Praxis / Vol. 21, No. 4 – 2025 / 961 - 981
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6827

**Artículo de reflexión**

# La significatividad de la escritura: usos y comprensiones de las prácticas escriturales por fuera del escenario escolar

## The significance of writing: Uses and understandings of writing practices outside the school setting

Richard Alonso Uribe-Hincapié [1], Juan Felipe Arévalo-Pabón [2]

**Para citar este artículo:** Uribe-Hincapié RA, Arévalo-Pabón JF. La significatividad de la escritura: usos y comprensiones de las prácticas escriturales por fuera del escenario escolar. *Praxis. 2025;21*(4): 961-981. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6827

Recibido en agosto 22 de 2025
Aceptado en octubre 31 de 2025
Publicado en línea en diciembre 21 de 2025

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar críticamente los hallazgos del estudio *La escritura que se fue de la escuela: usos de la escritura por fuera del contexto escolar de los estudiantes del Colegio Marymount de Medellín*, en el cual se estudiaron las concepciones y las comprensiones acerca de lo que dicho trabajo denominó "escritura espontánea", esto es, la realizada por fuera del contexto escolar. La experiencia se fundamentó en el paradigma cualitativo y perfiló los procesos de recolección e interpretación de la información desde los criterios de la investigación narrativa. A través de los participantes se logró establecer que la escuela privilegia ciertas formas de escritura cuando estas repercuten en el desempeño académico, lo que genera interrogantes acerca del conocimiento que se tiene en torno a lo que escriben los alumnos en su cotidianidad y los diversos propósitos pedagógicos para hacerlo. A partir del análisis, se concluye que la escritura tiene una misión epistémica y estética que los establecimientos educativos deben potenciar con mejores prácticas didácticas que propicien nuevas interacciones y mediaciones con las personas y el mundo. Se propone, en definitiva, comprender la escritura de los discentes como una actividad de implicaciones académicas, sociales, emocionales y estéticas.

**Palabras clave:** escritura; educación; creatividad; cambio social.

## ABSTRACT

The objective of this article is to critically analyze the research findings of the study *The writing that left school: uses of writing outside the scholar context by students at Marymount School in Medellín*. This study studied students' conceptions and understandings of writing outside the school context, which is called *spontaneous writing*. The study was based on the qualitative paradigm and outlined the data collection and analysis processes based on narrative research criteria. Students from a private school in Medellín participated in the study. It was established that the school prioritizes certain forms of writing when these impact academic performance. This raises questions about the school's knowledge of what its students write in their daily lives and the diverse pedagogical purposes for doing so. Based on this analysis, we conclude that writing has an epistemic and aesthetic mission that schools must enhance with improved pedagogical practices that foster new interactions and mediations with people and the world. Students' writing should be understood as a practice with academic, social, emotional, and aesthetic implications.

**Keywords:** writing; education; creativity; social change.

1. PhD. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Correo: richard.uribe@upb.edu.co - https://orcid.org/0000-0002-4025-9688
2. MSc. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Correo: arevaloidiomas@gmail.com - https://orcid.org/0009-0003-6666-1733

## INTRODUCCIÓN

Las perspectivas analíticas y reflexivas que a continuación se presentan surgen de la investigación *La escritura que se fue de la escuela: usos de la escritura por fuera del contexto escolar de los estudiantes del Colegio Marymount de Medellín*, elaborada en la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. En este trabajo se caracterizaron las escrituras de los alumnos por fuera del contexto escolar, sus procesos de producción y sus propósitos y usos. De este modo se reconoció una brecha importante en el conocimiento que tiene la escuela acerca de lo que escriben los discentes en su cotidianidad y las razones por las cuales lo hacen.

En términos metodológicos, el trabajo estuvo regido por los criterios del paradigma cualitativo, el cual "se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (Hernández *et al.*, 2010, p. 364). En este caso, se interrogó por las escrituras de los estudiantes con un carácter situado y en términos de su comprensión y producción. El proceso de estudio, asimismo, se perfiló desde la investigación narrativa, sobre todo porque *"Las personas moldean su cotidianidad con base en historias de lo que ellos y los demás son a medida que interpretan su pasado en relación con estas historias"* (Connelly y Clandinin, 2006, p. 477).

Esta clase de investigación se seleccionó para permitir que los relatos de los estudiantes dieran cuenta de unos reconocimientos y unas comprensiones a partir de las cuales fuera posible la elaboración conjunta de la significación. Además, se optó por esta estrategia porque el componente narrativo posibilita una polifonía de carácter multidisciplinar que reconoce el valor y la potencia de la subjetividad y de la experiencia personal en los procesos de construcción de conocimientos (Blanco, 2011). En este sentido, examinar las narraciones permite acceder a la forma como los sujetos se relacionan con el mundo y los significados que emanan de esta interacción: "el estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas […] porque aportan información sobre los mundos interiorizados de ellos mismos o de otros" (Sparkes y Devís, 2018, p. 5).

La población de esta investigación estuvo conformada por estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Medellín, Colombia, de los grados quinto, sexto, octavo y noveno, cuyas edades variaban entre los once y los quince años. Así se pudo contemplar una muestra de carácter homogéneo por cuenta de sus perfiles y características cercanas (Hernández *et al.*, 2010). Estos alumnos produjeron sesenta y ocho escritos autobiográficos en los cuales describieron los usos, las comprensiones y los propósitos de la escritura por fuera de las labores académicas. Los criterios de selección del material hacían énfasis en la extensión de los textos y su cumplimiento en la descripción de las categorías fundantes de la investigación.

Desde el punto de vista del rigor cualitativo, se parte de la realidad de los sujetos estudiados y se entiende el papel de los investigadores como mediadores e intérpretes de sus realidades a través de sus discursos. En términos de credibilidad, la recolección de información permitió que los datos suministrados se convirtieran en recursos originales y auténticos que reconocían y hablaban de los participantes. Por supuesto, a través de las directivas de la institución, se envió a los padres de familia un formato de consentimiento informado para que estos conocieran la naturaleza del estudio y el uso de los textos escritos de los estudiantes para fines reflexivos y analíticos.

Asimismo, los roles asumidos por los autores como intérpretes de la realidad escolar, uno de ellos en calidad de docente de la institución educativa y el otro como observador externo, dio mayor credibilidad y cierta objetividad en el proceso de análisis, reflexión e interpretación de la información. A este asunto, de acuerdo con Guba y Lincoln (1981), se sumó una condición de seguimiento crítico y reflexivo que uno de los

investigadores ofreció al otro como un recurso para evaluar el estudio en términos teóricos y metodológicos.

La información se examinó desde un enfoque paradigmático y categórico (Connelly y Clandinin, 2006; Sparkes y Devís, 2018) ya que se buscaba indagar por generalizaciones narrativas entre apartados, categorías y temas a partir de los cuales fuera posible reconocer y comprender correspondencias y divergencias en los relatos y las maneras como estos eran narrados, es decir, un diálogo entre el contenido y la forma de los textos (Gubrium y Holstein, 2000). La categoría central de análisis fue la escritura de los estudiantes, específicamente en relación con los espacios, los usos, los propósitos, las lenguas y las motivaciones. Asimismo, en este estudio fue posible inferir una serie de categorías emergentes asociadas a las emociones, las interacciones, las relaciones humanas y las comprensiones acerca de la escritura, las cuales fueron fundamentales en la composición de hallazgos y conclusiones.

