

# Acceso a una cultura escrita: análisis de veintidós relatos de estudiantes universitarios<sup>1</sup>

*Sol Colmenares*  
Escuela de Ciencias del Lenguaje  
Universidad del Valle  
(Cali, Colombia)

Ubicadas en la investigación etnográfica y haciendo uso del método biográfico, realizamos un análisis temático de un conjunto de relatos escritos por estudiantes que narran en inglés sus historias de acceso a la escritura. El análisis revela los siguientes temas y ofrece elementos para su discusión: procesos de alfabetización académica, escrituras femeninas, lecturas y mediaciones, reconocimientos y censuras en torno a la escritura, géneros discursivos y niveles de escolaridad. Es nuestro propósito con este artículo recorrer las historias que construyeron un grupo de estudiantes al narrarse como escritoras y escritores para intentar así comprender cómo han ido insertándose dentro de una cultura escrita académica.

**Palabras clave:** alfabetización académica, prácticas de escritura, culturas escritas.

## **Access to a Written Culture: Analysis of Twenty-two Stories of University Students**

From an ethnographic perspective and making use of the biographical method we conducted a thematic analysis of a series of texts written by students who narrate, in English, their stories of access to a writing culture. The analysis reveals the following issues and provides elements for their discussion: processes of access to academic literacies, female writings, readings and mediations, recognition and censorship in writing, discourse genres and levels of schooling. It is our purpose, with this article, to go through the stories written by a group of students when narrating

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la investigación en curso "Prácticas de escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle", a cargo de Sol Colmenares. Fecha de inicio: septiembre de 2008. Fecha de culminación prevista: septiembre de 2010. La investigación está registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle y es financiada por la misma universidad.

themselves as writers in order to understand how they have got access to a written culture.

**Keywords:** academic literacy, writing practices, writing cultures.

### **L'accès à une culture de l'écrit : analyse de vingt-deux récits d'étudiants universitaires**

Dans l'optique de la recherche ethnographique et avec l'utilisation de la méthode biographique, nous avons effectué une analyse thématique d'une série d'histoires écrites par des élèves, qui racontent en anglais leur expérience de l'accès à l'écriture. L'analyse révèle les thématiques suivantes et fournit des éléments pour la discussion : les processus d'alphabétisation académique, les écrits des femmes, des lectures et des médiations, la reconnaissance et la censure de l'écriture, les genres du discours et des niveaux de scolarité. C'est notre intention de parcourir les récits construits par un groupe des étudiants quand ils se narrent comme écrivains dans le but de comprendre leur processus d'insertion dans une culture écrite.

**Mots clés :** alphabétisation académique, pratiques d'écriture, cultures écrites.

## **INTRODUCCIÓN**

Las prácticas de escritura académica de estudiantes en entornos universitarios constituyen un objeto de investigación en el que es necesario indagar una vez comprendemos que la adquisición y uso de la escritura, entendida como objeto social y capital simbólico que otorga poder, puede permitirnos la construcción y el ejercicio de ciudadanías más activas, conscientes y críticas. Instaladas en esta gran convicción presentaremos en este artículo un primer avance del proyecto de investigación que actualmente estamos intentando llevar a cabo: "Prácticas de escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en el curso de Composición Escrita en inglés VII durante el periodo agosto-diciembre de 2008."

¿En qué consiste este primer avance? Una parte del corpus que analizamos la conforma un conjunto de relatos escritos por estudiantes que narran en inglés sus historias de acceso a la escritura. El enfoque etnográfico que caracteriza nuestra investigación nos conduce hacia un análisis temático de esta parte del corpus; es así que hallamos como ejes los siguientes temas: (a)

procesos de alfabetización académica, (b) escrituras femeninas, (c) lecturas y mediaciones, (d) reconocimientos y censuras en torno a la escritura y (e) géneros discursivos y niveles de escolaridad.

Lo que haremos entonces será discutir dichos temas sirviéndonos por una parte, del análisis de las historias descritas y por otra, de las perspectivas teóricas que guían este trabajo. Todo ello, con el propósito de comprender cómo un grupo de estudiantes se ha inscrito en una cultura escrita académica. A continuación describiremos las rutas metodológicas hacia las que nos lleva el enfoque escogido.

