



EL SENTIDO-EXPERIENCIA DE ALUMNADO DE POSGRADO DESDE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Luis Roberto Martínez Guevara

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

martinez.luis@upnslp.edu.mx

Área temática: Sujetos de la educación

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas)

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Esta ponencia difunde resultados parciales de una investigación cualitativa, contextualiza las aproximaciones sobre el sentido-experiencia (Larrosa, 2009) de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, S. L. P., México; acerca de las condiciones existentes para movilizar procesos formativos desde las prácticas de escritura académica en el posgrado.

El antecedente mediato surgió por la advertencia de múltiples necesidades comunicativas del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura académica (Hernández, 2009). La concepción del proyecto y su análisis parte de la teoría crítica (Giddens, 1993) y el método de investigación cooperativo (Heron y Reason, 2008). La recuperación de la información fue mediante una estrategia auto-socio formativa (septiembre a diciembre de 2021), consistió en un Colectivo de Escritura Académica (CEA). En marzo de 2022 se efectuó un grupo de discusión para reconocer las experiencias del alumnado de la MEB en torno a cómo se suscitan las prácticas de escritura académica en la Institución.

En esta ponencia se divulgan hallazgos de las experiencias descritas por el alumnado de la MEB durante su colaboración en el grupo de discusión. El alumnado estableció trascendente colectivizar sus prácticas de escritura. Reconocen la interacción y el diálogo como ejes de descubrimiento de situaciones parecidas y comunes, esto facilitó ganar en identidad y confianza; advierten perspectivas ignoradas y resaltan pistas al escribir para vincular la teoría con su voz propia.

Palabras clave: Escritura Académica, Estudiantes de Posgrado, Formación de Profesores.

Introducción

Escribir (acción) un escrito (producto) mediante la escritura (habilidad o competencia) es un fenómeno lacerante para cualquier alumno en México, con más apremio en la educación superior. A partir de mi experiencia docente, el alumnado de posgrado carece de experiencias formativas en cultura escrita previas a su participación en un programa de maestría. Esta condición coloca en desventaja al alumnado con respecto a las creencias del profesorado y comunidad partícipe en su formación. Hernández (2018), confirmó: “como investigador encuentro que sí hay prácticas fuertemente autoritarias e impositivas, sobre todo en instituciones conservadoras y burocratizadas, que intimidan a los alumnos y les hacen perder seguridad expresiva o incluso los enmudecen y paralizan” (pp. 41-42).

Resulta complejo favorecer la voz propia del alumnado de posgrado, máxime cuando en las instituciones se evade la formación en escritura académica, enmudecen sus ganas de expresión y minimizan sus intentos de producción letrada. Además, factores externos como la pandemia 2020, la precarización social existente en nuestro país y la normalización de prácticas educativas en educación superior (Castañeda, 2009) acentuaron las desigualdades en torno a los procesos formativos en escritura académica. El síndrome del déficit (Molina, 2020) y la calidad de escritor experto (Carlino, 2004) fueron orientaciones instituidas por el profesorado de la UPN en la atención de estudiantes de la Maestría en Educación Básica que limitaron sus posibilidades de desarrollo educativo y formación en prácticas de escritura académica.

La pregunta latente ante este universo precarizado fue: ¿Los programas de posgrado, específicamente el de la MEB, a través de sus actores, recursos y prácticas propician procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la otredad en el desarrollo de la escritura académica? El propósito de la ponencia es compartir el análisis del sentido-experiencia durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa en torno a las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB. Asimismo, resaltar el tema como emergencia social desde el campo de la formación de profesores y el desarrollo educativo, gracias a la trascendencia de la educación letrada (Quesada y Hernández, 2020) en la vida cotidiana y profesional del alumnado de posgrado.