A continuación, se presentarán las bases teóricas, los hallazgos y las conclusiones del estudio desde un horizonte *meta reflexivo* y *meta interpretativo*, con miras a darle continuidad al ejercicio investigativo y, además, dar pie a nuevos conocimientos e hipótesis. En este sentido, se brinda una mirada retrospectiva de carácter reflexivo al trabajo ya concluido, con el fin de propiciar nuevas interpretaciones y propuestas.

**La escritura y la escuela**

Desde la perspectiva de Flusser (1995), la escritura trasciende el mero ejercicio de la expresión y la comunicación para convertirse en una manera de pensar, lo que, por tanto, le confiere una condición epistémica. Este atributo hace posible que, a través de dicha actividad se visibilicen ideas, concepciones del mundo y perspectivas acerca de lo que significa pensar.

La escritura, por lo tanto, no es solo una herramienta tecnológica (Ong, 1987) que cumple un papel para el mantenimiento, la preservación y la reproducción de la memoria y el conocimiento, sino que también insta a ver lo hecho, lo pensado y lo dicho de una manera diferente, divergente y crítica (Olson, 1995). Es decir, en términos escolares, esta actividad es a la vez método, metodología y práctica formativa.

Según McLuhan (2015), las escalas sociales, escolares e intelectuales se han desarrollado en relación con los horizontes del hombre tipográfico, de modo que se ha venido construyendo un imaginario histórico acerca de la escritura que la sitúa como dinámica privilegiada y legitimada para producir y circular conocimientos. Ahora bien, esta comprensión tiene un carácter transformativo que se ajusta en el tiempo y el espacio, por lo que hay que tener en cuenta los cambios tecnológicos, sociales, culturales, políticos y éticos con una impronta situada.

Sin embargo, pareciera ser que la práctica de la escritura escolar no fuese relevante para la realidad expresiva y epistémica de los estudiantes (Sierra, 2020). Este fenómeno, en ocasiones, es resultado, entre otros asuntos, de la escasa apropiación que la escuela ha hecho de dicha actividad en las nuevas tecnologías, tal como ocurre, por ejemplo, con aquella de las redes sociales, tan ampliamente usadas por los jóvenes. De este modo, en las dinámicas concretas de clase, la escritura mantiene un *statu quo* que imposibilita adecuaciones y reformulaciones a nuevas formas de comunicar, circular y reconstruir conocimientos.

Los usos y las prácticas de escritura en la escuela hoy revelan unos retos, valores y procedimientos claramente diversos (Cassany, 1999) relacionados con horizontes de pensamiento, soportes, medios, fines y procesos de composición escrita. No obstante, en clave de estos desafíos y tensiones variadas y

cambiantes, la escritura sigue definiendo un compromiso en el cual, incluso, "desplazar una coma o subrayar una palabra tiene el valor de un acto de pensamiento y de reflexión" (Cardona, 1999, p. 35). En términos de Olson (1995), esta actividad sigue convirtiendo al "lenguaje en un objeto de reflexión" (p. 351) en la medida en que escribir permite concienciarse acerca del mundo a través de una forma específica de representación y creación de lenguaje.

**Escritura y tecnología**

En un contexto de inteligencias artificiales (IA) en el cual la escritura se corrige, se evalúa, se sugiere e incluso se produce en relación con los intereses y los deseos de un escribiente, esto es, en un proceso de interacción entre un ser humano y la tecnología (Rudolph *et al.*, 2023), es ineludible repensar no solo la escritura misma, sino los procesos y los objetivos desde los cuales se desarrolla esta habilidad, ya que la positividad de esta siempre está en trance y en continua transformación: "La escritura puede ser importante, pero puede no serlo por las razones que tradicionalmente hemos invocado" (Olson, 1995, p. 14). Así pues, una pregunta fundamental de carácter pedagógico es acerca de la significatividad de la escritura no solo para los docentes y los sistemas educativos, sino para los estudiantes en relación con su rol de aprendices y productores de pensamiento sobre la educación, la escuela y la sociedad.

La escritura ha fungido como un dispositivo, entendido como "cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos" (Agamben, 2005, p. 5). En efecto, a través de esta práctica se han modelado formas y modos concretos para pensar y habitar el mundo y, además, unos criterios a partir de los cuales se definen los textos producidos como evidencias que dan cuenta de un aprendizaje que la escuela llamaría "significativo".

**Escritura curricularizada y espontánea**

En la dinámica de modelaciones y conductas instauradas a través de la escritura, se han gestado categorizaciones en torno a su *significatividad*/*utilidad* en relación con los procesos de formación en la escuela. En este sentido, los estudiantes, a partir de las actuaciones pedagógicas de los maestros, clasifican los procesos de producción de textos escritos en dos dimensiones ambivalentes y contradictorias: la *curricularizada*, aquella que deviene de unos objetivos trazados por unas políticas públicas y gestionados por una institución educativa y un docente; y la *espontánea*, esto es, la que, aunque puede manar de las experiencias escolares, aparece como un ejercicio autónomo, sin criterios evaluativos y con una alta dosis de exploración subjetiva (Sánchez y Rodríguez, 2009). Esta última puede hacer presencia en las labores cotidianas de la escuela, pero *desaparece*, precisamente, por su complejidad para ser medida y endilgarle una función que pueda ser evaluada desde un requerimiento estandarizado y académicamente legítimo (Serrano, 1994).

Esta condición predefinida de la significatividad de la escritura genera en el estudiante una concepción de que en la escuela "se escribe para el docente y para ser evaluado, reduciendo el espectro de funciones y contextos de la escritura" (Pérez, 2003, p. 21), lo que lleva a eludir las posibilidades de producción de textos como una "mediación psicosocial" que permite vínculos entre las realidades académicas y la vida cotidiana (Carmona *et al.*, 2024). Por lo demás, las instituciones educativas son escenarios de diversos imaginarios en torno a los procesos de aprendizaje de los alumnos, los cuales pueden estar tan fuertemente arraigados en los docentes que incluso determinan su pensamiento y sus prácticas (Castoriadis, 2010).

La comprensión del estudiante acerca de la escritura como una práctica que se desarrolla por fuera de sí y

en relación con los intereses y las demandas de otro (el docente) es claramente paradójica y perjudicial en lo atinente a la huella, la diferencia que fecunda esta producción textual (Derrida, 1989). Este preconcepto se debe, sobre todo, a que la escolaridad en ocasiones asocia esta actividad exclusivamente a competencias relacionadas con el sistema gramatical, el conocimiento de la lengua y el desarrollo de habilidades cognitivas (Escorcia *et al.*, 2014; Sánchez y Rodríguez, 2009), lo que obvia su condición compleja, sociocultural y sistémica al dar cuenta de una serie de procesos y subprocesos que involucran habilidades, actitudes, conocimientos y dinámicas sociales (Cuervo y Flórez, 1992; Bellón y Cruz, 2002; Gutiérrez-Fresneda y Gilar, 2021).

Así, al parecer, los estudiantes no necesariamente tienen una aversión hacia la escritura y sus procesos, sino tal vez a todo ese sistema desde donde se gestan las prácticas de carácter institucionalizado, esto es, a las representaciones y a los usos que se le endilgan a esta actividad en la cotidianidad escolar (Cárdenas y Ponce, 2009; Rúa, 2017), los cuales en ocasiones tienden a un grafocentrismo que obvia nuevas formas de interacción y gestión del conocimiento. Este rechazo, no obstante, supone una contradicción en relación con la naturaleza misma de la escritura, sobre todo cuando se define como una *téchne*, entendida como "un traer-ahí-delante" (Montoya, 2008, p. 299), es decir, como una posibilidad de exploración y construcción que se fundamenta en ciertos conocimientos y prácticas específicas que originan un producto inédito (Mei, 2016), el cual se genera porque se conoce cómo, por qué y para qué hacerlo.