### **RUTAS METODOLÓGICAS**

En su libro *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*, Colmenares, Tejada y Truscott (2006, p. 38), al reconstruir los significados de “investigación cualitativa” y “etnografía”, ponen en escena la diferenciación que se ha hecho entre lo ético y lo émico en el campo de la lingüística. Mientras que lo fonético intenta describir todos los sonidos posibles producidos por la voz humana, lo fonémico se enfoca solamente en los sonidos que tienen significado en una lengua determinada. Ubicada en lo émico, la etnografía privilegia el descubrimiento de las maneras a través de las cuales las personas que están dentro del universo investigado construyen y categorizan significados dentro de su contexto cultural. El enfoque etnográfico se inscribe en la investigación cualitativa, en la cual “las preguntas indagan, exploran, buscan descubrir o conocer: la teoría provee de hipótesis o conceptos-guía para la realización del trabajo en el campo y la consiguiente construcción de los datos.” (Sautu, 1999, p. 35).

Entre los distintos métodos que se inscriben en la tradición etnográfica, “el método biográfico se distingue porque es una narrativa en la cual está presente un ‘yo’ cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto.” (Sautu, 1999, p. 26). Esta misma autora define el método biográfico en términos de “los procedimientos seguidos para organizar la investigación alrededor de un yo individual o colectivo que toma la forma narrativa incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones.” (Sautu, 1999, p. 23)

En nuestro trabajo, así como en la monografía de la socióloga Edna Yiced Martínez (2009): *Entre la acción amorosa y la acción política; relaciones de pareja de jóvenes mujeres afrocolombianas*, las personas somos concretas en lugar de abstractas; somos protagonistas. De ahí que optemos por el método biográfico en el que somos agentes con la posibilidad de construir y ejercer ciudadanías activas, conscientes y críticas. Nuestros relatos son fuentes privilegiadas, legítimas, autorizadas para dar cuenta de nuestra realidad y por lo tanto nuestros testimonios y relatos no son “un mero instrumento heurístico para rellenar los huecos obtenidos mediante la documentación escrita o el trabajo etnográfico” (Pujadas, 2000, p.130). El método biográfico es “un método que permite ver, seguir y entender los procesos de significación y sentido que la gente le da a la vida; es un acercamiento a la forma en la que la gente construye y narra el pasado, relaciona y explica el presente, y orienta el futuro”. (Pujadas, 1992 en Martínez, 2009).

Ubicadas en los lineamientos de la investigación cualitativa, la etnografía y el método biográfico, presentaremos, en primer lugar, una muestra de los relatos de los estudiantes, renarrados por la investigadora<sup>2</sup>. En un segundo momento haremos la presentación de los hallazgos: (a) procesos de alfabetización académica, (b) escrituras femeninas, (c) lecturas y mediaciones, (d) reconocimientos y censuras en torno a la escritura y (e) géneros discursivos y niveles de escolaridad, articulándolos con las perspectivas teóricas que guían este estudio.

## RELATOS

A continuación pondremos en escena algunos apartados de los relatos escritos originalmente en inglés y traducidos al español para efectos de este artículo. El corpus está constituido por veintidós relatos, de ahí el nombre que hemos usado para titular este artículo. Los apartados que presentamos a continuación provienen de once de ellos, los cuales despliegan, a nuestro criterio, los hallazgos más representativos del análisis. En la mayoría de los casos, quienes participaron en la experiencia

---

<sup>2</sup> En la renarración traducimos a español apartes de los relatos escritos originalmente en inglés.

estuvieron de acuerdo en que se usara su nombre real. Para aquellas personas que no consintieron usamos nombres ficticios. En cada caso nos hemos concedido la libertad de coordinar con el nombre propio una construcción sustantiva o verbal para intentar así una síntesis de cada relato.

### **Paola y la libertad**

Paola ama la libertad. En su discurso una palabra arrastra a la otra y ésta, a otra más para participar, conversar, refutar. Su capacidad de hilvanar expresiones recuerda las prácticas oratorias de las abuelas, representadas en rezos larguísimos de protección “por las personas que caminan, por las que navegan, por las que están tristes, por las que ríen, por las que lloran”. *Entre la libertad y las cosas cuadradas* fue el nombre que Paola escogió para el texto que compuso sobre su experiencia como escritora. Una historia que muestra su proceso de encuentro con la escritura como un espacio placentero que le permite libertad, para después convertirse en un lugar de exigencia y compromiso que generó la ruptura en su mente juvenil. Llegaron las responsabilidades y con ellas la necesidad de escribir textos académicos: algunos de ellos, buenos; algunos de ellos, malos; pero la mayoría de ellos, cuadrados, monótonos, sin espíritu. Paola se planteó entonces el objetivo de escribir mejor y con un propósito específico. Un proceso que llama: *libertad con un objetivo definido*. Escribir, incluso con un objetivo definido, es para ella la manifestación de un pensamiento que considera grande y poderoso, la idea de que *sí existe otra manera de hacer las cosas*.

