Perspectivas de la Investigación en Pedagogía de la Lengua Materna y la Literatura

Sandra Patricia Quitián Bernal
Compiladora

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

La investigación como campo de actuación profesional requiere que las dimensiones del ser y del hacer del profesor se expliciten mediante actitudes y aptitudes desde las cuales se incida en procesos de innovación y transformación educativa y cultural, coherentes con el contexto histórico-social del momento. "***Perspectivas de la Investigación en Pedagogía de la Lengua Materna y la Literatura***", presenta el trabajo de discusión académica desarrollado en el VIII Coloquio en Pedagogía de la Lengua Materna, a propósito de los estatutos metódicos, teóricos y pedagógicos involucrados en el devenir de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de la literatura, como también sobre el proceso de formación del docente- investigador en este campo.

Perspectivas de la Investigación en Pedagogía de la Lengua Materna y la Literatura

Sandra Patricia Quitián Bernal.
Compiladora

Memorias VIII Coloquio Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna.

Perspectivas de la investigación en pedagogía de la lengua
materna y la literatura / Sandra Patricia Quitián Bernal y otros. --
Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, 2016.
410 páginas ; 24 cm.
ISBN 978-958-8972-19-0
1. Pedagogía - Investigaciones 2. Lenguaje y lenguas - Enseñanza 3. Métodos de enseñanza 4. Educación I. Quitián Bernal, Sandra Patricia, autora.
371.4 cd 21 ed.
A1528479
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
© Sandra Patricia Quitián Bernal
© Los Autores

ISBN: 978-958-8972-19-0
Primera edición Bogotá D.C.,2016
maestrialenguamaterna@udistrital.edu.co

Coordinación del evento:
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades
y Lengua Castellana

Compilación:
Sandra Patricia Quitián Bernal

Diseño de portada y diagramación:
Julián Hernández - Taller de Diseño

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin el permiso previo por escrito de los titulares
de los derechos correspondientes.

Agradecimiento

Expresamos nuestro agradecimiento a la Decanatura de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por la gestión adelantada para favorecer la compilación del trabajo académico y científico presentado en el VIII Coloquio, *Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna*

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Contenido

Presentación 11
Sandra Patricia Quitián B.

Conferencias Centrales 19
La Sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento 21
Marco Raúl Mejía Jiménez
El análisis del discurso: teoría, método, diseño y proceso de investigación 83
Irene Vasilachis de Gialdino

Conferencia de profesor 127
Emergencia en la investigación e investigación emergente 129
Éder Alexander García Dussán

Mesa1: Rol del docente investigador 145
Investigar en la escuela: reflexión y sistematización de experiencias del docente-investigador 147
Adriana Matilde Chacón Méndez
Entre el sacerdocio y el profetismo: (Dis)posiciones del maestro investigador 161
Luz Dary González Ruíz
Rosa Elena Parra Moya

Del docente como lector crítico de su contexto al docente investigador: Una apuesta a la investigación con sentido en la educación 169
Jimmy Adolfo Lamprea Nosa
El papel del bibliotecario escolar como docente-investigador 181
Edward Camilo Leal Leal
Investigar desde el aula: Un nuevo desafío para la docencia 195
Yenny Carolina Marín
Claudia Patricia Quiroga Carrillo
Investigar, una experiencia fascinante y desafiante para el docente 207
Carolina Peña Rodríguez
Rol del docente investigador inmerso en la realidad educativa 217
Olga Yamira Peña Galeano
Aura Catalina Quintero Saavedra
La cultura escolar y el rol del docente investigador 231
Martha Lucía Rodríguez Forero
Docente reflexivo y transformador de su realidad 247
Yolanda Romero García
El rol del docente investigador en la formación de lectores digitales 255
Elvia Azucena Walteros León

Mesa 2: Diseños de Investigación 267
La lengua oral en el preescolar, una opción pedagógica para investigar desde la escuela 269
Martha Janeth Barrera Cuervo
Sandra Milena Reyes García
Investigación-Acción un diseño que permite evidenciar el rol del docente investigador en el aula de clase 281
Jenny Maritza Chagüendo Soler
Juliana Rubio Quijano

La investigación-acción: mirada a la praxis del maestro en su contexto 287
Luz Fanny Cubillos Carreño
Pedagogía de proyectos, motor para el éxito escolar 303
Nancy Stella Monroy Abril
El enfoque de investigación: una cuestión de realidades, sujetos y relaciones 319
Deicy Yazmín Torres Herrera

Mesa 3: Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura y los ciclos de formación 329
La lectura y la escritura en la era digital 331
Patricia Garzón Bohórquez
Pedagogía y didáctica de la escritura en grado primero 343
Magdalena Chitiva Méndez
Políticas educativas Vs. Realidad en el aula 351
Eliana Milena Díaz Cortés
Claudia Patricia Segura Acosta
Enseñanzas y aprendizajes sobre procesos de lectura, escritura y literatura mediante relatos de vida escolar 365
María Elena Rivas Arenas
Estudiantes de VII semestre de Lic. Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Normalización discursiva en la escuela 377
Martha Viviana Santos Dimaté
Martha Cecilia Zapata García
El papel transversal de la lectura en el currículo 387
Leonor Alba Sánchez
Propuesta de creación literaria: Justificación y reflexión sobre la novela 395
Janer David Rubiano Arias
La literatura como herramienta para la construcción de memoria histórica en la escuela 405
Angie Stephany Botero Herrera

Presentación

En los últimos tiempos, la investigación como campo de formación ha tomado gran fuerza al punto de constituirse en una condición para el desarrollo profesional y su repercusión en los procesos de innovación y cambio en diferentes escenarios y contextos de la cultura. La educación por supuesto no se abstrae de esta realidad. El maestro hoy se reconoce como sujeto no solo en el oficio de enseñar sino también en el proceso de construir y transformar el entorno a través de actuaciones pedagógicas intencionadas, novedosas, sistemáticas y coherentes con la realidad social de la que hacen parte él, sus estudiantes y la comunidad en la que está inserta la escuela. En consecuencia, la responsabilidad social que tiene el profesor trasciende el ámbito de la inmediatez del aula y de la especificidad del conocimiento determinado por las disciplinas, para ocuparse de manera crítica y prospectiva en dar respuesta desde la investigación a necesidades, situaciones y/o problemas que resultan relevantes para el desarrollo pertinente de su ejercicio docente.

La actividad investigativa se entiende aquí como la posibilidad del maestro para hallar y formular problemas de investigación referidos al lenguaje y a la lengua en el campo escolar, diseñar y aplicar instrumentos para la observación y análisis en el contexto educativo, interpretar y sistematizar datos recolectados e intervenir este contexto mediante proyectos de investigación que instalan su valor fundacional en lo pedagógico. Se trata entonces de entender la investigación como un campo de actuación profesional en el que las dimensiones del *ser* y del *hacer*

del profesor se expliciten mediante actitudes y aptitudes desde las cuales se incida en procesos de innovación y transformación educativa y cultural, coherentes con el contexto histórico-social del momento.