Desarrollo

Los procesos formativos son una aventura personal y profesional. Un recorrido posible mediante la estimulación en colectivo de los recursos escriturales propios y ajenos que el alumnado de la MEB proveyó a sí mismo (lo producido) y fue producido con base en el encuentro educativo con otros actores sociales. Retomé la noción de auto-socio formación de

la posición teórica de Bernard (2004), como capacidad de autoproducir y de elección individual para delimitar “en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador” (Bernard, 2004, p. 62). La participación en la estrategia de auto-socio formación fue voluntaria. Decidieron colaborar cinco estudiantes de la MEB (cuatro mujeres y un hombre). El alumnado de la MEB colaboró bajo la premisa de determinar su contexto situacional, las condiciones de colaboración, los fines y la mutua confluencia de apoyo por parte de los partícipes en el CEA.

Como marco referencial utilicé la teoría crítica porque busca “liberar a los hombres de la dominación: no sólo de la dominación de los otros, sino de su dominación por fuerzas que no comprenden o controlan (incluso fuerzas que de hecho son en sí mismas creaciones humanas)” (Giddens, 1993, p. 59). Según Álvarez-Gayou (2010), la teoría crítica indaga el “análisis de los significados, incluso aquellos ocultos del mismo autor” (p. 44). Al elegir este paradigma, la intención fue indagar en las experiencias de los estudiantes de MEB bajo una lógica cooperativa para animar e interactuar horizontalmente, y conformar redes de aproximación a una realidad históricamente estructurada; en este caso, la formación en programas de posgrado cuya desestructuración sea mediada a partir de prácticas de escritura académica y –con la escritura- elaborar teoría social a través de las experiencias compartidas.

La investigación cooperativa es un método propuesto en 2008 por Heron y Reason. Para ellos, este método es una “forma de investigación de acción en segunda persona en la que todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos... todos se incorporan en la experiencia y la acción que se está explorando; todos están involucrados en tener sentido y sacar conclusiones” (p. 366).

El sentido-experiencia supone algo ocurrido en torno al sujeto, lo presente en la realidad configura un acontecimiento, el cual forma parte de la experiencia y muchos estos no dependen del sujeto sino de algo o alguien más. Según Larrosa (2009), la experiencia es algo que no soy yo, significa algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo ni resultado de mis palabras, ideas y representaciones, algo que no depende ni de mi saber, poder y voluntad.

En general, la experiencia cultivada mediante el CEA sobre escritura académica, resultó en el reconocimiento del alumnado de la MEB como proceso que implica conocer y auto-socio formar (se) con apoyo de elementos sofisticados y disciplinares que proporcionen sentido al momento de planear, textualizar, revisar y retocar un texto; o bien, cuando participan en eventos letrados o incluso mediante sus comportamientos letrados.

Lo formable como elemento constitutivo de sí. Configurar sentido resultó para el alumnado de la MEB, una oportunidad de auto-socio formación. Juan lo distinguió: “resulta ser un proceso en el que, no solamente, que no culmina al momento de, de plasmar una idea en un documento, sino que, el poder conceptualizar y todo lo que lleva para poder expresar esa idea, desde las fuentes académicas o desde la bibliografía y la misma experiencia personal” (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Con el comentario de Juan, apareció el sentido configurado de la experiencia. Experiencia que determina la narrativa personal, la formación de una voz propia, emergente y poderosa. La resonancia de sí mediante la procuración del otro. Precisamente el CEA, como una caja de resonancia testigo de atención, escucha y disposición del otro. Recibir consciente del otro, de estar presente educado, no escolarizado (Calvo, 2010). Bajo el cobijo de apertura al mundo. Apertura procuradora de humanización, de esa distancia producida de brindar su tiempo al tiempo y su espacio al espacio en la escritura académica. Sobre todo, dejar atrás ese pensamiento ortodoxo, propio de la escolarización: la escritura exige inteligencia, si eres inteligente puedes escribir, si no sabes escribir, no sabes ser, menos pertenecer a una comunidad científica.

El alumnado de la MEB develó la idea arraigada de escribir académicamente como un acto escolar más que educativo. La Universidad promulga la escritura desde una posición disciplinar y científica, olvida la escritura transversal como eje auto-socio formativo para la procuración y cuidado de sí, como vehículo formativo en comunidades discursivas. Para el alumnado resultó motivante establecer una construcción de proximidad entre la teoría y la práctica que permita interacciones de forma más integral e integrativa entre las prácticas internas de los espacios universitarios y el contexto incidente en la calidad de dichas prácticas.