### **Cano abandona la escritura**

Cano se encontró con la escritura desde muy pequeña. Pero la decepción de tener que encuadrar su estilo en unas reglas que no le permitían dar rienda suelta a su creatividad, viéndose obligada a transcribir “ideas cuadradas” que no le permitían avanzar, generó la ruptura con un proceso de escritura consciente y dedicado... Ella usó el papel y la tinta desde los cuatro años y a los nueve la escritura se convirtió en *a way of materializing her thoughts and feelings, tracking them on a diary* (una manera de materializar sus pensamientos y sentimientos, registrándolos en un diario). Un hábito que no duró mucho porque mientras crecía su interés

por la lectura aumentaba también el miedo a escribir. Los resultados no le gustaban, se sentía *disappointed and frustrated*. *The trouble was not the inspiration; there were lots of things to write, the trouble was the way to say them*. (decepcionada y frustrada. El problema no era la inspiración; había mucho por decir, el problema era cómo decirlo). Ante el riesgo de decir mal, Cano optó por abandonar la escritura.

### **Amórtegui entre la lectura y la escritura**

Amórtegui ha transitado entre la lectura y la escritura a lo largo de su vida. Su proceso de encuentro y rompimiento ha sido constante y se instala en el hecho de que la escritura requiere mucha más disciplina, esfuerzo y creatividad que la lectura... Por eso siempre estuvo más interesada en leer. Sin embargo empezó a escribir desde los ocho años con muy buenos resultados. En sus primeros relatos incluía animales como personajes. Después hizo un libro de memorias, narrando sentimientos y experiencias personales; escribió también su biografía y algunos proyectos. En noveno grado empezó a escribir resúmenes y después "ensayos". En once hizo el discurso de despedida que resultó seleccionado para ser leído en la ceremonia de graduación. Un texto muy personal lleno de detalles sensoriales y metáforas, donde expuso sus recuerdos, sentimientos e instantes inolvidables vividos en la institución educativa que indudablemente influyó y cambió su vida y la de sus compañeros y compañeras. Durante sus primeros años en la universidad Amórtegui tuvo que escribir muchos informes académicos. Estudiaba química y biología y debía hacer reportes de laboratorio y lecturas de libros, ensayos y resúmenes sobre educación en ciencias, conociendo así un aspecto de la escritura vedado hasta entonces: la especialización de la escritura y la existencia de géneros que volvieron más reflexiva y consciente su práctica, una tarea dura que exige mucho más esfuerzo y creatividad.

### **De Cecile para Paula**

¿Me escribirás cartas todos los meses? Fueron las últimas palabras que Paula le dijo a Cecile antes de subirse al bus. Paula era la prima favorita de Cecile y vivía en una ciudad lejana, ubicada a seis horas de distancia. Sólo se veían cada seis meses, en las vacaciones de mitad de año y en Navidad, pero les gustaba estar juntas, contarse historias y experiencias.

Por eso hicieron un trato: se escribirían cartas todos los meses. Y este trato fue la mediación que puso a Cecile en contacto con el mundo de la escritura. La primera carta llegó a su casa quince días después. La niña escuchó la puerta y era el cartero en su bicicleta. Ella estaba tan excitada que no podía pronunciar palabra, él preguntó - ¿Usted es Cecile Aguilar? - Sí. Respondió emocionada la niña. Inmediatamente recibió la carta, cerró la puerta, abrió la carta y la leyó. Al terminar su lectura buscó papel y lápiz y escribió. Después consiguió un sobre blanco con borde azul y rojo, anotó la dirección de Paula y al día siguiente llevó la carta a la oficina postal. Así empezó la correspondencia entre ambas chicas. Cecile siempre esperaba la carta mensual de Paula y le respondía con un relato en el que se expresaba sin sentir miedo o vergüenza. Su timidez se diluyó entre anécdotas durante muchos años, pero al pasar el tiempo las cartas menguaron. Al principio llegaban cada dos o tres meses... Un día no llegaron más.

