI, F. **¿Qué le está pasando a la universidad?** Un análisis sociológico de su infantilización. Madrid: Narcea, 2018.
- GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1988.
- GUSDORF, G. **Les écritures du moi. Lignes de vie 1**. París: Odile Jacob, 1991.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Madrid: Morata, 2014.

RAMOS, J.M.; CHAVIRA, L.; HERNÁNDEZ, N.; SERRANO, J.A. Documentos personales: construcción de sí y el arribo a la literacidad académica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v.6, n.17, pp. 65-83, 2021. Disponible em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/577>. Acceso em: 10 maio 2022.

REIS, R. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, no. 3, pp. 1-18, set/dez 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.47764/e21023003>. Acceso em: 10 maio 2022.

REYNOLDS, L.; HERMAN-KINNEY, N. **Handbook of Symbolic Interactionism**. Oxford: Altamira, 2003.

SCHÜTZ, A. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. **Las estructuras del mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

SERRANO, J. A. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: un punto de vista de la teoría de la indagación. In: SERRANO, J. A. (coord.). Documentación de experiencias pedagógicas: Argentina, Brasil, México. **Anais do XV Congresso Nacional de Investigación Educativa**, pp. 24-34, noviembre. Acapulco, Guerrero, México, 2019. Disponible em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>. Acceso em: 15 maio 2022

SERRANO, J. A.; CHAVIRA, L.; RAMOS, J.M. Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN). **Sinéctica** [online]. n.56, e1184. Epub 02-Jul-2021. Disponible em: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-012). Acceso em: 15/05/2022.

SERRANO, J.A.; CHAVIRA, L.; RAMOS, J.M. La vida trastocada. El sentido de la pandemia en estudiantes de educación superior. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 16, pp. 1714-1736, 2020. Disponible em: [10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1714-1736](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1714-1736). Acceso em: 15 maio 2022.

SERRANO, J.A.; HERNÁNDEZ, N.; RAMOS, J.M. Claroscuros de la transmisión, acompañamiento y formación. Acompañamiento y formación de profesores noveles. **Práxis Educativa**, v. 17, n. 44, pp. 170-189, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8022>. Acceso em: 15 maio 2022.

SERRANO, J. A.; RAMOS, J.M.; CHAVIRA, L.; LÓPEZ, D.; IZQUIERDO, M. **Plan de trabajo asignaturas Desarrollo del sistema educativo I y Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos**. Lic. en Administración educativa. México: UPN, 2022.

SERRANO, J. A.; SOUZA, E. C.; RAMOS, J. M. Trayectorias de formación: estudiantes en prácticas profesionales. In: LEITE, Y.U.; SOUZA, E.C.; VAZ, T.R.D.; MACIEL JOSÉ, G.O. (Org.). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, pp. 95-120

SIMMONS, H. **El estudio de casos: teoría y práctica**. Madrid: Morata, 2011.

TODOROV, T. Los usos de la memoria. **Memoria. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos humanos**, n. 10, pp. 1-17, mayo 2013. Disponible em: file:///C:/Users/SJTT1/Downloads/Los_usos_de_la_memoria_de_Tzvetan_Todorov.pdf. Acceso em: 15 maio 2022.

VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VERCELLINO, S. Una contribución a la fundamentación epistémica y delimitación teórica de la noción de “relación con el saber”. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, jan./mar. 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.47764/e21021007>. Acceso em: 10 maio 2022.

Trabajos escolares

G. Vr. **Más allá de la Guerra Cristera**. Trabajo final. Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos y Desarrollo del sistema educativo. Lic. Administración educativa. UPN-México, México, 2022.

P. I. y F.M. **Lengua indígena como materia en los libros de texto**. Trabajo final. Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos y Desarrollo del sistema educativo. Lic. Administración educativa. UPN-México, México, 2022.

C.L.; C.M.; De R. A.; G.R. **De trayectorias escolares a didácticas**. Trabajo final. Métodos y técnicas para el estudio de los sistemas educativos y Desarrollo del sistema educativo. Lic. Administración educativa. UPN-México, México, 2022.