En la escuela se escribe, *sottovoce*, para reivindicar una tradición histórica de corte grafológico que define esta actividad como el fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no son necesariamente claras las razones por las cuales es pertinente enseñar y aprender a elaborar textos en concordancia con un devenir histórico que, al parecer, se distancia de las prácticas y los usos consuetudinarios de la escritura: "Todo cambio en las tecnologías de la escritura tiene consecuencias en las prácticas sociales" (Ferreiro, 2007, p. 289).

**La escritura, el escritor y la sociedad**

Todo este contrapunto permite reflexionar en, por lo menos, tres aspectos relacionados con aquel que escribe y la sociedad: **(1)** la escritura como expresión del ser, **(2)** la escritura como mediación del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento, y **(3)** la escritura como participación y actuación social.

En primera instancia, la escritura como expresión del ser se fundamenta en la posibilidad de suscitar una interacción intersubjetiva con fines de reconocimiento, comprensión y transformación. Esta experiencia se convierte en un aporte profundo al proceso de formación de cualquier persona, puesto que amplía horizontes de pensamiento y existencia, y demanda la identificación y la problematización de sí en relación con lo(s) otro(s) (Larrosa, 1996; Vásquez, 2010). En este sentido, este proceso se convierte en un creador de vínculos intersubjetivos a partir de los cuales no solo se gestan relaciones polifónicas (Bajtín, 2005), sino que "se reconoce el papel fundamental que juegan [sic] el contexto y el lenguaje en la construcción y la negociación de significados" (Moreno, 2013, p. 250).

En segundo lugar, la escritura como mediación del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento fundamenta los procesos que dan paso a la experiencia del aprender, como lo son la comprensión y la sistematización de la información, su deconstrucción y construcción en nuevos esquemas mentales, y la socialización (Carmona *et al.*, 2024; Vásquez, 2010; Vygotsky, 2012). Desde esta perspectiva, el proceso de elaborar un texto lleva al sujeto a meditar, cuestionar y moldear sus ideas y comprensiones del mundo, de modo que no solo se escribe como proceso final en la producción del conocimiento, sino para seguir aprendiendo y fortaleciendo las representaciones de la realidad del sujeto.

Respecto a lo anterior, Vásquez (2008) afirma que “la escritura es garantía para el análisis, posibilidad para trascender fronteras, yunque potente para acabar de pensar” (p. 103). Por consiguiente, más allá de definirse como un resultado del aprendizaje o un producto para medirlo, la escritura se comprende como un medio a partir del cual se hila tal proceso. En otras palabras, es una forma de aprender y aprehender la realidad que dispone a los escribientes a reconstruir constantemente el conocimiento adquirido (Navales, 2024).

En tercer lugar, la escritura como participación y actuación social funda en el estudiante un gesto que seduce un rol activo en la sociedad de la que hace parte. En este caso, de acuerdo con Sánchez (2014), “es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir: ‘Aquí estoy y merezco ser atendido’” (p. 28). En relación con la formación de los alumnos, este punto de vista implica reconocer que la construcción de saberes intelectuales y sociales tiene un sentido democrático y de participación autónoma y crítica. Por tanto, el gesto de escribir (Flusser, 1995) supone una actuación personal, social e histórica cuyo componente esencial es la capacidad para asumirse como parte de una realidad que se construye a varias manos y definirse como sujeto responsable y crítico en su transformación: “escribir, leer y vivir son a la vez una actitud epistemológica y ética” (Sánchez-Muñoz, 2023, p. 569).

Estos talantes de la escritura como expresión del ser, como mediación del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento, y como participación y actuación social configuran una triada que debe ser considerada como el punto focal a partir del cual se gestionen los procesos de reconocimiento, construcción y circulación de textos en la escuela. En este orden de ideas, cabe contemplar que el distanciamiento entre las posibilidades de la escritura, las formas en que esta se entiende y se gestiona en la escuela, y la elaboración de material escrito por parte de los estudiantes, algunos de ellos mediados por la tecnología (Sierra, 2020), se debe, más allá de la complejidad misma de toda práctica de esta índole, a unas concepciones, comprensiones y prácticas pedagógicas fundadas en una tradición acerca de la producción de saber que define la pertinencia y la calidad de la escritura en la escuela desde un enfoque que la valoriza académicamente *(curricularizada)* o la deprecia como evento de carácter personal y fugaz *(espontánea)*.

## RESULTADOS

En términos de aquello que la investigación llamó *escritura espontánea* y a partir de la información recolectada, los estudiantes hicieron referencia a algunos aspectos que, a la manera de una generalidad, son esenciales en la experiencia de escribir: el lugar, la lengua, la motivación, el propósito, el contenido y la forma. Asimismo, a partir de las categorías centrales de la investigación, se consolidaron otras emergentes, entre las cuales se incluyen las emociones, los modos de interacción, las relaciones y, por supuesto, las concepciones y las comprensiones en torno a las prácticas de escritura. Estas dimensiones, desde el punto de vista del análisis paradigmático, se identificaron con base en la agrupación y el relacionamiento de los relatos y, posteriormente, a partir de la selección de unidades de texto que se convirtieron en objeto de análisis e interpretación. De esta manera, en cuanto al lugar en donde se produce la escritura, se valoran la casa y, particularmente, la habitación, sobre todo como una posibilidad para alcanzar la tranquilidad y el sosiego necesarios a la hora de escribir. De acuerdo con las descripciones, estos espacios son de secreto y de soledad, y escondites caracterizados por el silencio y la comodidad: “Me gusta escribir en lugares secretos que solamente yo conozco” (C. A.)[3]. Esta perspectiva está asociada a la ausencia del ruido y de distracción, lo que configura la emergencia de la inspiración.

[3] En este apartado se usarán algunas ideas de los estudiantes, las cuales serán descritas con las iniciales de sus nombres con el fin de mantener la confidencialidad.

En general, se ha formado una comprensión acerca de la escritura espontánea que la ubica en el espacio, el tiempo y la emoción y que la distingue de la curricularizada: aquella para la cual la inspiración es insuficiente y lo emotivo es una restricción. De este modo se presentan diversas concepciones acerca de esta actividad (Difabio de Anglat, 2013; Gaeta *et al.*, 2020) que la vinculan ya sea al ámbito escolar (en la dinámica de un campo semántico que la describe como obligatoria, rígida y asociada a la evaluación) o al personal o social (con epítetos como "emocional", "placentera" y "libre").

En esta misma lógica, se hace referencia a las razones de la escritura, entendidas como el conjunto de respuestas al interrogante sobre el porqué y para qué se escribe, es decir, a los principios y los criterios a partir de los cuales se toma la decisión de elaborar un texto (Gusmán, 2024). Entre estas motivaciones aparecen la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos (Ramsgaard *et al.*, 2019; Ramos, 2023); la posibilidad de una evasión de la realidad (Castagnino, 1980); la necesidad de reflexionar y analizar la cotidianidad (Rozo, 2021); un refugio para el aburrimiento y la obtención de cierto divertimento; y la búsqueda de la felicidad y la libertad a través de la imaginación (Jiménez-Herrera, 2018).

En este caso, la escritura es desvinculada por los estudiantes de cualquier impronta académica. De tal forma se observa un punto de quiebre entre lo que la escuela quiere que escriban los alumnos y lo que estos creen que es digno de escribir: "Una noche, ella estaba tan concentrada escribiendo en su diario que no se dio cuenta que ya se estaba haciendo de noche, así que se quedó dormida escribiendo" (A. V.).