El alumnado reconoció la colonialidad del saber escrito. Saber que impregna al sujeto individual y provoca miedo, sinsabores, inestabilidad emocional para afianzar sus ideas, pérdida de oportunidades para participar mediante la comunicación escrita en asuntos formativos, lúdicos e incluso desde el ocio. La pedagogía de la frustración apareció de nueva cuenta desde el dolo causado por dejar inconcluso algún trabajo escrito y la violencia ejercida en las prácticas ortodoxas universitarias al evitar formar (se) sobre cómo se textualiza y construye en común un texto escrito.

La colonización del mundo de vida en que el poder de los sistemas ha crecido hasta el punto que se convierte en una amenaza para los potenciales comunicativos (Luhmann, 1971; citado por Lewkow, 2017, p. 37). Producir una ética del discurso basada en la participación y la colaboración. Pertenecer mediante el ser, pensar, actuar y valorar en comunión. Encontrarse junto a, es vivir consigo lo que sucede al otro cuando lo encuentro. Es un saber práxico, producto del encuentro entre personas con necesidades comunicativas semejantes.

Por tanto, el alumnado de la MEB consideró la omisión de sus saberes prácticos, intuitivos o hasta iniciales en procesos formativos en escritura académica. La posibilidad de interactuar desde la horizontalidad que faculta el diálogo y la puesta en común. El encuentro como saber del Sur (De Sousa, 2020), para empatar ideas y reconfigurar antagonismos, reapropiar los saberes endógenos, prolíficos en entornos más afables y cálidos. Reconstituir las miradas desde las personas que padecen los efectos de la proliferación del capitalismo, el neoliberalismo, el patriarcado y otras posiciones de colonialidad productores de experiencias desiguales y sin sentido. Esmeralda, mencionó: “desde mi punto de vista, la experiencia al, al escribir, eh, en un principio sí fue algo complicado porque yo tendía a repetir constantemente las ideas, los asesores sólo me exigían, pero nunca me decían cómo hacerlo, sólo nos ponían a

trabajar con muchos textos, textos que a veces ni siquiera comprendía lo que decían porque en realidad, sí, sí, sí es muy cansado. Llegué a sentirme frustrada, hasta mensa” (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Ese sentido-experiencia de saber (se) mediados por lo pedagógico como ese entramado de relaciones tejidas entre el conocimiento, la comunicación y la posibilidad del encuentro educativo que propició lo praxeológico. Martha, determinó: “no nada más hablar desde lo que sientes, desde lo que crees, desde lo que has vivido; si no lo tienes que confrontar con la teoría” (Grupo de discusión, agosto de 2022).

La emergencia del saber pedagógico de la EA permeó una mirada auto-socio formativa entre el alumnado de la MEB, al considerar la formalización de la escritura con diversas fuentes, noción resultante de la experiencia durante el CEA. Los coproductores vincularon las fuentes empíricas, con lo que saben, sienten, perciben y las fuentes teóricas sostienen una posición fundamental para provocar el emergimiento de una voz propia. Una voz vigorosa. Una voz digna propia, sentipensante, policromática, diversa y enraizada en el sujeto.

La colaboración del alumnado en este Colectivo de Escritura Académica, provocó un yacimiento de alegría al develar la teoría como elemento favorecedor en la consolidación de los procesos de escritura académica. Movilizaron la idea de incluir teoría en la construcción de textos académicos. Aunque reconocieron que la teoría no gesta la escritura, sino la persona, la percepción de asimilar y comprender el asunto nodal. Sentipensar la teoría para conformar una voz y una oportunidad de auto-socio formarse. Un evento realmente de profunda formación. Emma, reconoció esta oportunidad, señaló: “quería expresar muchas emociones, pero dejaba de lado la teoría... entonces fue un momento de analizar toda la información y... empatarlo con las ideas, pero sin caer en juicios de valor que constantemente yo hacía desde mi punto de vista” (Grupo de discusión, marzo de 2022). Otro sentido-experiencia desde la escritura académica, fue aprender a enfocar. Rebeca evocó: “sí nos falta como que nos delimiten, bueno eso era el trabajo, delimitar. ¿Cuál es mi idea? De que, ¿en qué lo vas a sustentar teóricamente? Y ¿Cómo lo vas a escribir? No es de, que, ay ahorita, no sí, ay ahorita., espérame, ay y ay, otra y otra (risas colectivas)” (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Lo que Rebeca denominó enfocar la persona, es auto-socio formar (se). Desde un punto de vista ontológico, comprender que cada persona observa situaciones de aprendizaje distintas que requieren poner en común para corresponder a otras posibilidades de diálogo y encuentro. Posibilidades existentes en el encuentro de compartir junto y con los otros. En pensar en situaciones en común que facilitan el Nosotros-Otros.