Desde esta mirada, el VIII Coloquio en Pedagogía de la Lengua Materna año 2015 propuso como tema de reflexión: "*Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna".* Esta temática centra su atención en las reflexiones sobre los estatutos metódicos, teóricos y pedagógicos involucrados en el devenir de las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, como también sobre el proceso de formación como docente- investigador en este campo.

La realización de este evento académico convocado por los proyectos curriculares *Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna* y *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana,* buscó fundamentalmente favorecer la divulgación sobre los procesos, avances y experiencias relativas a las determinaciones teóricas y metodológicas de la investigación en el aula de lengua materna, desde tres acciones específicas:

1. Compartir y difundir experiencias entre investigadores, docentes y estudiantes de los dos programas en referencia.
2. Analizar los distintos enfoques metodológicos que permitan consolidar y avanzar en la investigación sobre la pedagogía de la lengua materna
3. Reflexionar sobre las exigencias pedagógicas y didácticas que demandan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes ciclos de formación.

La discusión acerca de las *"Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna"* se desarrolló a partir de tres ejes temáticos organizados en mesas de trabajo. Los resultados de la reflexión teórica, pedagógica e investigativa de cada una de las mesas de discusión del Coloquio,

destacan avances y retos que alientan el trabajo en este campo, como puede verse a continuación:

Mesa 1: Rol del docente investigador.

En el contexto de la educación, las acciones relacionadas con la investigación que adelantan los maestros no son de carácter "redentor" sí por el contario "prospectivo", en tanto se desarrollan a partir de situaciones que resultan pertinentes y necesarias de acuerdo con los intereses y expectativas del maestro, de los estudiantes y de la comunidad en general. Las diez ponencias que hicieron parte de esta mesa de trabajo, coincidieron en señalar la importancia que tiene para el educador de hoy, asumirse como observador e indagador de su propia práctica pedagógica, cuyo propósito se instala en la transformación y cualificación del contexto escolar.

Tal como lo señala Stenhouse, (1985) el profesor ha de contar con tres características críticas propias de su profesionalidad y esenciales para asumirse como investigador y fundamentar el mejoramiento escolar. 1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo; 2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; y 3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. Estas condiciones emergieron de modo diferente en los trabajos de la mesa, reconociendo como fundamental el plano de la experiencia pedagógica del profesor en tanto objeto de reflexión y análisis que, a su vez, requiere ser leída desde las teorías que le son afines y mediante el uso de técnicas y mecanismos propios del proceso investigativo en el campo de la pedagogía de la lengua y la literatura.

Adicionalmente, se hizo manifiesto en esta mesa el compromiso y el interés del profesor hacia la formación y aprehensión de una actitud investigativa; es decir, el desarrollo de la capacidad

para analizar sistemáticamente la propia práctica. Capacidad que no es por supuesto una condición inherente si no que es necesario formarla. No obstante, los avances que se reportan desde las experiencias individuales en las aulas, los ponentes advierten que el ejercicio del docente investigador, en algunos casos, genera tensiones a nivel institucional ya que en la cultura escolar aún no se reconoce el estatus de investigador al profesor de aula. Por ello, asumir el rol del docente investigador constituye un reto que exige a los profesores no solo preparación sino también trabajo constante para afectar la cultura escolar al respecto.

Mesa 2: Diseños de Investigación en oralidad, escritura y estética

Las cinco ponencias socializadas en esta mesa sustentaron sus reflexiones en la Investigación Acción, destacando cómo este diseño de corte cualitativo responde de manera holística a los propósitos de transformación de las prácticas pedagógicas del docente y al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Los proyectos de investigación presentados compartieron propósitos comunes, por ejemplo, la descripción, el análisis y la interpretación de los contextos de desempeño profesoral; la comprensión de las prácticas de los maestros que, a su vez, son gestores de las investigaciones en curso y, por supuesto, la intervención de los investigadores en los procesos de aprendizaje relacionados con la lengua oral o escrita o con la literatura. Lo anterior, pone de manifiesto una estrecha relación entre el papel del investigador (profesor) y la manera de aproximarse a la lectura etnográfica de la realidad estudiada (el aula/ la escuela) para afectarla, lo cual se corresponde con la naturaleza de la investigación-acción como diseño.

En este sentido, los ponentes resaltaron los procesos particulares de la investigación acción que les han permitido orientar la mirada crítica y de indagación etnográfica sobre el contexto y la

interpretación de sus prácticas; y la manera cómo las condiciones anteriores les posibilitaron develar las concepciones que les subyacen al ejercicio pedagógico para situarlas como objeto de reflexión y transformación. Destacaron igualmente el valor y la pertinencia de la investigación acción para comprender las fortalezas, las dificultades y/o ausencias relacionadas con los procesos discursivos de los estudiantes.

Finalmente, una de las tensiones que emerge del trabajo adelantado por los ponentes en la mesa 2, hace referencia a la exigencia de la investigación-acción sobre la transformación consiente del profesor en armonía con el mejoramiento de los procesos de oralidad o escritura que se intervienen en el aula. Resulta recurrente centrar la mirada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero existe dificultad para auto-monitorear desde la reflexión constante sobre la praxis, las transformaciones y/o dificultades que el docente investigador vive como maestro en ejercicio.

Mesa 3: Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura y los ciclos de formación.

Se socializaron en esta mesa nueve experiencias de investigación algunas de ellas desarrolladas en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana. Por una parte, la interlocución generada en esta mesa permitió esbozar algunos de los retos presentes en las políticas educativas y en los programas de formación de lectores y escritores en la educación básica En este sentido, por ejemplo, se reivindicó la transversalidad del lenguaje en la escuela desde la educación inicial hasta los ciclos de educación media y se enfatizó en la perspectiva sociocultural del lenguaje en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

Los resultados de los análisis de los contextos educativos expuestos por los ponentes advierten sobre la necesidad de que el trabajo con el lenguaje en la escuela no sea exclusivo de los

licenciados en Lengua Castellana. En efecto, la preocupación sobre los procesos lectores y escritores en las diferentes áreas de estudio y ciclos de escolaridad, así como el presencia de diferentes formatos semióticos que llegan a la escuela a través de textos de la cultura conducen progresivamente a la reflexión sobre la responsabilidad compartida de todos los docentes en la enseñanza y uso de la lengua y de sus especificidades en cada una de las áreas.

Por otra parte, en relación con los principales enfoques y retos del licenciado de Lengua Castellana materna respecto a la literatura infantil y la literatura juvenil se expuso como tema central la importancia de indagar y develar, desde la retrospección personal o histórica de la literatura, la incidencia de las experiencias lectoras y/o estéticas que traen consigo los futuros maestros. Esto con el fin de considerarlas -de modo crítico- como punto de partida para la reflexión y la conceptualización respecto al papel del docente de primaria o secundaria en el desarrollo de acciones pedagógicas que favorezcan el acercamiento significativo y único de niños y jóvenes a la literatura.