La escritura para los estudiantes es una herramienta para la creación, en este caso, de historias y mundos imaginarios en forma de textos literarios como libros, cuentos, canciones, diarios y poemas. Este uso está relacionado con la imaginación y la disposición por lo estético y lo contemplativo a través de la reconstrucción e inserción social de realidades desde la ficción (Espinoza, 2014; Juliao, 2021), con el fin de expresar sentimientos, emociones, gustos y visiones de la vida de quien escribe: "Cuando escribo, me transporto a otro mundo, ya que mi imaginación crea un submundo en mi mente, lo que hace que yo pueda escribir con toda libertad" (C. A.).

De hecho, la idea de "transportarse" es una metáfora reiterativa de los estudiantes que refleja una comprensión de la práctica escritural que, al parecer, es mucho más profunda que la de la escuela. En tal medida se presenta una dicotomía entre la aversión por escribir en la escuela y el deseo de hacerlo en la casa: "llego todos los días del colegio, me pongo ropa cómoda y me pongo a escribir en mi diario" (L. G.).

Asimismo, la escritura espontánea de los estudiantes tiene un carácter terapéutico (Arellano y Ceballos de la Mora, 2018; Malyn *et al.*, 2020) en la medida en que se reconoce un propósito explícito para apaciguar los sentimientos que estos sujetos perciben como negativos: "Cuando a una persona se le hace difícil hablar de lo que siente, un lápiz y un papel son sus mejores amigos" (L. G.). De manera que esta actividad se asocia a las ideas del escapismo, del hastío y del desahogo en tanto se busca evadir una realidad adversa, pero desde una mediación a la que se apela con un carácter autónomo y libre. Este punto es particularmente relevante, puesto que, aunque la producción de textos aparece como una práctica compleja con unos criterios curricularizados en la vida escolar, para los participantes representa a su vez un uso del lenguaje en el que la condición de soledad permite un reconocimiento y una revelación ante sí mismo.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que participaron en esta investigación sabe tres idiomas: español, inglés y francés, dada la propuesta curricular de la institución y sus condiciones sociales, académicas y económicas. Los datos suministrados sugieren que estos alumnos son conscientes de que tienen más de una lengua a su disposición y que hacen elecciones que surgen de lo que sienten y de las características de los eventos y las contingencias que se les presentan: "A ella le gusta escribir

principalmente en inglés o español, dependiendo de en qué idioma se ve y se siente mejor" (D. G.). Elegir una u otra lengua en un proceso de escritura espontánea dependerá de las situaciones comunicativas y de las condiciones del entorno, las cuales generan en los estudiantes una conciencia/actuación lingüística (Falcón y Mamani, 2017) y unas propuestas y apuestas estéticas.

En este sentido, conviene recordar que "en un contexto multilingüe los hablantes proyectan su interior, o sea su identidad, a través de la elección de lengua" (Jansson, 2011). Por lo tanto, esta deliberación no solo da cuenta de unos criterios epistemológicos, personales y estéticos, sino sobre todo de unas caracterizaciones sociales y políticas que los estudiantes han construido en relación con el idioma que usan. Para estos alumnos la lengua constituye entonces una herramienta de interacción entre la escritura, el contenido del texto y ellos mismos, en la medida en que sus elecciones en este nivel construyen un ambiente estético y epistémico diverso que se sitúa en el tiempo y el espacio, y perfila unos horizontes de comprensión e interpretación que se convierten en productos literarios: "Ella escribe con unos amigos en español, con otros en inglés, y más" (F. C.).

Uno de los puntos centrales de las posiciones y las comprensiones de los estudiantes acerca de la escritura es la relación intensa y nutritiva entre esta y la sensibilidad. Para los participantes, se produce un estallido sensible de la realidad a partir de la escritura espontánea ya que esta se asume como un medio para reconocer, comprender y transformar las emociones:

> La literatura es, desde este punto de vista de vista, como una especie de máquina de intensificación de la sensibilidad que agudiza la capacidad sensitiva del lector, que irrita su capacidad afectiva o emocional (su capacidad de ser afectado), y que da a los objetos y a los acontecimientos perfiles más nítidos y colores más vivos (Larrosa, 1996, p. 119).

En palabras de uno de los estudiantes: "La escritura significa mucho para mí, pues es una forma para poder organizar mis pensamientos y sentir mis sentimientos con mayor control" (L. M.), lo que implica que esta práctica ejerce un papel de puente entre lo humano —lo individual— y lo humano —lo social— (Rancière, 2003) y entre una sensibilidad atravesada por la experiencia personal y otra cuya base es el entorno y la vida cotidiana. De igual modo se establece una relación que se teje en el tiempo y el espacio entre un autor y un lector: el profesor, los compañeros, la familia, la sociedad.

La significatividad de la escritura espontánea para los estudiantes se define por su trascendencia para "organizar" los pensamientos, lo que, al parecer, configura formas de razonar divergentes en la escuela y por fuera de ella. En este contexto, los criterios y las dinámicas de la escritura externas al plantel educativo aceptan unas taxonomías que tal institución rechaza o categoriza como inconvenientes. Incluso, para los participantes escribir no se inscribe a objetivos genéricos y de carácter evaluable, sino a asuntos que forman y transforman sin rúbricas evaluativas: "Con la ayuda y el cariño de mi profesora de español pude atreverme a explorar e intentar escribir por mí misma sin importar cuál fuera el resultado, porque, según ella, solo debía atreverme y disfrutar de ese proceso tan maravilloso" (X. C.).

Por otro lado, para los estudiantes que participaron en este estudio, el componente sensible y emocional es un rasgo constituyente e identitario de la escritura, puesto que se convierte en una estrategia íntima de exploración y análisis, pero, al mismo tiempo, en una posibilidad de carácter dialógico para interactuar con otros (Rosenblatt, 1988). Asimismo, esta práctica aparece como una opción a partir de la cual se vive y se siente la cotidianidad con mayor profundidad y con consciencia interpretativa, ya que produce un estado ético y estético que intensifica la percepción acerca de los sentimientos.

El rasgo de intimidad de la escritura espontánea es un *leitmotiv* en las enunciaciones y las comprensiones de los estudiantes, sobre todo porque permite una separación/desvinculación del mundo escolar, familiar y social difícil de lograr para un adolescente. Gracias a esta práctica, estos jóvenes pueden abstraerse de una realidad que los controla, los vigila y los evalúa. Tal contingencia corresponde a lo que Castagnino (1980) llamaría la *literatura como evasión*: "A veces ella quiere reflexionar sobre ella misma. Ahí es cuando saca una libreta para escribir sus sentimientos" (F. C.).

El efecto generador y revelador de reciprocidades que produce la escritura en los estudiantes es, igualmente, una fuente de relaciones intersubjetivas, pues la búsqueda permanente de alternativas de comprensión y reinterpretación compromete la vida a una escala personal, escolar y social en la cual la elaboración misma de un texto es ya una experiencia de transformación e interacción:

> el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado, sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Schütz, 2003, p. 206).

Esta concepción intersubjetiva de la cotidianidad compromete las concepciones acerca de la escritura, particularmente aquella de carácter espontáneo, sobre todo porque "Uso la escritura para comunicarme con mis amigos y familia. Lo que más me gusta es escribir cartas para expresar lo que alguna vez no pude decirles" (L. M.). En este caso, esta actividad permite entablar lazos de comunidad que los estudiantes aprovechan no solo para manifestar ideas y percepciones, sino para reflexionar acerca de los sucesos en un ambiente de carácter deliberativo. Así, las prácticas de lectura y escritura constituyen eventos de interacción e interpretación colectiva que, además de tener una cualidad terapéutica, construyen y convocan la reciprocidad y la receptividad, hoy día de manera evidente a través de fuentes digitales (Merchán y Gómez, 2019).