Además, dar cuenta, las relaciones e interacciones se distinguen de forma diferenciada y, por tanto, la construcción hacia, en y para el aprendizaje en la escritura académica requiere una ruta epistemológica que permita al sujeto ver, juzgar y actuar mediante una interacción prolongada. El alumnado participe en esta estrategia auto-socio formativa, reconoció: faltó desarrollar más tiempo y presencia en el Colectivo. Situar un sujeto colectivo para hacerlo corresponsable de la reproducción de este grupo primigenio. Valorar si surgieron células

colectivas con ganas de expandirse en sus centros laborales y educativos. Ese enfocarse, es realmente conveniente en otros espacios; confluir con una mirada orgánica de la realidad experimentada.

Existió entre el alumnado una crítica al despojo del saber. ¿Cuál es el compromiso actual de la Universidad con el conocimiento y estas otras formas de construir plataformas de apoyo y desarrollo educativo en la UPN? ¿Qué aprende en escritura en la Universidad el individuo? ¿Por qué la necesidad de un sujeto colectivo para aprender en comunión con los demás? Estas interrogantes fueron preocupaciones del alumnado, con base en las preguntas, establecen la madurez cognitiva como baluarte para escribir académicamente. Por ejemplo, según Rebeca:

se requiere una, una madurez cognitiva de decir eh, tengo que escribir de cierta una manera para lograr un objetivo y... pues también implica mucha constancia, como nos decía el asesor, escribir no nada más es escribir qué quiere decir, pero todo tiene un objetivo, una finalidad, tienes que pensar en la persona que te va a leer, para qué estás escribiendo y qué es lo que quieres dar, comunicar (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Bajo este sentido-experiencia, surgió una nueva deliberación: la madurez al escribir es una cualidad proclive de movilización y trabajo constante. Los alumnos señalaron la asociación como estrategia de apoyo para tomar conciencia de orden al escribir. El CEA ayudó al alumnado a mantener la idea que la escritura académica requiere orden y sistematización de ideas. Martha propuso: “la escritura académica también requiere un cierto orden, ¿No? O el poder empezar con una idea, desarrollarla y al final, cerrarla. O sea, lograr con un, rematar con un párrafo, con una buena frase” (Grupo de discusión, marzo de 2022). La exigencia es mayor y escribir en las disciplinas procura el reconocimiento de las perspectivas o miradas acordes con esta posibilidad.

También, miraron el sentido-experiencia de la escritura académica desde la posibilidad de pensar en la audiencia. Idea sentida por el alumnado, no una habilidad adherida a sus prácticas de escritura académica. Rebeca, enfatizó:

la escritura académica requiere también, creo yo esa parte de saber introducir al lector, porque a veces ignoramos también de que, ¡quién nos va a leer! Saber introducir al lector en el tema que queremos y también lograr concretar y cerrar con ideas bien específicas que fundamentan o que reafirman también nuestras ideas iniciales (los coproductores durante el grupo de discusión asintieron con su lenguaje corporal), (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Pensar en la audiencia es una noción asimilada en sus procesos de auto-socio formación (Vid. Figura 1). No es un lujo; ya no es una incompreensión o inconsciencia. Ahora resultó una legítima convención al escribir. El alumnado fue consciente acerca de quiénes son los posibles lectores, cómo son, qué intereses poseen, cuáles son las expectativas a partir de la planificación del texto. Reconocieron a los potenciales lectores como oportunidad de diálogo, contextualidad e intertextualidad. Una afrenta ante el mundo: ese estar atentos para vivir en comunión con los otros, desde el bienestar común y la paz en colectivo.