De este modo, la investigación sobre la naturaleza compleja del lenguaje y su relación con la enseñanza de la lengua y de la literatura se constituyó en el eje transversal del VIII Coloquio: *"Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la Investigación en Lengua Materna"*. La reflexión sobre la acción investigativa se articuló con los planteamientos de la Pedagogía para la construcción del conocimiento presente en el desarrollo de los proyectos y experiencias de investigación socializadas y en cuya ejecución necesariamente los ponentes integraron el análisis y la interpretación de aspectos pedagógicos, didácticos, lingüísticos y culturales, entre otros, como determinantes en la formación y la actuación del docente como investigador.

El desarrollo de este Coloquio reafirma que aprender a investigar desde una pedagogía de la lengua materna, implica confrontarse respecto a preguntas como: ¿Qué del lenguaje y la lengua debe ser enseñado y aprendido en la escuela?, ¿Cuál

es la importancia del lenguaje y de la lengua en la constitución del sujeto y en la construcción o reconstrucción de la cultura? ¿Quiénes son los niños y jóvenes del "aquí" y del "ahora"? ¿Qué esperan estos niños y jóvenes del momento histórico en que viven? ¿Cuál es el papel y el sentido de la literatura en la formación de niños y jóvenes? ¿De qué manera la investigación en el aula favorece la cualificación y desarrollo de los procesos discursivos de los estudiantes?

Finalmente, las reflexiones derivadas de las investigaciones presentadas a lo largo del coloquio confirman que el acervo del maestro que se forma como investigador, lo constituye, en un primer momento, su práctica pedagógica considerada como el elemento sustancial del ser maestro que le imprime identidad con la profesión. En un segundo momento, que el maestro requiere poner en diálogo la experiencia con los enfoques y teorías actuales de la pedagogía y de las ciencias del lenguaje, para consolidarse como sujeto de la acción y la reflexión interesado en su propia cualificación y en la construcción de ambientes escolares idóneos y competentes.

Sandra Patricia Quitián B.
Compiladora

Conferencias Centrales

La Sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento

Marco Raúl Mejía Jiménez*

> "La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma son múltiples maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo intelectual, autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias."
>
> Alfonso Torres[1]

Origen histórico y desarrollo de la problemática[2]

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese

* Doctor del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Expedición Pedagógica Nacional. Correo electrónico: marcoraulm@gmail.com

1 Torres, A., Mendoza, N. C. La sistematización de experiencias en educación popular. En: Cendales, L., Muñoz, J., y Mejía, M. R. Entretejidos de la educación popular en Colombia. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.

2 Es una ampliación del editorial de mi autoría publicado en la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007, Bogotá, que además introduce el módulo del Seminario Sistematización de experiencias educativas, CINDE, Medellín, 2014.

sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes, especialmente a Asia, África, y Europa, y que en coherencia con la cita que inicia este documento, tiene múltiples expresiones en el campo intelectual y social.

Hablar de este tipo de investigación en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (Boal, grupo El Galpón), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

En el caso de la sistematización, surge ligada a los proyectos de desarrollo que el mundo del norte propició en el mundo del sur, en las dinámicas posteriores a la segunda guerra mundial, específicamente en los procesos de evaluación de sus resultados al contrastar los objetivos y los logros. Allí una de las dificultades que se encontraron consistía en que aparecían resultados no previstos, donde en algunos de esos proyectos se fue encontrando que estos eran endogenizados en las particularidades culturales e identitarias de las comunidades y los grupos que desarrollaban esas prácticas. Se fueron recuperando paulatinamente valoraciones de esos resultados no previstos en forma escrita y que se describían en los informes que daban cuenta de los procesos

desde la voz de los participantes, arrojando una apertura hacia formas de historia oral para construir esos relatos. Se fueron encontrando mecanismos para pasar de lo oral a lo escrito, constituyendo una narrativa propia desde los actores directos de esas prácticas.

Uno de los hitos que se reconoce de dinámicas que comienzan a recuperar las vivencias y voces de quienes protagonizaron las acciones es la Escuela Warisata, la cual fue encomendada por el Consejo de pueblos indígenas a Elizardo Pérez, quien había desarrollado conjuntamente el proyecto con Avelino Siñani, quien ya había fallecido, dando origen al primer texto escrito que da cuenta del intento por desarrollar una educación propia en nuestros contextos[3].

En ese sentido, estas prácticas inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de sistematización como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción práctica y conceptual que realizan cotidianamente las propuestas anteriormente reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir y cuestionar la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como LA MANERA de explicar y entender el mundo.

Ello se hace concreto en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, (2008) “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio

3 Pérez, E. Warisata. (2012) La escuela ayllu. La Paz. Ministerio de Educación de Bolivia.

éxito."[4] En ese sentido, la sistematización hace visible cómo esas narrativas intentan invisibilizar lo otro que no sea esa episteme central y única, que produce una minusvaloración de la producción cultural de saberes y conocimientos realizados en otras latitudes, generando una subalternización epistémica.

En esta perspectiva, la sistematización al visibilizar sistemas culturales e identitarios diferentes que se hacen visibles en las prácticas sociales de los participantes, permite la emergencia de esas múltiples y variadas epistemes, y rompe con las miradas esencialistas sobre el conocimiento y permite la emergencia epistémica de la diversidad, la diferencia y singularidad, sin caer en particularismos, y en ese sentido reconocen cómo se han construido esas asimetrías que invisibilizan como una forma de poder epistémico y confronta la naturalización de una sola forma de conocer.

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

4 Elizalde, Antonio. La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. En: Revista Internacional Magisterio No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible.

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. En ese sentido, la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza- cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad, y allí estaría su ilegitimidad.

Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber- conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento

científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo inter-epistémico nuevo.

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría y ahí encontramos que ese status debe ser construido y ha sido el esfuerzo de la sistematización durante estos últimos cincuenta años, desde sus inicios, en cuanto ha colocado y visibilizado unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales que hacen intervención o relación de ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas y que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la calidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades.[5]

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza que en la acción existen saberes y de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen se crean, se procesan y se reconstruyen, y que a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, éstos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y ética, y que cuando se hace el trabajo

5 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. "Entre Nosotras para nacer otras", Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.
BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. "Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.
MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. "Tejiendo sobre-vivencias". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.
HENAO MEDINA, Gloria Amparo. "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que lo conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente.

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría.

La sistematización a medida que se desarrolla ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias y por lo tanto con su conceptualización, sus epistemologías, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. Y allí concurren hoy, grupos populares, movimientos sociales, los prácticos en la acción, las profesiones de intervención y ayuda, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría. Por ello, el concebir diferentes tipos de acción permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado en el último tiempo a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa que permiten encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil

de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual.

En búsqueda de un estatuto de la práctica

Plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones saber-conocimiento y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da en la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento.