### **De la escritura a la libre expresión**

García vio en la escritura la posibilidad de expresar sus palabras, muchas veces acalladas por un entorno estricto y restrictivo. A los diez años empezó a escribir un diario. En él liberaba sus emociones y miedos, recogiendo los eventos cotidianos, su realidad familiar y el día a día escolar. Aquellos temas que su madre no le permitía expresar porque pertenecían a lo prohibido, la tristeza, los primeros intereses personales, las reflexiones, preocupaciones y experiencias fueron los temas registrados allí. El diario que se convirtió en tesoro personal, única vía de escape de una niña tímida que vivía con miedo de hablar o de errar al actuar. En la secundaria García dejó de escribir textos subjetivos y reflexivos, dedicándose a los resúmenes escolares. En esta época se aficionó por la lectura, descubriendo que le gustaba el español, la filosofía y el inglés. En la universidad se encontró con nuevas formas de enseñanza, temas y modelos de pensamiento poco familiares. Nunca había oído hablar de ensayos, reseñas o resúmenes. Tampoco sabía mucho de lingüística y pedagogía. Por eso ha tenido problemas con los procesos de escritura académica. Entre sus trabajos tiene que escribir ensayos sobre temas que no conoce y hablar de pedagogía y lingüística, pero no sabe cómo organizar sus ideas. Escribir textos académicos significa para ella un reto que es necesario superar. Sin embargo aún disfruta de la escritura.

Escribe con tranquilidad y fluidez, retomando los tiempos de su diario, cuando no se siente presionada, cuando no tiene un objetivo académico, cuando los temas están relacionados con sus experiencias y no tiene que encasillarlos en un estilo determinado.

### **Judith en tercera persona**

Esta estudiante se describe a sí misma en tercera persona, mirando desde afuera su proceso como escritora. Se encontró desde muy pequeña con la posibilidad de escribir sus sentimientos en un diario, convertido en tesoro contenido de subjetividades infantiles. *Judith learned to write to express her feelings. Everything she observed, everything she imagined was written in an agenda. That agenda was a treasure* (Judith aprendió a escribir para expresar sus sentimientos. Escribía todo lo que imaginaba y lo que sentía en una agenda. Esa agenda era un tesoro). De esta manera elaboró una relación emotiva y romántica con la escritura, *writing became a partner in solitude, in happiness, and in sad moments* (la escritura se convirtió para ella en una compañera en la soledad, en la felicidad y en los momentos tristes). Pero cuando la escritura se convirtió en un compromiso la relación cambió. *Soon teachers ask for some writings and Judith's writings started to be more serious and more real. Inspirations and sweet feelings were far to appear in the compositions* (Un romance que terminó tan pronto como sus profesores empezaron a pedirle escritos. La inspiración y los sentimientos dulces estaban lejos de aparecer en las composiciones). Ahora la escritura se ha convertido en una tecnología artificial para ella. Un proceso triste, si no lapidario, que rompió su proceso de escritura. (¡!) *Academic texts disconnected mind from heart, and all became boring* (Los textos académicos desconectaron el corazón de la mente y todo se volvió aburrido).

### **El monstruo del petróleo**

La afición de Román a la escritura se ha dado gracias a la fantasía. Nacido en Trujillo – Valle, Román ha visto la violencia de frente y ha vivido la guerra de cerca. Por eso entretiene su gusto por la ciencia ficción con sus sentimientos respecto a la guerra a través de su escritura, construyendo un mundo paralelo a la realidad que le tocó vivir... Entre 1986 y 1994, siendo él un niño, trescientas cuarenta y dos personas fueron masacradas en su pueblo. La mayoría eran hombres jóvenes, campesinos, motoristas

y tenderos. Esta experiencia marca la primera historia escrita por Román, en la que un monstruo de petróleo ataca una ciudad. Una representación de la guerra tan bien escrita que dejó sorprendidos a sus padres, teniendo en cuenta la corta edad del niño. Sin embargo, en la secundaria Román se alejó de la escritura creativa dedicándose a escribir sus tareas. Algunas veces le resultaba placentero, pero la mayoría de lo que escribía tenía que ser *squared ideas looking exactly like those on the text book* (ideas cuadradas que se vieran exactamente iguales a las del libro de texto). En sus últimos años de bachillerato se conectó de nuevo con la ciencia ficción *and this time it was for real* (y esta vez fue de verdad). Lo hipnotizaron Arthur Clarke e Isaac Asimov y empezó a crear sus propios mundos fantásticos *with ink and paper* (con tinta y papel). Al entrar a la universidad Román ya no tuvo tiempo para Asimov ni para sus propias fantasías. Debió centrarse otra vez *on what he was asked to write* (en lo que le pedían que escribiera). Pero hoy siente deseos de retomar la escritura, ese ejercicio personal que le permite recrear aquellos temas que son importantes para él.