Fig. 1. Diagrama egocéntrico para pensar en la audiencia



Fuente: Adaptación propia de Cassany, 2010.

El alumnado fue consciente de la relevancia de reposar la escritura. Dejar que se asienten las ideas; desmitificar la escritura a chorro y provocar que emane la sensibilidad al escribir. Desarrollar ideas como un acto de ejercicio corporal, emocional, social. No sólo cognitivo. Dejar a un lado la idea de la premura y anticipar lo que son y su situación contextual para escribir. Martha, discurrió una analogía con un vino, con la oportunidad temporal de permitir que tome cuerpo, textura y sabor. Lo expresó:

Y yo creo que dicen que cuando reposa un vino, o reposa una masa, pues se infla ¿no? O bueno toma su consistencia perfecta. Y a lo mejor nosotros sí somos muy así de, ay ay ay lalalala, ahorita a la una o a las dos de la mañana y ahorita acabo la tesis y, pues no, porque no es así. Entonces, eso yo también he aprendido que tiene que reposar y retomarlo ¿no? porque luego lo reposamos como dos meses (risas de todos los corproductores), (Martha, Grupo de discusión, marzo de 2022).

Incluso la resaca moral consecuente del exceso de reposo provocó hilaridad colectiva. El alumnado comprendió para qué sirve este acto al escribir. Tradujeron el sentido-experiencia en

un proceso procurador de mantener (se) atado a un texto; a un predicado base; a una tesis que amalgama la voluntad, el esfuerzo y la emoción de difundir algo que gusta, alegra y conmueve.

Desde esta perspectiva, la fundamentación es la base de la congruencia en la producción de ideas o conocimiento académico, desde la misma concreción de la idea (cristalización de una tesis), el diseño del plan de la escritura y el cómo se redacta (proceso, prácticas y habilidades). Incluso, asimilamos esta posición desde el disfrute de escribir. Comentó Juan, al poseer un fundamento concreto “podemos sacar tantos argumentos y, este, y este, un sostén teórico que nos va a fundamentar la misma tesis” (Juan, Grupo de discusión, marzo de 2022).

Son acciones de escritura a partir de la recursividad. Al tejer y entretejer. Al textualizar una y otra vez hasta sentir el aprecio por lo propio, por el texto logrado. Según Esmeralda esta posibilidad auto-socio formativa, la sintió: “Entonces, yo siento que a veces así me pasa a mí; o también, cuando digo es que voy a leer para comenzar a escribir, cómo que se hace un conflicto y empiezo a leer a lo mejor sobre lectura y quiero escribir sobre alfabetización ¿no? Y ya digo: no, pos otra vez” (Grupo de discusión, marzo de 2022).

En este sentido-experiencia, emergió la relectura como estrategia de auto-socio formar (se). El texto escrito volver a tocarlo, a escucharlo, a sentirlo; este sentido-experiencia como acto oportuno e idóneo para familiarizarse con lo escrito, desde dónde se escribe y para qué se escribe. Lo aclaró Emma:

releer lo que ya habíamos escrito, volvemos a identificar o a darme cuenta de... ¿Ah poco yo escribí esto? (risas compartidas por todos los coproductores). Ay, no lo puede creer... (risas) y vuelves a estar este, familiarizándote con el texto y, y, pero también te permite autoevaluar como fue ese crecimiento, de decir, ¿ay ah poco yo escribía tan mal? ¿Si escribo tan mal? (risas colectivas), (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Finalmente, desde estas estrategias de auto-socio formación; el alumnado estableció la importancia de colectivizar sus prácticas de escritura. Saber que al interactuar con otros descubren situaciones semejantes; advierten perspectivas ignoradas; resaltan pistas y recursos para escribir; vinculan la teoría con su voz propia. En resumen, el sentido-experiencia desde la escritura académica resultó una práctica del vivir con dignidad.