Entrar en esta discusión significa intentar abordar en una forma detallada preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y más cercano en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado conocimiento científico y desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa entrar en una discusión con la manera como se ha construido la manera del conocimiento en Occidente y los adjetivos que lo han constituido como *EL* Conocimiento.

Cuestionamientos a la episteme lógica racional

Esta corriente, muy en boga a lo largo de toda la modernidad comenzó a tener serios cuestionamientos a lo largo del siglo XX. En la discusión internacional de pensadores de la ciencia[6], se revivió la discusión planteada con el Círculo de Viena en la década del '20.[7] —que era reconocido con el nombre de "Positivismo Lógico"— el cual definió que lo que vale de las ciencias es el conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico hipotético deductivo a partir de la experimentación. Se concluye en esta visión que "el Método Científico" se constituye en la única garantía de la racionalidad científica, porque asegura

6 Retomo aquí elementos de mi documento La Investigación Como Estrategia Pedagógica, Una búsqueda por reconfigurar críticamente la educación en el cambio de época La experiencia del Programa Ondas de Colciencias, ponencia presentada en el IX Encuentro Nacional de Jardines Infantiles: Los semilleros de potenciación, un camino hacia la inclusión. Ministerio de Educación – Universidad de Manizales. Septiembre 18-20 de 2008.

7 Integrantes del Círculo de Viena: Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waissman, Hans Hahn, Hans Reichenbach, Kurt Gödel, Carl Hempel, Alfred Tarski, A. J. Ayer, Charles Morris, Felix Kaufmann, Víctor Kraft. En 1929 publican su manifiesto programático, titulado *La visión científica del mundo.* Con información de Wikipedia.

que el conocimiento teórico se ha obtenido de manera rigurosa y experimental.

Este modelo ha sido cuestionado y abrió un amplio debate, y como lo mostró Popper[8] en su momento, no se consiguió para las ciencias el lenguaje preciso que conectara los procesos experimentales y los teóricos, y se muestra cómo la experimentación y la teorización se condicionan de tal manera que es muy difícil separarlos. En esta discusión Wittgenstein (1957) [9] señala cómo el lenguaje toma su sentido real en la comunicación, lo cual explica que no pueda fijarse su significado de una manera definitiva.

Igualmente, en este debate entra la Escuela de Frankfurt[10], y va más allá cuando Adorno cuestionando a Popper (1958) le señala los intereses extra-teóricos presentes en los científicos que hacen ciencia, los cuales condicionan su quehacer mostrando que este científico no es tan objetivo como plantean algunos. Habermas, alumno de Adorno (1972), manifestó que la producción de conocimiento y los diferentes modos o "métodos" de hacer ciencia estaban construidos desde intereses que incidían sobre los resultados del conocimiento logrado.

De igual manera, más tarde Kuhn (1972)[11] y Laudan, señalan que las emergencias de las ideas científicas no se conjugan con ninguno de los modelos de ciencia que pretendían mostrarla como prototipo y modelo de actividad racional totalmente lógica, para no hablar de aquellos que fueron más radicales en la crítica como Lakatos y Feyerabend.

De igual manera, se planteó que la ciencia centrada en un camino lógico y de contextos de verificación descuidaba el

8 Popper, Karl. (1958) La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires. Paidos.

9 Wittgenstein, L. (1957) Tractatus logico-philosophicus. Madrid. Revista de Occidente.

10 Adorno, T. y otros. (1972) La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona. Grijalbo.

11 Kühn, T. (1972) La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica.

descubrimiento y la elaboración de nuevas preguntas (hipótesis), que son los elementos claves de la creatividad. Un autor como Bateson (1999)[12], desde la ecología de la mente mostró la necesidad de pasar de los proto-aprendizajes a los deutero-aprendizajes (centrados en la meta) y la manera como estos son formadores del individuo.

Otros modos de ciencia

Esta discusión genera en la década del 80 la emergencia de nuevos modelos de ciencia e investigación al hacerse reconocer los factores históricos sociales que median la construcción del conocimiento científico, tales como las herramientas, los instrumentos, sus aplicaciones técnicas y el proceso tecnológico. De ahí se origina la aparición de la tecnociencia, lugar en el cual se da unidad a la ciencia y la técnica.

Todos estos procesos desarrollados en el siglo XX originaron otros modelos de ciencia que surgen de la comprensión de otras formas del conocimiento y la complejización de las formas de producción, generándose una mirada que ve la ciencia no sólo como conocimiento que explica el mundo, sino la compresión de ella como un tipo de actividad humana y por ello como cultura compleja y difícil de describir, lo que lleva a un encuentro de la ONU y la UNESCO (1986)[13] realizado a fines de los 80, a hablar del "Modo dos de la ciencia", esa interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, replanteando su entendimiento positivista y mostrando esos nuevos aspectos a tener en cuenta, su historicidad, sus contextos de producción y aplicación y la necesidad de implicarla en la solución de los problemas de la humanidad.

12 Bateson, G. (1999) Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen.

13 UNESCO. (1986) Conclusiones del simposio "La ciencia y las fronteras del conocimiento. ONU-UNESCO. Venecia.

Esto lleva a autores como Newton-Smith y Chalmers (1987)[14] a hablar de salir de "racionalidades fuertes" y comenzar a referirse más bien a una racionalidad moderada y contextual, como la manera en la cual los científicos impulsan el proceso de creación científica, en el cual se desatacan el aspecto tentativo, constructivo y humano, y el pensamiento científico.

Incidencia en educación

Todos estos planteamientos van a tener una profunda incidencia sobre los procesos escolares, debido a que en esta misma época se inicia un cuestionamiento de la manera como esa concepción de racionalidad fuerte de la ciencia ha marcado el proceso educativo y escolar y allí aparecen infinidad de estudios, grupos y programas que replantean la enseñanza de la física, la química y la matemática, así como de las disciplinas sociales. Ellos planteaban un tipo de enseñanza que trabajara más los procesos que la transmisión de conocimientos descriptivos. De igual manera se plantearon introducir los cambios conceptuales que se habían dado en los últimos años, derivados del entendimiento de la investigación, y con ello, dar más importancia a las relaciones entre la teoría, la vida cotidiana y los hechos, lo cual generó un tipo de trabajo escolar mucho más experimental.

La crisis de ese ideal de ciencia puso también en crisis sus resultados sociales y el desarrollo ilimitado centrado en los desarrollos científicos técnicos. Se hacen evidentes efectos no controlados, como por ejemplo la crisis ambiental; se pone en duda el trabajo científico como objetivo y neutral, profundizando la crisis del positivismo científico, acompañado esto con una crítica a los enfoques de investigación sólo cuantitativos y a todos los modelos de producción centrados en los procesos-productos.

14 Chalmers, A. F. (1987) Qué es esa cosa llamada ciencia, Madrid. Siglo XXI Editores. 5ª edición. 1987. Newton-Smith, W. H. La Racionalidad de la Ciencia, Barcelona. Paidos.