### **Sheila y las hormigas**

Es fácil pensarse a Sheila como una niña inquieta. Esta chica grande, alta y corpulenta, que habla de sí misma en tercera persona, se encontró con la escritura gracias a las mediaciones de su familia. Recuerda que su madre le regalaba cuentos de hadas desde los tres años y ella disfrutaba las historias, imaginándose que hacía parte de esos mundos fantásticos. Cuando leyó "Pulgarcito" se desilusionó con el final y por sugerencia de su madre escribió un final alternativo al de la historia del niño del tamaño de un dedo pulgar. Después de hacerlo fue alentada por sus familiares para seguir escribiendo y así empezó a narrar sus propios relatos. El primero se llamaba *Why the ants always are walking together* (¿Por qué las hormigas siempre caminan juntas?). Luego aparecieron en sus historias los animales, las niñas, las brujas, las hadas, los elfos y los goblins. Pero al igual que sus compañeras y compañeros, cuando empezó la carrera profesional dejó de escribir porque sintió la presión del sistema académico que la obligaba a expresarse sobre temas que no le producían emoción. Sheila cree que una buena escritora es aquella que usa la creatividad todo el tiempo y sin importar el tema. Cree también que ella nunca llegará a serlo porque entender la complejidad de la escritura es muy difícil, sin embargo volvió a escribir re-encontrándose

con la escritura creativa y fantástica. Sheila planea publicar un libro de historias para niñas y niños.

### **Solarte y las palabras**

Las mediaciones de su padre y las variadas lecturas a las que siempre ha tenido acceso le han permitido a Solarte realizar a lo largo de su vida, y de diferentes formas, un proceso de reconocimiento y práctica constante, transitando por diversos géneros y construyendo una visión analítica de la escritura por compromiso, sin hacer ruptura con ella, sino resignificando sus usos. Su relato se llama: *Las palabras y yo*). Una composición de tres grandes y pausados párrafos en los que narra su proceso de acercamiento a la escritura desde la infancia hasta la juventud. Repetidos reconocimientos a su escritura que incluyen premios en concursos le han dado a Solarte la posibilidad de crear una identidad pública. Él piensa que su afición por escribir empezó porque no había nada mejor que hacer en la escuela. Sus últimas historias *were a mix of the shit that happens to all of us* (eran una mezcla de la mierda que nos pasa a todos): la humanidad, el planeta, las mujeres, los hombres, los pobres, los ricos, las empresas, la naturaleza... *but keeping in mind that there's light at the end of the tunnel, and you can whether to stay in the tunnel and perhaps die spiritually, or you can cross it and find the beautiful and magic universe we live in, without noticing the real deal about living* (pero teniendo en cuenta que hay luz al final del túnel y que puedes quedarte en el túnel y quizás morir espiritualmente o puedes cruzarlo y encontrar el universo bello y mágico en el que vivimos, sin notar el verdadero sentido de vivir).

### **Arizmendi y la oralidad**

La escritura nunca ha sido una de las pasiones de Arizmendi. Escribe sólo por compromiso y cree que tal vez rechaza este proceso, tan apasionante para muchas personas, porque su energía ha estado enfocada en la oralidad, siempre pensando en lo que quiere decir y pocas veces, o nunca, en lo que quiere escribir. Desde muy pequeño hacía solo sus trabajos académicos. Nunca nadie le ayudó en sus procesos de aprendizaje y no tiene recuerdos de momentos infantiles que lo motivaran a leer o escribir. Recuerda en cambio la soledad, una soledad que se ha repetido muchas veces en su vida. *I was alone in Paris, I was alone here in Cali* (Estuve solo

en París, estuve solo aquí en Cali)... Pero un día se fue a vivir con su abuela y la vida cambió. Su casa se convirtió en un lugar tibio donde siempre había alguien con quien hablar, alguien que tenía algo que decir, siempre había algo por contar y alguien interesado en escuchar. La oralidad que lo rodeaba era tan poderosa que dejaba poco espacio para el papel. Fue hace poco que Arizmendi descubrió en la escritura ese espacio que permite transmitir sentimientos de manera diferente, tal vez más elocuente, tal vez más democrática, que cobija también a los otros y las otras, permitiendo que sean parte de esos sentimientos y sin necesidad de hablar.

### **Arévalo publica un cuento**

Para Arévalo el encuentro con la escritura ha generado procesos de reconocimiento. Arévalo aprendió a formar frases cuando tenía seis años, al cumplir los diez escribió un cuento corto de Navidad que fue publicado en la revista que patrocinaba la compañía en la que trabajaba su padre. En el bachillerato participó en un concurso de escritura y su cuento corto, que narraba la historia de una chica que decide optar por el aborto después de una irresponsable noche, fue publicado en un libro llamado "ViVa lo breve". Sin embargo y a pesar del reconocimiento público a su escritura, ella abandonó este proceso. Un rompimiento que la alejó durante siete años de la escritura. Fue en la universidad donde encontró de nuevo la necesidad de escribir. Considera que su último escrito *Cultural awareness in teaching a foreign language* ha sido su mejor ensayo, no sólo por la nota que recibió, sino también por el placer que le produjo escribirlo y la felicidad que sintió al terminarlo.