Estas proyecciones terapéuticas y potenciadoras de la intersubjetividad para los estudiantes, a la par, abren caminos estéticos y políticos para la contingencia de la imaginación. De este modo, imaginar a través de la escritura es una alternativa para pensarse en términos de las acciones y las vivencias cotidianas. Tal proceso implica una búsqueda permanente, de carácter crítico y propositivo, en la medida en que la práctica escritural es una reflexividad que configura mapas, trazos y posibilidades de análisis y transformación de la cotidianidad que repercuten en los comportamientos, las acciones y las interacciones.

Un estudiante afirma: "Comienzo a escribir mis escenarios ficticios porque me relaja y siento que me puedo expresar y escribo lo que siento. Cada vez que escribo algo diferente, ya sea que esté feliz o triste, me siento muy bien cuando lo hago" (S. C.). En este caso, paradójicamente, se reconoce la realidad diaria a través de la escritura espontánea, precisamente por fuera de las dinámicas de la modalidad curricularizada: hay un encuentro crítico e interpretativo con la cotidianidad en sentido estricto a partir de "escenarios ficticios", los cuales ejercen una tensión positiva en los alumnos no solo para reconocer los acontecimientos, sino para volverlos objetos de análisis.

Un elemento central de las escrituras de los estudiantes son los temas y las simbologías empleados, que constantemente trazan conexiones entre concepciones de la realidad relacionadas con el miedo, el desasosiego, la desdicha y la tristeza, y fabulaciones que las transgreden y transforman en escenarios futuros fundamentados en la esperanza, el amor y la alegría. En su condición de niños y adolescentes, los alumnos usan la literatura como un recurso existencial con el cual se perciben en déficit (asunto tal vez natural de esta etapa de la vida) a partir del reconocimiento de personajes, historias y elaboraciones

literarias con las cuales se producen eventos de interacción y choque estético.

Como afirma un participante: "Ella escribía todo lo que le gustaba, como sus gustos, sentimientos, emociones y cosas que tienen un significado importante en su vida" (A. V.). De esta manera, se presentan unas comprensiones acerca de la escritura espontánea que la hacen proclive a hablar de —y con— los estudiantes, razón por la cual se genera un efecto emocional y quinésico de relajación y, además, una forma particular de catarsis. La figura 1 describe las comprensiones de la escritura como expresión del ser, mediación del aprendizaje y participación social en relación con las perspectivas y las creencias de los estudiantes.

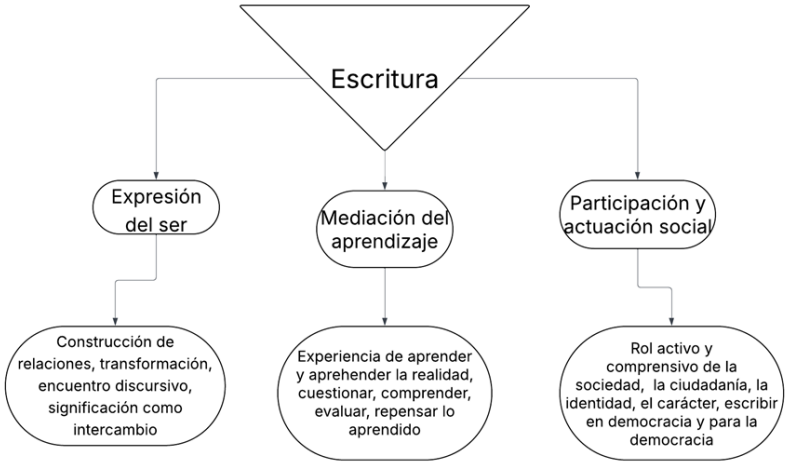



**Figura 1.** La escritura como expresión, mediación y participación.

## DISCUSIÓN

A la luz de los hallazgos de la investigación, se observa una escisión de las comprensiones, las concepciones y las prácticas de escritura en la escuela en la medida en que sus propósitos, sus usos y sus valoraciones son diversos y, en ocasiones, contradictorios (Cassany, 1999; Cárdenas y Ponce, 2009). Esta contraposición se debe, en algunos casos, a que se reduce esta actividad a "la construcción de oraciones correctas y uso adecuado de signos de puntuación, centrada en la toma de dictado, el desarrollo de cuestionarios interminables y mediada por el texto guía" (Guzmán y Bermúdez, 2018, p. 81), o a concepciones limitadas acerca de la apatía de los estudiantes para esta práctica, aunque, al parecer, a muchos les gusta y la convierten en cotidiana (Pérez, 2003).

En esta situación de ambivalencia comprensiva y pragmática, la escritura se instrumentaliza como un conocimiento técnico y, además, se intenta formar en el marco de una imposibilidad supuesta acerca del deseo de escribir de los estudiantes. Ahora bien, comprender la escritura en relación no solo con la condición situacional de las prácticas, sino con los gestos (Flusser, 1995), permitiría evitar contradicciones y escisiones en la escuela y, más bien, generar reciprocidades. Estas correlaciones se potencian cuando la producción de textos se concibe desde su condición creativa, compleja, sociocultural e intercultural (Jiménez-Herrera, 2018; Gutiérrez-Fresneda y Gilar, 2021).

De la misma manera, en términos de los usos, los gestos y los retos de la escritura, se deben considerar las significaciones y las prácticas de los estudiantes, pues, en ocasiones, se imponen las perspectivas y las regulaciones de carácter nacional e internacional y se obvian aquellas regionales, locales y comunitarias a partir de las cuales los estudiantes no solo comprenden la escritura, sino que la habitan cotidianamente. Se

trata, en últimas, de contemplar las escrituras situadas y contextualizadas.

Es en esta línea que aparece el término "creatividad", el cual se convierte en la base de la escritura espontánea de los estudiantes, pero, al parecer, es un recurso relegado por la escuela de cara a la producción académica; particularmente, aquella de carácter expositivo y argumentativo. Este punto es de particular trascendencia porque estos imaginarios no se han constituido de manera natural o automática, sino que han sido fundados y legitimados por procesos formativos e investigativos desde los cuales se habla de la escritura creativa y la académica como si fuesen dicotomías.

Cabe preguntarse entonces: ¿es la condición creativa exclusiva de unas tipologías textuales y unos modos de organización discursiva? Al parecer, los imaginarios en la escuela regulan y controlan las prácticas escriturales, sobre todo porque se insta a escribir desde un horizonte que se ha configurado tradicionalmente y, en ocasiones, obvia el movimiento mismo de la historia. Por tanto, se forma en la escritura y se escribe a partir de una impronta histórica que formula modelos concretos y legitimados, pero, en ocasiones, se ignoran las tensiones que Derrida (1989) llamaría *diferencia*.

Podría decirse que este uso/impulso "creativo" no es compatible con la obligación, sino que es el resultado de la voluntad de quien escribe, esto es, un esfuerzo del sujeto por encontrarse consigo mismo y por escrutar pensamientos, temáticas y problemas (Nietzsche, 1985). Sin embargo, en la lógica de entender la escritura como herramienta para la creación por fuera de la condición de obligatoriedad, se revela una voluntad/responsabilidad por crear que se convierte en una forma de compromiso ético, político y estético que los estudiantes sienten que deben cumplir. Considerarse como autor configura una necesidad y un rol como conciencia de la sociedad (Sartre, 2003) que deviene de la consideración del papel del lenguaje en la negociación de significados (Moreno, 2013) y los procesos de socialización (Carmona *et al.*, 2024).