Reconceptualizando saber y conocimiento

Estos replanteamientos permiten un acercamiento en la discusión, en cuanto esa mirada de un conocimiento epistemológicamente único, que desprecia otras formas de saber, se ven cuestionados y abren la posibilidad de reconocer la manera como esas otras formas existen. Es muy fértil esta discusión, que en los términos de Foucault logra una primera reconceptualización, en la cual, "el saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común.

El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades "...las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre los imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales...".[15]

Saberes de práctica

Con los desarrollos planteados anteriormente pero también con la emergencia de infinidad de profesiones que a lo largo del siglo XX fueron encontrando en su práctica procesos de intervención que requerían ser reflexionadas y fundamentadas, así como en algunos casos explicar sus logros o dificultades, se ha ido encontrando en ellas al intervenir en comunidades muy precisas un resquebrajamiento y también un cuestionamiento al dominio único de producción de conocimientos de la ciencia

15 Deleuze, Guilles. (1987) *Foucault*. Barcelona. Paidos. Pág.79.

moderna. Y en ese sentido, comienza una revaloración de formas de conocer y de los sujetos del conocimiento, problematización, en donde se incluyen los saberes, los sujetos de la acción, los conocimientos locales, mostrando que la intervención es un espacio de acción, de relaciones, y un campo de saber que es susceptible de organizarse desde una perspectiva racional y cognitiva, lo cual significa la necesidad de captar una serie de tramas complejas que se mueven a su interior y le dan unidad y sentido en su práctica.

Esta discusión ha permitido hacerse la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica y la necesidad de construir un status en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los saberes locales y populares sean tematizados y organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción, en cuanto los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué se hace, y una unidad mayor de lo humano, hacer, sentir, pensar, valorar. En esta perspectiva, se reconoce que en estos tres procesos (prácticas locales y populares, intervenciones clásicas o procesos de mediación y saberes locales-populares) hay saberes que existen, se crean, se reproducen socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana, y en ese sentido tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción.

Por eso ha existido, sobre todo en los finales de los años 80 y comienzos de los 90 un intento por desentrañar estos tipos de saberes que para poder darle forma significa reconocerlos epistemológicamente vivos y requieren en el diálogo con el llamado conocimiento universal, construir argumentos para enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que la ciencia produce conocimiento y la práctica sólo lo aplica. Es así como diferentes autores hacen propuestas sugestivas sobre cómo hay una teoría subyacente a la acción que sólo puede ser vista si se rompe esa forma de mirar propia del conocimiento en su versión

académica, y ello significa colocarse epistemológicamente en otro lugar para poder hacerlo.[16]

Los flujos de relación

Comienza a aparecer una trama propia de este tipo de conocimiento en cuanto se muestra que el proceso de práctica, saber y conocimiento no son niveles separados de la condición humana ni de la realidad con la cual nos relacionamos. En esta mirada, emerge con mucha fuerza una trama intersubjetiva compuesta de relaciones, flujos de ellas, porosidades, que se encuentran en las prácticas y en las relaciones sociales en las cuales se interrelacionan las distintas esferas del conocimiento. Esto plantea claramente que hay que salir de las relaciones entre saber y conocimiento como diferentes y enfrentadas, vistas como antinomios, como si fueran estancos separados o niveles, sin ninguna interrelación y para ello es necesario establecer un campo que permita deconstruir las diferencias, entender de otra manera el conocimiento científico y ver de qué modo el sistema de relacionamiento (la porosidad que los entremezcla) nos lleva a otro lugar en su entendimiento, en el cual las relaciones entre lo científico y el saber se constituyen a través de esos flujos de relación dando lugar a un status de la práctica en donde existe un sistema de relaciones con el conocimiento a través de una realidad que es porosa y no fragmentada o desarticulada.

Interculturalidad

De igual manera, emerge con mucha fuerza una dimensión intercultural que es construida por actores humanos que están en uso de las herramientas culturales en lugares precisos, con

16 Bordieux, P. (1996) Raisons practiques. Sur la théorie de l'action. Paris. Seuil. 1994. Barbier, Jean-Marie. (Direct.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Presses Universitaires de France.

contextos específicos y en una culturalidad situada. Esto entrega también una trama intersubjetiva en la cual prácticas y sujetos en relaciones sociales producen una imbricación en las cuales las diferencias tienen que ser reconocidas y hacerse visibles a través de los ejercicios de saber que tienen esos actores desde sus particularidades, y al ser reconocidas se dan para evitar su negación, visibilizarlos, el reconocimiento de su producción cultural y saberes donde se hacen visibles las epistemes propias, que le permitirán el reconocimiento de lo propio, dando lugar a una diferencia que no inferioriza.

El silenciamiento, la invisibilización que gestan las relaciones asimétricas con las cuales se introyecta el poder del conocimiento, se hace visible en el ejercicio de explicitación de la práctica. Por ello se plantea la necesidad de reconocer cómo estos saberes, al estar en la trama de la cultura, van a requerir una aproximación y un marco de atención diferencial, lo cual les va a dar su especificidad. Éste es el ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes propuesto por la educación popular y que desde la mirada de Manuel Zapata Olivella (2010)[17], se requiere enfrentar esa "tradición racial del conocimiento" que inferioriza y perpetúa prácticas educativas y epistemológicas de exclusión.

Lógicas del saber de la acción

Por ello la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. En ese sentido, la sistematización al partir de la práctica reconoce

17 Zapata, M. (2010) Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Bogotá. Ministerio de Cultura, colección afrocolombianidad.

ésta como el lugar donde la diversidad se manifiesta y pugna por su explicitación en la dimensión del saber, no como una forma menor del conocimiento, sino como otra manifestación de la realidad.

Estos saberes de práctica se gestan y desarrollan desde una lógica de acción, vistos como la inclinación y la potencia existente en este actor de práctica a encontrar el saber que fundamenta aquello que hace y esto le significa no sólo el poder colocar en la esfera de la razón los criterios desde donde hace su trabajo o explica su descripción, sino tener la capacidad también de dar cuenta de ese saber que construye ese nudo de relaciones aquello que hace dándole un contenido en la esfera de la teoría.

Producción del sujeto de práctica

Este saber de acción, que es territorializado y puede llegar a un conocimiento derivado de la práctica recorre un camino reflexivo centrado en el sujeto de la práctica y en la práctica misma y ello exige plantearse la relación de esa práctica y del saber que se va a producir consigo mismo, con otros sujetos, con un medio en donde hace la acción, con los tipos de abstracciones que dan cuenta de esa fundamentación, así como de los resultados que se ha aprendido por camino de la práctica y que al ser formalizados toman el camino de la experiencia pero además hacen visibles actitudes, comportamientos, con los cuales nos relacionamos, a ese saber, haciendo emerger lo que algunos autores han denominado los sistemas auto-observantes, que dan lugar a la investigación de segundo orden [18].