Conclusiones

El alumnado de la MEB siente la necesidad de alejarse de actos de escritura complaciente; esto es, escribir para el profesor o asesor desde ciertos tópicos, teorías o posiciones paradigmáticas. Omitir la escolarización de la escritura dado que esta es transversal a los procesos educativos y es dable y pertinente aprovechar su cualidad de ubicuidad.

También, escribir desde diversas funciones para evitar sólo la postura epistémica que procura la escritura como vehículo de aprendizaje. Situar prácticas de escritura desde acciones humanas que eviten percibir la escritura como algo doloroso. En sí, favorecer el desarrollo escritural del alumnado de la MEB desde la auto-socio formación como pedagogía al servicio del desarrollo educativo (Romo, 2017), como manera de aproximarse a las tramas y urdimbres de los otros desde el ser un sujeto colectivo y, de paso, erradicar las frustraciones y desigualdades sociales que trae consigo la competencia con el otro.

Colectivizar las relaciones educativas en la Universidad es un derecho humano deseable y trascendental para tensionar las relaciones de dominación que acontecen en este espacio escolarizado. Colectivizar como relación de tejido surge mediante la interacción prolongada en espacios educativos horizontales, mediados por el diálogo y la confluencia. Resulta oportuno establecer más plataformas de apoyo que resulten alternativas de desarraigo académico a prácticas canónicas que confluyen bajo el yugo de la desigualdad.

El programa de la MEB fue un espacio limitado para provocar el encuentro educativo como herramienta de acceso al proceso de auto-socio formar (se). El alumnado de la MEB propuso limitar la escolarización a partir del diálogo, la escucha, el cuestionamiento e insistencia como alternativas poderosas que conmueven, que marcan, que activan y sujetan en colectivo; afrentas que al movilizar producen acontecimientos con la intención de provocar el bien común. Espacios declarados como inexistente y que resulta oportuno recuperar en las instituciones de educación superior más como un palique que como prácticas automatizadas que restan pasión y formación escritural en la vida del alumnado de posgrado.

Finalmente, el alumnado de la MEB informó su sentido-experiencia (Larrosa, 2009) y comunicó que las exigencias de literacidad académica en la UPN, Unidad 241 superan sus posibilidades de desarrollo educativo. Los procesos formativos experimentados en la Institución bajo el rol de escritores contribuyen a su fracaso para el disfrute y movilización eficiente de sus prácticas letradas situadas en la Universidad.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Bernard, M. (2004). "Arquitectura y dispositivos de formación". En: Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. México, Limusa/ Universidad Autónoma de Morelos, pp.55-71.
- Calvo, C. (2010, diciembre). "Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas". Plumilla Educativa, Volumen 7 (1), pp.18-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>

- Carlino, P. (2004, julio-septiembre). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". En *Revista Educere*, 8(26). Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 321-327.
- Cassany, D. (2010). *Afilan el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, A. (2009). "La formación permanente, campo de saber y prácticas". En Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN, pp. 33-52.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO: Buenos Aires.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hernández, G. (2009, enero-junio). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?". En *Tiempo de Educar*, Vol.10 (19), Universidad Autónoma del Estado de México: México, pp. 11-40.
- Hernández, G. (2018). "Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento". En Espino, S. y Barrón, C. *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: ISSUE, pp. 35-60.
- Heron, J. y Reason, P. (2008). "Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry". En Reason, P. y Bradbury, H. *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications, pp. 366-380. Recuperado de <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C., y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Lewkow, L. (2017). "Nación y sociedad-mundo en la teoría de Niklas Luhmann y algunos de sus colaboradores". En revista de ciencias sociales Aposta, Núm. 72, pp. 202-231. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4959/495953509009/html/>
- Molina, V. (2020). Teleconferencia sobre los "Centros de Escritura". En el marco de las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Quesada, R. y Hernández, G. (2020). "La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento". En *Didac*, 75, pp. 40-47. Recuperado de <file:///C:/Users/UPN-EdfA/Downloads/36-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133-1-10-20200706.pdf>
- Romo, J. (2017). "Desarrollo Educativo". En López, C., Guzmán, F. y Romo, J. (coords.) (2017). *La formación de profesores. Reflexiones en torno a una concepción compleja*. México: UPN, Unidad 011/UPN Unidad 161, pp. 59-72.