En la diversidad de usos, prácticas, valores y retos de la escritura en la escuela (Cassany, 1999) —y, por tanto, la pluralidad de maneras de pensar lo escrito (Flusser, 1995)— se instituye una potencia de carácter pedagógico en la cual este ejercicio se define como deber académico, pero se habita, desde la lógica del estudiante, como derecho. En este orden de ideas, producir un texto dentro de una institución educativa debe cambiar paradigmáticamente para dejar de ser un mero recurso evaluativo o una plantilla para determinar el desarrollo de ciertas competencias dentro de una formación de carácter rígido y, en su lugar, ser un componente de todo un proyecto pedagógico en el cual se escribe por sus implicaciones académicas, epistémicas, emocionales y estéticas.

En el marco de esta voluntad de creación, las ideas de escape y evasión en torno a la práctica escritural no se comprenden como una forma de obviar o invisibilizar la realidad, sino como una acción en la cual esta se ficciona, se fabula, con el fin de reinterpretarla desde una exterioridad que la contempla con mayor ahínco y profundidad: "La literatura opera, así como un asilo, como un refugio en el cual es posible cobijarse huyendo de la realidad circundante" (Castagnino, 1980, p. 63). En este caso, es ineludible interpretar las prácticas de escritura de los estudiantes en relación con lo que ellos son: niños y jóvenes que se debaten y mantienen una constante tensión entre la familia, la escuela y la sociedad, pero que participan activamente en la reconstrucción de lo que aprenden (Navales, 2024).

Por tanto, la escritura espontánea es un recurso divergente para mantener el debate, pero, al mismo tiempo, una estrategia de comunicación e interacción con los padres, los profesores, los compañeros de clase y la sociedad en general. La idea de escribir en la escuela y por fuera de ella tendría que entenderse como una posibilidad de carácter dialógico y pedagógico que produce y reproduce unos cambios de contextos, dinámicas y visiones de asir la realidad.

Así pues, la escuela tendría que repensar cómo abordar la escritura de los estudiantes a la manera de una práctica que siga siendo espontánea y autónoma, pero que impacte en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, es prioritario entender la condición deliberativa de esta actividad entre los estudiantes desde un enfoque realmente crítico, en el cual se tejen y problematizan las relaciones con la realidad y se conjugan conceptos, actitudes y comportamientos que impactan los vínculos sociales (Villarini, 2014).

La escritura de los estudiantes se presenta, de tanto en tanto, aislada de los criterios de la escuela (definidos *a priori*), por lo que suscita tensiones y aprensiones a la luz de unas nociones establecidas acerca de la educación en general y de los mismos alumnos. En este caso, es evidente que existe una tensión pedagógica entre la producción de un conocimiento intelectual y estético por fuera del control y la *vigilancia* escolar, esto es, que no esté legitimado en los planes institucionales y las actividades del aula. Esta emergencia, por tanto, exige nuevos modos de entender no solo la escritura, sino la educación, el rol del maestro y la representación que estos tienen de los discentes.

Se hace evidente que la escritura les da a los estudiantes la posibilidad de ficcionar la realidad y la percepción que se tiene de ella. Este proceso les permite a estos sujetos construir una imaginación literaria (Nussbaum, 1995), entendida como una co-construcción de espacios en los cuales son posibles el reconocimiento y la comprensión compasiva de la vida en toda su generalidad:

> La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también profundas diferencias entre la vida y el pensamiento de ese otro y de mí mismo, y haciéndolos comprensibles o, al menos, más cerca de lo comprensible (Nussbaum, 2001, p. 153).

En este sentido, la escuela tendría que propiciar un enfoque intercultural e intersubjetivo en el cual la práctica escritural se convierta en un recurso para conocerse, confrontarse y descubrirse (Larrosa, 1996) y una ruta crítica que mude hacia "un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana" (Walsh, 2005, p. 31).

Como proyecto de transformación, se requeriría un re-pensamiento de las dinámicas de escritura en la escuela, sobre todo en relación con los propósitos, los usos y los valores que ella encarna. Si se considera que esta práctica "es un medio para lograr diversos fines y no un fin en sí misma (Olson, 1995, p. 334), cabría señalar entonces que, tal vez, el contexto escolar no ha favorecido el encuentro de los estudiantes con ellos mismos (Sierra, 2020) y sus maneras situadas y particulares de enfrentar realidades emocionales, académicas y éticas:

> Leer y escribir… Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible (Lerner, 2001, p. 25).

Este replanteamiento debe partir por reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura surgen de una demanda natural de los estudiantes por construir hipótesis de sus realidades más inmediatas, sobre todo porque estas teorías son un efecto y un recurso de interacción de ellos con la escuela, la familia, la sociedad e, incluso, su corporalidad (Rincón *et al.*, 1999; López y Jaramillo, 2018). Considerando que es imperativo incrementar las capacidades de la juventud en formación para argumentar, analizar y comunicar ideas con un carácter más complejo y profundo (Martínez, 2002), se

tendría que asimilar la tendencia natural de los estudiantes para comprender sus prácticas escriturales curricularizadas como pruebas de obligatoriedad, mientras que las espontáneas constituyen reacciones de libertad.

En términos generales, la percepción del alumnado frente a las concepciones y las prácticas de los docentes en torno a la escritura es producto de un imaginario escolar que puede ser usado con criterio, reflexividad, tacto pedagógico y carácter intercultural (Soler, 2013; Tham *et al.*, 2021). Esta aproximación demandaría nuevas estrategias de enseñanza cuyo impacto no solo se evidencie en los productos propios de la producción de textos, sino, sobre todo, en las relaciones que se gestan entre aprender (leer) y generar saber (escribir). En dicha medida, es preciso resignificar los procesos de formación académica y los roles que se les han atribuido a profesores y alumnos como pensadores o reproductores de conocimientos.

Por otro lado, el idioma en el que se produce el pensamiento que surge de la escritura aparece como una manera particular de adentrarse en determinadas realidades, no solo desde unas formas lingüísticas, sino desde unos parámetros de comprensión y aprehensión de la realidad. Tal como afirma Zimmermann (1991), quien escribe dialoga con la lengua, la cual tiene una identidad lingüística y estética, y representa en sí misma las posibilidades del lenguaje y la condición humana. De modo que el espacio, la lengua, los propósitos y las formas de la escritura deben convertirse en fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo con el fin de no aislar ese carácter íntimo y contemplativo que los estudiantes integran a sus prácticas.

En este sentido, el gesto de escribir en la escuela y por fuera de ella debería representar un recurso pedagógico para conocer mejor los procesos de formación humana y, particularmente, profundizar en esa realidad compleja y en ocasiones obviada de la subjetividad de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de reconocer las posibilidades de liberación y comprensión de emociones y pasiones que otorga la escritura (Ramos, 2023) y su potencial como ruta para la búsqueda de la felicidad y el bienestar (Jiménez-Herrera, 2018).

Con esta óptica, en términos escolares, se debe propiciar una reflexión intensa acerca de las didácticas de la escritura, las cuales no solo tendrían que repensar las formas, los usos, los métodos y los objetivos de esta práctica, sino sus fundamentos epistémicos, políticos y pedagógicos. Esta reconsideración potenciaría no solo las formas de circulación y producción de la escritura en la escuela, sino, seguramente, la formación académica y humana en toda su integralidad.

## CONCLUSIÓN

Para los estudiantes que hicieron parte de este estudio, la escritura tiene una función epistémica, política y estética. Esta actividad, según los participantes, no solo les permite comprender e interpretar la realidad que los circunda, sino que da pie a transformaciones críticas y reflexivas construidas de manera consciente, autónoma y dialógica. De este modo, en primera instancia, esta práctica ejerce una mediación formativa puesto que está presente en las vidas de los jóvenes y tiene diversos usos en su cotidianidad. Además, se evidencia que estos escriben para darle un sentido a lo que son y al mundo en el que habitan. Escriben la vida y viven la escritura.