Es este nudo de relaciones como un entramado social, el que necesita ser teorizado, formalizado, y si es necesario, puesto en relación con el conocimiento preexistente, el cual permite dar cuenta de la manera como esa práctica adquiere también

18 Ibáñez, L. (1994) El retorno del sujeto. Santiago de Chile. Editorial Amerindia.

un status de saber que se relaciona con los acumulados del conocimiento disciplinario, y es capaz de establecer un proceso en el cual el conocimiento que se genera desde la práctica rompe el umbral de esos acumulados disciplinarios, dando forma a hibridaciones culturales que hacen visible cómo las identidades del conocimiento y el saber se constituyen social y culturalmente.

Dar cuenta de ello va a ser un ejercicio que requiere dialogar con lo constituido. En esta perspectiva es que pudiésemos hablar de que la práctica tiene una dinámica propia de relacionamiento con el saber que la constituye y con el conocimiento que la fundamenta, en el sentido de la cita de Deleuze con la que cerrábamos el aparte anterior, el saber pertenece a un campo de práctica y tiene una frontera de relación con el conocimiento que debe ser auscultado y reflexionado para hacerlo experiencia y dar cuenta de él no separadamente sino en una nueva unidad que se autoconstituye. Por ello, la sistematización es una práctica fundante de ese acercamiento que hace visibles dos acercamientos diferenciados a la realidad, el del conocimiento y el del saber. De esa diferencia va a emerger la sistematización como una forma de investigar las prácticas.

Características de la teoría que surge de la práctica

El reconocimiento de que en la praxis humana en los procesos de intervención o mediación social y en los saberes locales y populares existen saberes preexistentes a la práctica pero también se crean a partir de la organización y acción que se realiza en ella. Al reconocerlo se visibiliza el flujo de relaciones que lo autoconstituyen, nos plantea que la práctica tiene una relación con la teoría en cuanto constituye un agenciamiento de su acción con la teoría y también del nudo de relaciones que requieren ser conceptualizados. Por eso, en esa doble instancia acción práctica-nudo de relaciones, está el entramado que permite descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.

Diferentes formas de saber

Emergen diferentes formas de saber, conocimiento y sabiduría. De un lado, la generada en el acumulado que se da en ese lugar como forma de un saber que está ahí presente fruto de toda una tradición pero de igual manera aparece otro mucho más clara en cuanto la práctica como forma de intervención requiere ser reflexionada para dar cuenta de aquello que hace y de sus resultados. También aparece un entramado intersubjetivo de las emociones y afectos que cruzan los procesos humanos y que están presentes como implícitos en estas prácticas. De igual manera están presentes los sentidos, y las apuestas políticas y éticas que los sujetos realizan en estos contextos, una práctica en donde se han puesto en juego todas las capacidades humanas[19], las cuales se hacen visibles en la práctica de todos los seres humanos.

Éstos no son formas menores del conocimiento científico, ya que en muchas ocasiones lo conciben a él y se diferencian. Por ello, un buen ejercicio de encontrar esos saberes significa poder trabajar la manera como se da ese relacionamiento entre saberes y conocimientos en la práctica misma, sea de diferenciación, de negación o de asumirlos como parte de su fundamento, ya que abre un camino no sólo de autoafirmación, sino de reconocer un relacionamiento con ese otro conocimiento que niega esta forma de la práctica. Es así que al reconocer lo pluriverso se relaciona con lo universal, problematizándolo y exigiendo un estatus propio y diferenciado para el saber.

Epistemológicamente vivos

Una de las características que hacen presentes esta forma es que son saberes epistemológicamente vivos, construidos por los grupos que hacen su vida en el sistema de mediaciones y rela-

19 Mejía, M. R. (2015) Las capacidades. Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá. Inédito.

ciones sociales que constituyen, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores en el mundo. En muchas ocasiones dependen de la experiencia entendida como práctica reflexionada del sujeto que lleva adelante la práctica, aspectos que hacen de este saber uno complejo, específico, en ocasiones innovador, pero en algunos casos, exento de reflexión.

Es ahí donde está el nudo, porque no es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior[20] para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de autoconocimiento y reflexión.

Social y culturalmente diferentes

Son formas de conocer basadas sobre saberes interculturales y al decir de José Luis Grosso, el gran problema es que se gesta una "sociedad del des-conocimiento"[21], en donde no se reconocen las diferencias y entonces se le homogeniza tanto a su interior como a su exterior, generando nuevamente saberes subalternizados a los que no se les permite tener su propia voz y por lo tanto terminan aspirando a ser integrados, en esa racionalidad "mayor" del conocimiento académico.

El reconocimiento de esta interculturalidad significa también que toda práctica constituye un sistema de mediaciones, la cual desde la reflexión, propiciada por la sistematización y sus

20 Sería éste el sentido más profundo para recuperar desde la idea de biopoder la integralidad y la unidad del trabajo inmaterial y el trabajo material (mano-mente). Para una ampliación de esto en educación, remito a mi texto "Las pedagogías de la resistencia". En: Le monde diplomatique. Año VIII. Agosto 2009.

21 Gédito., J. L. (2005) Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Fotocopia. Inédito.

dispositivos, busca encontrar ese saber que está presente en las prácticas, muestra cuatro componentes separados analíticamente, pero que están unidos en esa red que compone la unidad de la práctica. El primero es que son situaciones en conflicto, donde se requiere siempre una negociación cultural para dar cuenta de la manera como es capaz de integrar su saber. El segundo componente es reconocer las voces polifónicas. Por ello, los textos son en arco iris, no tienen la unidad típica de lo racional clásico, lo cual permite muchos sujetos. Además, le da espacio a un tercer componente que es el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura, lo cual exige un diálogo de saberes permanente para lograr hacer visible esa teoría desde los lugares en los cuales se gesta, haciendo real un conocer desde la cultura. El cuarto componente es el de la subjetividad que da lugar a los sistemas autoobservantes en el proceso, ya que reconoce a ésta no como externa al producto, sino como interna a lo constituido y constituyente, sin dualismos.

Otras formas de teorizar

Como vemos, estamos frente a una búsqueda desde las prácticas de un sistema de teorización que permita no "naturalizar" la experiencia de las personas bajo un solo patrón, y esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico social y la elaboración de una racionalidad que sin subsumirse en la eurocéntrica sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se introduce una dimensión de reflexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción, y para ello la sistematización construye una propuesta para poder investigar las prácticas.

Pero reconocer esto significa también iniciar una búsqueda que permita encontrar las metodologías para permitir su emergencia y visibilidad y de igual manera dar el paso a una enunciación

conceptual del saber que, en coherencia con lo planteado en las páginas anteriores, construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que se constituye no externamente sino a partir de ellas. Pero además significa encontrar la reflexibilidad de la acción y del saber que se produce haciéndolo diferente, pero capaz de relacionarlo al conocimiento y a la teoría y no lo vea simplemente como un antónimo como pura novedad, generando una nueva forma de etnocentrismo en el cual la organización del saber se asume nuevamente desde la forma del poder de otros, sino que en su ejercicio de poder-saber, dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construye otros referentes éticos y políticos para su constitución.

Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de reflexividad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Ese es el campo abierto para pasar de la práctica a la teoría, y en ese sentido es un cambio en la pregunta por el lugar de la práctica y del conocimiento, que hacen visibles esas nuevas epistemes.

Antes nos habíamos preguntado cómo son las cosas, cómo es el conocimiento verdadero, ahora nos preguntamos cómo son los procesos que dan lugares a las cosas y esto significa asumir ese conflicto de la constitución de los procesos para pasar a un mundo en el cual reconociendo nuestra práctica que da forma a la acción y reconociéndonos como seres que actuamos, reconocemos nuestra capacidad de producción de saber y en ese sentido, es la potencia del conflicto entre el trabajo manual y el trabajo intelectual el que nos vuelve a esta producción para recuperar los saberes que tienen potencia propia para construir otra relación con el conocimiento y de la teoría. En ese ejercicio

se auto-genera el empoderamiento que hace posible la emergencia de la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.[22]

La sistematización como intento de superar los dualismos

Es a la luz de este debate, intentando darle respuesta desde diferentes lugares a estos asuntos, que surge la sistematización como una forma de investigación que intenta aportar en la ruptura de esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el pensamiento de la modernidad occidental e intenta tomarlas como tensiones para resolverlas en una nueva unidad que permita no sólo darle voz a los saberes subsumidos y negados, sino llevarnos a otro nivel del conocimiento y su relación con los saberes que busca una mayor integralidad y una mayor unidad. Esas tensiones y no dicotomías que deben resolverse son:

- Sujeto-objeto
- Naturaleza-cultura
- Trascendencia-materia
- Físico-metafísico
- Público-privado

22 El desarrollo de cómo la sistematización rompe esos dualismos en este caso de la separación del trabajo manual e intelectual, desborda las pretensiones de este texto. Por ello sólo los dejamos enunciados. Para una ampliación posterior y para ver mi propuesta metodológica de sistematización, remito a mi texto La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

- Razón-emoción
- Conocimiento científico-saber local popular
- Conocimiento de la naturaleza-conocimiento social
- Conocimiento científico-prácticas de intervención
- Competencias-capacidades
- Conocimiento deductivo-conocimiento inductivo
- Trabajo intelectual-trabajo manual
- Ciencia-sociedad
- Mente-cuerpo
- Cultura culta-cultura popular
- Occidente – los otros

Por ello el esfuerzo de la sistematización es no volver a pensar estos espacios como separados, jerarquizados, irreconciliables, y cuando hace su apuesta metodológica, desde las diversas concepciones que existen de ellas entra en la disputa de estos aspectos con diferentes énfasis y asumiendo diferentes procesos.

Mirada crítica latinoamericana

Hablar de este tipo de investigación de las prácticas generadas en múltiples caminos de resistencia a esa mirada universalista, significa seguir el rastro de ese intento de diferenciación con esas miradas que se dieron en nuestro contexto, lo cual en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como:

- Aquellas donde la cultura y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico propio del pensamiento crítico marxista, como las de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano;

- la teoría de la dependencia (Faletto), la cual muestra que nuestro "atraso" en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia;
- la educación popular (Freire), en la cual plantea una educación desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado "conocimiento universal";
- la teología de la liberación (Gutiérrez y otros), quienes reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando una exigencia de una fe vivida políticamente;
- el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación;
- la comunicación popular (Kaplún), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva mostrando que el lenguaje es una construcción social;
- la investigación-acción participante (Fals Borda), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto;
- la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), señalando que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos;
- psicología social (Martín-Baró), que cuestionan las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales;
- filosofía latinoamericana (Dussel), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores "universales" lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo;

- ética (Boff), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos;
- el desarrollo a escala humana (Max-Neef), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista;
- el realismo mágico en la literatura (García Márquez y otros) en donde se muestra la fiesta, el mito, las prácticas culturales, con unas particularidades que nos diferencian en lo cotidiano y en la vida misma de otros mundos;
- y muchos otros, los cuales desarrollaron prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él, dándole forma a una serie de saberes propios que se relacionan con el conocimiento desde las epistemes particulares que construyen el principio de complementariedad desde múltiples lógicas.

De igual manera, en la visión de Fals Borda: "teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base."[23]

23 Fédito.-Borda, O. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados, subalternizados, y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres, y que cuando se visibilizan, muestran que más allá de su folclorización o su reconocimiento como formas anteriores o pre de la modernidad, son formas diferentes de saber que han sido descalificadas, tanto en las formas de su producción como de sus resultados.

Esto hace visible la idea de hegemonía de Gramsci (1981)[24] como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura, más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica de la sistematización, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas de las prácticas, que hace posible ese conocimiento de sí mismo y de las tradiciones y culturas como un conocimiento que da identidad no sobre, sino desde los sujetos de esas prácticas.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad

24 Gramsci, A. (1981) Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III). México. Ediciones Era.

latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible y una lucha epistémica y social por dar forma a lo propio de otras latitudes[25].

En la visión afincada en la mirada crítica latinoamericana, se señala cómo en la esfera del conocimiento se constituyó un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una mirada eurocentrista y que tuvo como eje de patrón mundial del poder durante el siglo XVII a Holanda, con Descartes y Spinoza, a Inglaterra con Locke y Newton, lo cual elaboró y formalizó un modo de producir conocimientos que daban cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo y un modo particular de producirlo, centrado en lo racional, en la medición, en lo cuantificable y en la objetivación como forma de salir de la subjetividad y construir lo objetivo en la externalidad.

Estas características que le fueron colocadas a esa forma de lo cognoscible por el proyecto de poder, es asumida universalmente por todos quienes han sido educados bajo su hegemonía[26], en donde se organiza una clasificación se separa saber y conocimiento, siendo éste el propio de la ciencia y está ligado a su producción, su acumulación, y organizado en disciplinas, fundamentando su validez universal en la objetividad derivada del método que utiliza. En ese sentido, los saberes son particulares y locales, y su aplicación y validez son específicos, y no soportan la valoración del conocimiento a la cual se deben someter si quieren ser nombrados como conocimientos o disciplinas.

Por ello, la educación y el sistema escolar se va a encargar de formar a todas las personas en el conocimiento como criterio de verdad y las disciplinas como fundamento de la teoría que guía

25 Santos, B. (2009) Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México, DF. CLACSO-Siglo XXI.

26 Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Disponible en internet en: http://www.oei.es/salactsi/mato2.htm

la acción, descalificando los procesos del saber al constituir una institucionalidad desde la cual se deslegitima y se folcloriza su existencia.