## **HALLAZGOS Y DISCUSIÓN**

### **Procesos de alfabetización académica**

Cuando nos adentramos en el tema del acceso a una cultura escrita, una de las primeras nociones que encontramos en el camino es la de procesos de alfabetización académica. La investigadora argentina Paula Carlino, en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*, considera que el concepto de alfabetización académica:

... advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre y cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. (Carlino, 2005, p.14).

A este respecto hemos encontrado –en la sección del corpus que nos ocupa– que la mayor parte del grupo de estudiantes describe el encuentro con la escritura como un episodio feliz de la infancia, cuando la escritura vehiculizaba fantasías, creaba libertades, ofrecía la posibilidad de escuchar otras historias. Escribir, imaginar, sentir, liberar emociones y miedos, materializar sentimientos son algunos de los verbos que usaron quienes participaron en la investigación al recordar sus primeros contactos con la escritura. Dicen algunas de las personas participantes en la investigación que en la adolescencia escribían para no aburrirse en el colegio, para recoger pensamientos y experiencias, para expresar lo “prohibido”, lo “secreto”. Ya desde esos primeros encuentros perciben una clara diferencia entre los usos privados (más gozosos) y los usos públicos u oficiales de la escritura (ligados en su mayoría a escenarios institucionales). Aquella felicidad inicial atribuida a las posibilidades de expresión es remplazada en la escuela, el colegio y la universidad, por las exigencias académicas que son descritas como: fuertes, rígidas y teóricas y que, como dramáticamente revela uno de los relatos, terminaron *enterrando las fantasías infantiles*.

Para Emilia Ferreiro, “el objeto de la escritura en el mundo social es un objeto salvaje... todos los objetos sociales cuando pasan a ser escolares se transforman” (Ferreiro, 1999, pp. 45-46). Los escenarios escolares que las personas participantes en la investigación mencionan (escuela, colegio, universidad) son lugares que identifican con “ideas cuadradas”. Aburrimiento, monotonía, rigidez y hasta carencia de espíritu, son algunos de los sustantivos que aparecen en las cadenas semánticas asociadas con los ámbitos escolares. Al entrar a la escolaridad escribir ya no es más un ejercicio de libertad que genera placer, convirtiéndose en un compromiso: *te obligan a escribir sobre temas que no te gustan y que además no conoces, te piden que escribas esos textos donde debes dar una opinión sobre algo que no te importa*, manifiesta en su relato una de las estudiantes. Escribir para hacer las tareas, porque toca.

La cultura escrita, dice Margaret Meek (2004, p. 5), no es algo natural, aun cuando actuemos como si lo fuera. Y Montserrat Castelló (2009), en

la misma línea, concluye que algo que evidencian las investigaciones sobre los procesos de lecto-escritura en las universidades es que:

se supone que los textos van a ser comprendidos por el hecho que cuando el estudiante accede a la universidad ya dispone de habilidades para leer y escribir, como si las competencias de lectura y escritura fuesen universales, independientes del contexto. Sabemos que no es así, cuando uno mejor domina los recursos discursivos de una disciplina, mejor la aprende. Muchos de los problemas de los estudiantes es que no dominan dichos recursos para entender los textos y discursos (orales) a los que se ven enfrentados. (p. 1)

Un relato se diferencia de los demás. En él encontramos una evaluación positiva del ingreso a la cultura académica en la que se enuncia un mejoramiento en las relaciones con la escritura a medida que se avanza en el sistema escolar: *Al entrar a la secundaria y posteriormente a la universidad, empecé a ver la escritura como una ventana a nuevas formas de pensar y de ver la vida.*

### **Escrituras femeninas**

Cuatro estudiantes expresan algo en común en sus relatos: la importancia que tuvieron los diarios en su adolescencia. Receptáculos de experiencias, tristezas, felicidades y confidencias, sus diarios o agendas recibían un tratamiento especial, objetos elevados a la categoría de tesoros por cuanto guardaban sentimientos y pensamientos. Otro uso de la escritura que consideramos comparte con los diarios esa fuerte dimensión emocional es el que aparece en la escritura de cartas. Al encontrar en dos relatos las referencias que sus autoras hicieron al papel trascendental que tuvieron las cartas en sus relaciones con la escritura, quisimos ahondar más en el tema. Fue así que hallamos “De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX”, artículo escrito por Lucrecia Infante Vargas, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este texto afirma la investigadora que “la escritura tiene diversos propósitos. Se escribe para llegar a quienes no pueden escucharnos de viva voz, para dejar constancia de las ideas y los hechos, para expresar las emociones y sentimientos, para construir una identidad pública.” (Infante, 2008, p. 69).