No obstante, al parecer, las escrituras curricularizadas no responden del todo a las necesidades de los estudiantes. Como resultado, estos han configurado una práctica propia cuyo potencial formativo es imprescindible reconocer. Este ejercicio libre constituye un mecanismo para relacionarse con su entorno y

con ellos mismos, una manera divergente de procesar los acontecimientos de su vida escolar y social, y un camino para construir formas y metodologías de interacción con las personas y sus entornos.

De la misma manera, se evidencia un deseo de la escuela por escindir las formas y los objetivos de la escritura de los estudiantes con el fin de convertirla en objeto válido que haga parte del mundo educativo y se convierta en recurso evaluativo para medir los desempeños académicos. Sin embargo, esta intención ha restado a las prácticas pedagógicas de escritura su potencial para actuar como mediadoras escolares, personales y psicosociales.

Así las cosas, se han construido unos imaginarios acerca de la escritura que la clasifican ya sea en una dinámica curricularizada (escribir para los cursos, los profesores y el triunfo académico) o espontánea (escribir por necesidad vital en lo político, lo estético y lo social). Por ende, esta actividad se ha restringido a unos territorios simbólicos en los cuales existe: la escuela y por fuera de ella. Estas concepciones generadas por los estudiantes, pero construidas desde las prácticas pedagógicas de los docentes y los sistemas educativos, llevan a estos jóvenes a diferenciar el escribir para pensar y construir conocimiento del escribir para sentir y emocionarse.

La dicotomía en la comprensión de la producción de textos escritos propone, casi como un susurro, un panorama en el cual se le asigna a la escritura un potencial netamente cognitivo, en una relación directa y unívoca con el conocimiento valorada con el término ambiguo de *objetividad*. Al mismo tiempo, en este escenario la creatividad se interpreta como un recurso simbólico al cual se acude solo en determinadas prácticas escriturales, lo que construye una idea errada acerca de este atributo en la vida escolar: al parecer, la condición académica de la escritura no remite a procesos de ideación y construcción que permitan al autor de un texto involucrarse desde lo emocional y lo estético.

En segunda instancia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y sus tensiones con la cotidianidad hay una preocupación evidente por la escritura de los estudiantes. No obstante, estas inquietudes se sitúan en determinadas formas y tipologías. Así, por ejemplo, las producciones espontáneas de textos se valoran como ejercicios válidos y pertinentes en la vida cotidiana, pero al mismo tiempo se obvian como recursos fundamentales y transformadores de los desempeños académicos y el desarrollo de competencias y capacidades.

Escribir, por tanto, se convierte en un llamado paradójico y ambiguo en el cual se insta a producir textos escritos para el despliegue de las actividades académicas o para el goce espontáneo y externo de los propósitos escolares, esto es, escribir para aquello que demanda y espera la institución educativa o no. Esta expectativa produce, claramente, tensiones/reacciones entre la escuela, la sociedad y la vida cotidiana en la medida en que, al parecer, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el marco de la vida escolar pueden parecer incompatibles o aislados de las experiencias que los estudiantes enfrentan día a día al salir de estos espacios de formación.

En suma, aunque la escuela plantea un énfasis en las escrituras curricularizadas, se genera una tensión importante con las producciones de texto espontáneas de los estudiantes que puede impactar en los saberes y el desarrollo de competencias fundamentales de la formación escolar. Por tanto, es recomendable que, entre docentes, alumnos y las propuestas curriculares se conformen sinergias que no fracturen la escritura en relación con unas funciones de carácter predicativo, sino que la asuman con mayor especificidad e integralidad.

La escritura en la escuela debe redefinirse entonces como una expresión del ser, como una mediación del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento. A su vez, es necesario contemplar esta actividad como una herramienta de participación y actuación social, en cuya comprensión y valoración influyen los nuevos soportes, medios e interacciones multimediales y multimodales.

Asumir toda la especificidad de la escritura en la escuela supone tener presente su potencial para construir conocimientos, describir perspectivas críticas y reflexivas de la realidad, crear comprensiones e interpretaciones acerca de diversos saberes, suscitar relaciones y conexiones con las personas y el mundo, promover eventos de descubrimiento e interrogación propias, instar a reconocer y afrontar las emociones, generar escenarios y objetos para el disfrute y el goce, y vivir y sentir la cotidianidad, entre otros usos. A partir de este entramado de tensiones, preguntas y posibilidades se deberán contemplar entonces las implicaciones pedagógicas que este ejercicio puede tener en el modo de acceder al conocimiento y concebirlo, en el aprendizaje, en las comprensiones acerca del poder, en los comportamientos, en las interacciones y, finalmente, en cómo se percibe propiamente la formación escolar.

En términos generales, la comprensión de lo que es y significa la escritura para la formación escolar y humana debe partir de una visión holística, antropológica y pedagógica, en la cual escribir no sea meramente un instrumento de trascendencia histórica, útil para evaluar los aprendizajes, sino una tecnología en continua transformación que relata el devenir de la condición humana y, por tanto, revela lo humano en toda su integralidad. Las instituciones educativas están llamadas así a concebir la producción de textos como un camino, un proceso y una alternativa para enseñar y aprender, en la lógica de un borrador que se reescribe de manera interactiva y colaborativa y, en consecuencia, dispone a los escribientes a construirse intersubjetivamente. En este orden de ideas, la escritura en la escuela puede interpretarse como un instrumento que, impactado por otras tecnologías, tiene un potencial pedagógico para fundarse como base de las interacciones, las relaciones, los pensamientos y las emociones de los estudiantes: un recurso formativo y transformativo para aprender de sí, de otros y con otros.

Finalmente, en lo atinente a las implicaciones pedagógicas, cabe señalar que las preocupaciones por las prácticas escriturales también se extienden a las de los docentes, especialmente en la elaboración de material de carácter investigativo en la dinámica de producción y circulación del conocimiento. Empero, las escrituras de los estudiantes comienzan a tomar fuerza en términos de su potencia para darles continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también como recursos para el desarrollo de habilidades y capacidades de tipo social, estético y emocional.

Así pues, en la institución educativa que fungió como escenario de este trabajo de investigación se proyectan metodologías y prácticas alternativas que permitirían, a corto plazo, que las actuaciones pedagógicas en torno a la escritura integren tanto los usos curricularizados como los espontáneos. De tal manera, se busca comprender la producción de textos como una práctica que trasciende el escenario escolar y vincula la cotidianidad en toda su especificidad.

Esta decisión de considerar la escritura en todas sus posibilidades y usos como una forma de acceder, pensar, repensar y habitar el mundo tiene alcances no solo pedagógicos, sino también académicos, políticos y estéticos. Por tanto, esta actividad podrá resignificarse en las prácticas docentes en la medida en que se reconstruyan sus concepciones, sus propósitos y sus formas como respuesta a las transformaciones constantes y excepcionales de la propia escuela y la cotidianidad que la interroga y procura.

## DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores confirmamos que no ha habido conflicto de intereses para la construcción de este artículo. Su desarrollo deviene de un proceso espontáneo y autónomo.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Richard Alonso Uribe-Hincapié:** refinación del marco teórico, estructuración y organización de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica, evaluación y aprobación final del documento.

**Juan Felipe Arévalo-Pabón:** diseño y concepción del estudio, adquisición de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica y aprobación final del documento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


1. Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica, 73,* 249-264.

2. Arellano, A. C. y Ceballos de la Mora, G. (2018). La escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en escenarios juveniles de vulnerabilidad social. *Culturales, 6*, 1–30.

3. Bajtín, M. (2005). Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica.

4. Bellón, C. y Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación, 7*(1), 57–63. https://doi.org/10.14483/22486798.2463

5. Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos, 24*(67), 135-156.

6. Cárdenas, V. y Ponce, G. (2009). Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 6*(6), 149–170.

7. Cardona, G. (1999). Antropología de la escritura. Gedisa Editorial.

8. Carmona, D., Vanegas, D. y Jiménez, H. (2024). Creative writing as a form of psychosocial mediation: A bet from the sociocultural vision of human cognition. *Ánfora, 31*(57), 197-221.

9. Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera. (9)*, 47–66.

10. Castagnino, R. (1980). ¿Qué es literatura? Naturaleza y función de lo literario. Nova.

11. Castoriadis, C (2010). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores.

12. Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), handbook of complementary methods in education research (3rd ed., pp. 477–487). Lawrence Erlbaum.

13. Cuervo, C. y Flórez, R. (1992). La escritura como proceso. *Educación y Cultura, 28*, 41-44.

14. Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Editorial Anthropos.

15. Difabio de Anglat, H. E. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en Educación / Evaluating doctoral students' conceptions on academic writing. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12040

16. Escorcia, D., Moreno, M., Campo, K. y Palacio, J. (2014). Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. *Zona Próxima, 20,* 92–107. https://doi.org/10.14482/zp.20.6007

17. Espinoza, A. (2014). La escritura como herramienta de inserción social. *Atenas, 1*(25), 28-45.

18. Falcón, P. y Mamani, L. A. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población Asháninka Bajo Chirani. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada, 55*(1), 95-115. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832017000100095

19. Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. CREFAL.

20. Flusser, V. (1995). Gestos, fenomenología y comunicación. Gerder.

21. Gaeta, M. L., Zanotto, M. y González-Ocampo, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, e855. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855

22. Guba, E. y Lincoln Y. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.

23. Gubrium, J. y Holstein, J. (2000). Analysing interpretive practice. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds), Handbook of qualitative research, (second edition). Sage.

24. Gusmán, L. (2024). La decisión de escribir. 17g Editora.

25. Gutiérrez-Fresneda, R. y Gilar, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. *Onomázein, 53,* 192–209. https://doi.org/10.7764/onomazein.53.10

26. Guzmán, B. Y. y Bermúdez, J. P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes, 18*(1), 80–94. https://doi.org/10.14483/16579089.12263

27. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

28. Jansson, M. (2011). El bilingüismo y la elección lingüística en la comunidad valenciana. Stockholms Universitet.

29. Jiménez-Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación y a la creación. *Análisis, 50*(92), 55-72. https://doi.org/10.15332/21459169.3708

30. Juliao, C. G. (2021). El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía, 78,* 79–95.

31. Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Laertes.

32. Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

33. López, R., y Jaramillo, L. G. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas, 49*, 87–101. https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a5

34. Malyn, B. O., Thomas, Z. y Ramsey-Wade, C. E. (2020). Reading and writing for well-being: A qualitative exploration of the therapeutic experience of older adult participants in a bibliotherapy and creative writing group. *Counselling and Psychotherapy Research, 20*(4), 715-724. https://doi.org/10.1002/capr.12304

35. Martínez, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres. Universidad del Valle -UNESCO.

36. McLuhan, M. (2015). La galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores.

37. Mei, T. (2016). Heidegger in the machine: the difference between techne and mechane. *Continental Philosophy Review, 49*(3), 267–292. https://doi.org/10.1007/s11007-015-9319-3

38. Merchán, J., y Gómez, R. (2019). Escritura y lectura en la web social. Interacciones, nuevos roles y construcción identitaria*. Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital, 8*(2), 378–399.

39. Montoya, O. (2008). De la téchne griega a la técnica occidental moderna. *Scientia et technica, 2*(39).

40. Moreno, F. A. (2013). Narrar por escrito: intersubjetividad y procesos recursivos en el niño como escritor. *Revista CS, 11*, 243–282. https://doi.org/10.18046/recs.i11.1572

41. Navales, A. (2024). La lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón, 41*, 4-10.

42. Nietzsche, F. (1985). La voluntad de poder. Editorial Edaf, S.L.

43. Nussbaum, M. (1995). Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública. Editorial Andrés Bello.

44. Nussbaum, M. (2001). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Editorial Andrés Bello.

45. Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES.

46. Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), Cultura escrita y oralidad (pp. 333-357). Gedisa.

47. Olson, D. (1995) Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), Cultura escrita y oralidad (pp. 203-222). Gedisa.

48. Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.

49. Ramos, C. L. (2023). La escritura como terapia de liberación emocional para reducir síntomas de la depresión. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 3,* 1-17. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3588

50. Ramsgaard, S. B., Bohn, A. y Thastum, M. (2019). Past and future life stories in adolescents with anxiety disorders: A comparison with community controls. *Memory (Hove, England), 27*(7), 998–1010. https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1595660

51. Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Editorial Laertes.

52. Rincón, G., Bustamante, G., Pérez, D. y Castro, M. (1999). La enseñanza de la lengua escrita y de la escritura. Arango Editores.

53. Rosenblatt, L. (1988). Writing and reading: transactional theory. University of Illinois at Urbana-Champaign.

54. Rozo, N. R. (2021). La escritura como medio de expresión: un análisis comparativo entre escritura literaria y científica. *Revista Neuronum, 7*(1), 298-300.

55. Rúa, M. (2017). Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. *Educación, lenguaje y sociedad, 14*(14), 1–28. http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141405

56. Rudolph, J., Tan, S. y Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Ed-Tech Reviews, 6*(1), 342-362. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

57. Sánchez-Muñoz, J. (2023). Literacidad psicagógica: notas sobre literacidad, crítica y formación. *Revista Guillermo de Ockham, 21*(2), 567-575. https://doi.org/10.21500/22563202.6406

58. Sánchez, C. y Rodríguez, U. (2009). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Revista educación y pedagogía (14),* 221-241.

59. Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional.

60. Sartre, J. P. (2003). ¿Qué es la literatura? Losada.

61. Schütz, A. (2003). El problema de la realidad social. Escritos I. Amorrortu Editores.

62. Serrano, E. (1994). Legitimación y racionalización Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado. Anthropos.

63. Sierra, M. (2020). Textos narrativos como estrategia para motivar la escritura en los estudiantes de séptimo grado del Municipio de Floridablanca-Santander [Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio institucional UNAB.

64. Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. Signo y Pensamiento, 32(62), 64–80. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp32-62.reac

65. Sparkes, A. C. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Expomotricidad, 43-68.

66. Tham, J., Duin, A. H., Veeramoothoo, S. C. y Fuglsby, B. J. (2021). Connectivism for writing pedagogy: Strategic networked approaches to promote international collaborations and intercultural learning. *Computers and Composition, 60* (1), 102643. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102643

67. Vásquez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista Actualidades Pedagógicas, (51),* 101-114.

68. Vásquez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de La Salle, 1*(53), 161-175.

69. Villarini, A. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general. *Revista Internacional Magisterio: educación y pedagogía, 66*, 20-25.

70. Vygotsky, L. S. (2012). Thought and language (Vol. 29). MIT press.

71. Walsh, C. E. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas. Editorial Abya Yala.

72. Zimmermann, K. (1991). Lengua; habla e identidad cultural. *Estudios de lingüística aplicada, (14),* 7-18.