La escritura nos ofrece la posibilidad de construir una identidad pública, una plataforma desde la cual, como Infante lo plantea, podemos insertar “en la cultura una versión propia del universo intelectual y emocional femenino.” (op.cit., p. 70)

### **Lecturas y mediaciones**

En su ensayo “La escritura como lectura”, Susan Sontag (2007) discurre:

la lectura por lo general precede a la escritura y el impulso de escribir casi siempre se desata por la lectura. La lectura, el amor a la lectura, es lo que incita el sueño de ser una escritora. Y, mucho tiempo después de que se es una, la lectura de los libros que otros escriben –y la relectura de los libros queridos del pasado- constituye una distracción irresistible de la escritura. Distracción. Consuelo. Tormento. Y sí, inspiración. (p. 295)

En los relatos que hacen parte del corpus de esta investigación aparecen unas cuantas referencias a libros que han sido inspiradores, reveladores, importantes: *Paso a paso*, de Irene Vasco; *El túnel*, de Ernesto Sábato; *El Cantar de mío Cid*; *La Divina Comedia*, de Dante Alighieri; *La Odisea*, de Homero; *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; *Pulgarcito*, de Charles Perrault. Aparecen también un puñado de autores: Rimbaud, Baudelaire, Arthur Clarke, Isaac Asimov, Esopo. Y se mencionan algunas ¿tendencias? ¿géneros? literarios: ciencia ficción, cuentos de hadas, vampirismo, ocultismo.

Las mediaciones son otra cadena semántica que emerge en muchos de los relatos. Se trata de los testimonios sobre el rol que otras personas, fundamentalmente del entorno familiar, jugaron en las relaciones que quienes participan en la investigación han tejido con las prácticas de escritura. Kalman (2008), en su artículo “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, reflexiona en este sentido:

aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana... las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. (p. 129).

La gran mayoría de los relatos incorporan experiencias significativas a este respecto: padres y madres que leen a sus hijas e hijos, padres y madres que se muestran felizmente sorprendidos ante las capacidades que niñas y niños muestran para la escritura y proveen espacios incluso de publicación, primas y primos que comparten la complicidad de un libro o de una carta. Experiencias gratas, de comunicación real con las personas cercanas.

### **Reconocimientos y censuras en torno a la escritura**

En varios de los relatos, las experiencias de reconocimiento que se narran están ligadas a la participación en concursos, a los aplausos en clase exhortados por las profesoras de primaria, a la posibilidad de que los textos sean escogidos para ser publicados y leídos por otras personas trascendiendo así la esfera privada y asomándose a la construcción de una identidad pública. El hecho de escribir “bien” es legitimado por el reconocimiento y la publicación. Escribir “bien” es deseable. Respecto a esto, Margaret Meek (2004) nos dice en su libro *En torno a la cultura escrita*:

En la vida de la gente común y corriente, a través de los siglos, la cultura escrita ha tenido una importancia que va más allá de su utilidad, más allá de la función que cumple en las redes públicas de cohesión social y en las técnicas de sus procesos productivos. Sea cual sea la situación y el momento en que la gente aprende a leer y a escribir, la cultura escrita aporta algo a su sentido del valor y la dignidad humana... nos resulta natural pensar que, en nuestra sociedad, tanto nosotros como nuestros hijos debemos ser usuarios de la cultura escrita.” (p. 3)

Esa idea de “naturalidad” que Meek cuestiona y que podría hacernos pensar en la escritura como un ejercicio sencillo no se corresponde con las constantes alusiones a la complejidad de la escritura que encontramos en los relatos. Algunas estudiantes la consideran como un arte, otras como una pesadilla: *Todo el mundo sabe que es más fácil imaginar que escribir*. Habilidad difícil, proceso complicado que exige creatividad, tarea que requiere esfuerzo, que produce inseguridades y temores, son otros de los significados que se asocian a la noción de escritura en el proceso de ingresar a una cultura académica.

### **Géneros discursivos y niveles de escolaridad**

En varios de los relatos que nos ocupan encontramos referencias a distintos géneros discursivos. Cuento, ensayo, reseña, biografía, proyecto, resumen, discurso de despedida, se enuncian como los géneros por leer y por escribir en el contexto académico. A propósito de los géneros, Kalman (op.cit.) cita a Anne Dyson (1997) y a Brice Heath (1983):

Un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social. Entonces, ser letrado implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros. (Kalman, 2008, p. 123)

Los géneros académicos ocupan un lugar privilegiado en la universidad. Las reflexiones pendientes exigen preguntarse por la relevancia, usos y circuitos de circulación de estos géneros. La mayoría de los textos producidos por los estudiantes tienen pocas o nulas posibilidades de publicación. Las prácticas de escritura de estudiantes se convierten entonces en remedos, ensayos, en un “como si”, que prepara para la vida desconociendo que la educación, como señaló el filósofo John Dewey, no es una preparación para la vida, es la vida misma.

### **COROLARIO**

Procesos de alfabetización académica, escrituras femeninas, lecturas y mediaciones, reconocimientos y censuras en torno a la escritura, géneros discursivos y niveles de escolaridad. Agrupando en estos ejes los temas que se revelan en los relatos de las personas participantes en la investigación, hemos buscado comprender algunos aspectos genealógicos de las relaciones que actualmente sostienen veintidós estudiantes con sus prácticas de escritura y lectura, principalmente en el ámbito académico universitario. El entorno familiar y el entorno escolar se muestran como los lugares de iniciación por excelencia, donde las conexiones humanas determinan en mucho las actitudes hacia dichas prácticas. En la mayoría de los relatos aparece la idea de la escritura en relación con rompimientos: lo que en la temprana infancia fuera una

posibilidad de expresión asociada a la alegría, el ensueño y la diversión, cambia de naturaleza al convertirse en objeto escolar. El lugar de los cuentos es ocupado ahora (al entrar a la secundaria y posteriormente, a la universidad) por reseñas, resúmenes, artículos y ensayos. Para algunas pocas personas participantes en la investigación el ingreso a este nuevo universo discursivo se ve como una oportunidad de aprendizaje. Para la mayoría, es una experiencia que genera temor, incertidumbre y tensiones, y que les obliga a reproducir formas de producción simbólica que tienden a la homogeneidad. Al ingresar a los escenarios académicos, estas personas rápidamente se percatan del valor que le asignamos a las culturas escritas y de las manifestaciones que este hecho tiene bajo la forma de reconocimientos y censuras.

La exploración de los relatos que aquí hemos presentado constituye un primer acercamiento a veintidós historias de acceso a una cultura escrita, que nos obligan a reconocer a las personas participantes de la investigación como sujetos históricos, inmersos en condiciones socio-económicas, políticas, geográficas y temporales que dan forma a sus prácticas de lectura y escritura. Esta exploración nos devela también varios temas, de los cuales uno llama poderosamente nuestra atención: la posibilidad de construcción de una identidad pública desde la escritura. Concluimos aquí. Con esa inquietud en la cabeza y en el “corpus”. Con la satisfacción de hacer circular un objeto que está por producirse, compartiendo con ustedes el proceso por componer, “que pasa así de mano en mano, suspendidos todos del hilo del deseo” (Barthes, 2004, 418). Busquemos nuestra palabra delante de otras personas, mostrémonos en *estado de enunciación*.

## **REFERENCIAS**

- Barthes, R. (2004). *O rumor da lingua*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.
- Castelló, M. (2009). Lectura y escritura en la universidad. Entrevista con la Doctora Montserrat Castelló. *Periódico cultural La Palabra Edición 194 de junio de 2009*. Consultado el 17 de enero de 2010 en [http://lapalabra.univalle.edu.co/lenguaje\\_noviembre09.htm](http://lapalabra.univalle.edu.co/lenguaje_noviembre09.htm)

- Colmenares, S., Tejada, H. & Truscott, A. M. (2006). *Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe*. Cali: Universidad del Valle.
- Dyson, A. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. Language and Literacy Series, 2*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (1995). Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes. *Language and Education, 7*(4), 233-248.
- Infante, L. (2008). De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX. *Relaciones, 113*, 69-105. Consultado el 21 de enero de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/137/13711306.pdf>.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 107-134.
- Martínez, E. (2009). Entre la acción amorosa y la acción política; relaciones de pareja de jóvenes mujeres afrocolombianas. Monografía inédita, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social, 9*, 127-158.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-57). Argentina: Editorial de Belgrano.
- Sontag, S. (2007). *Cuestión de énfasis*. Colombia: Alfaguara.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Sol Colmenares**

Especialista en Educación Bilingüe de la Universidad del Valle, Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Es profesora asistente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Áreas de interés docente y de investigación: escrituras académicas, políticas públicas en educación, diseño curricular, educación bilingüe, procesos de empoderamiento.

Correo electrónico: colmenaressol@hotmail.com

**Agradecimientos:**

Agradezco a Carolina Ángel Idrobo su generosa lectura y aportes a la escritura de este texto.

**Fecha de recepción:** 15-02-2010

**Fecha de aceptación:** 30-04-2010