En esta mirada del pensamiento latinoamericano en sus diferentes perspectivas (teológica, investigativa, comunicativa, económica, etc.), se reconoce que la educación se convierte en uno de los elementos centrales para "naturalizar" la experiencia de las personas bajo ese patrón de poder cognitivo fundado en ese conocimiento específico. Por ello, se plantea la necesidad de discutir y poner en cuestión esa episteme del conocimiento centrado sobre estos elementos de verdad y universalidad, y se cuestiona la manera como autoconstituye su legitimidad, que está construida de formas y procesos históricos en el inicio de la modernidad europea y se pregunta cómo esta forma particular de un conocimiento local deviene en universal y cuáles son los elementos que hacen posible esto.[27]

De igual manera, surge la pregunta de cómo y de qué manera se da su postulación como única forma de producir la verdad y el saber sobre lo humano y la naturaleza que lo lleva a separar las ciencias naturales de las humano. De esta pregunta se deriva y se constituye y surge la idea de que hay que relacionarlo a los escenarios de poder y la manera como estos se constituyen en el saber formando otro escenario de poder que debe ser analizado, en donde también existe una matriz de control de base epistémica que produce una fisura histórica que domina y controla a partir de la negación de lo otro diferente, y en esa descalificación del saber construye su hegemonía.

Esto abre un camino de búsqueda que significa en alguna medida una conversación sobre la manera como la idea de totalidad que se ha venido desarrollando deja por fuera muchos aspectos

27 Es interesante ver cómo en los grupos aborígenes norteamericanos, en sus pensadores críticos, ha ido surgiendo una corriente semejante que ha ido trabajando lo de racionalidades diferentes o alternativas, y en pedagogía crítica ha ido tomando el nombre de post formalismo, donde su representante más reconocido es Joe Kincheloe.

de la experiencia histórico social o los acoge parcialmente de acuerdo a los intereses implicados en el saber y el conocimiento. Habría que trabajar otras cosmovisiones, lógicas múltiples, y los lenguajes de la segregación que se dan en otros procesos culturales que logran hacer visible la forma como existe también una episteme del poder, y allí los conflictos asociados, en la construcción de nuestras características identitarias en los diferentes ámbitos de las ciencias[28].

Se abren interrogantes también sobre la manera como se relaciona el todo y las partes en cualquier organización humana, biológica, social o en otras dimensiones del conocimiento, y se preguntan si corresponden a una misma lógica de existencia o cada una de ellas tiene especificidades y singularidades que abre caminos para darle un lugar a la singularidad. Por esa vía se plantea lo que significaría la posibilidad de ver totalidades históricamente heterogéneas, cuyas relaciones son discontinuas, inconsistentes, conflictivas, asistemáticas, lo que daría un conocimiento sobre otras bases epistémicas.

Si se reconocen estas características, aparece claramente que la relación con la totalidad se produce de una manera diferente en los dos procesos, ya que el funcionamiento que no se da a través de modelos, y en ese sentido habría que darle un lugar a los saberes variables, locales, ligados al contexto, a la particularidad, con identidad de territorio.

Otras formas de poder

En la visión más crítica de esta perspectiva latinoamericana se hace énfasis en dar cuenta de cómo estas formas de saber que no son reconocidas como conocimiento en esa matriz, se ha originado en un doble condicionamiento que las marca como no universales y es que también en el conocimiento se da un doble control, no sólo de tipo eurocéntrico, sino también androcéntri-

28 Remito a mi texto: Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Lima. CEAAL. 2013.

co y patriarcal que ha sido caracterizado bajo la idea del WASP —blanco, euroamericano (anglosajón), protestante, masculino y académico. Esta manera de control tiene como característica la invisibilización de otras epistemes y otros sujetos que no sean los que entran en esa matriz.

En el nuevo tiempo espacio configurado por el capitalismo cognitivo por vía de lo virtual, se ha generado la construcción de un proyecto con características de control planetario. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que somos de este continente latinoamericano, construidos con una historia, una geografía y una cultura desde la cual pensarnos diferentes y hacer esta exigencia frente a un proyecto de homogeneización. Ha sido parte de nuestra resistencia y de nuestra lucha.

Por ello, pensar estos problemas de una nueva manera como el poder intenta controlar globalmente, exige también de nosotros reconocernos en nuestra especificidad para desde allí dar cuenta de la manera como estos nuevos procesos de control del poder se configuran en nuestro medio, haciendo que las resistencias tomen lugar también en nuestras vidas. En ese esfuerzo por reconocernos en el mundo del control capitalista pero desde nuestra historia, está nuestra resistencia inicial por afirmar un mundo no homogéneo construido desde las múltiples formas de la diversidad, tarea que desborda las pretensiones de este texto, pero que no deben dejar de esbozarse para ir fijando los criterios de un debate que va a ser una tarea colectiva por realizarse en los próximos años al interior de todas las corrientes críticas de nuestra realidad.

Recordando lo básico[29]

Se ha discutido en las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y

29 Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals-Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas” (inédito).

local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo cual les llevó a construir la idea de progreso que coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros atrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos sectores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América) participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.[30]

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber subalternizándolas generaron una dinámica de expansión de occidente euroamericano como al episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación para

30 Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr

mantenerlo en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas son aliados en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero ella no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello se necesita ser complementado con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que muestra unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones críticas que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y se siguen desarrollando en este tiempo en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euronorteamericanas. Ello es visible por ejemplo en los trabajos de José Carlos Mariátegui cuando habla de un socialismo indoamericano, de Pablo Freire en educación popular, Gustavo Gutiérrez

en teología de la liberación, Fals Borda en investigación-acción participante, Mario Kaplún en comunicación popular, Enrique Dussel en filosofía latinoamericana o de la liberación, Theotonio dos Santos en economía de la dependencia, Martín Baró en psicología social latinoamericana, Aníbal Quijano en sociología y cultura de la decolonialidad, Leonardo Boff en ética del cuidado y de la vida, y muchos otros y otras que en medio de estas discusiones han ido agregando elementos y configurando corrientes a lo largo del continente cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Es en esta perspectiva que al intentar plantear hoy en el capitalismo cognitivo la manera como se producen las resistencias y el *biopoder* toma forma en educación, se requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones estructurales al proceso de organización de la sociedad; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y leerlo en una reactualización del pensamiento marxista que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera como esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto educativo transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales y ahí la capacidad de leer la manera como los grupos, sectores, vuelven a plantear las resistencias de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos

propios señalando con su quehacer que son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas.[31]

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mucho más transdisciplinario y más transversal y al servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo.

Es en este marco que emerge la sistematización como una forma de investigar las prácticas, y que fue tomando forma al interior de estas diferentes propuestas para darle voz y sistematicidad al pensamiento que surgía desde la singularidad y las voces que buscaban en esos caminos darle contenido propio a sus haceres, historias y tradiciones, que comienzan a darle lugar en la esfera del saber a un reconocimiento de su existencia, su visibilización, cruzando los trances metodológicos para que en su enunciación no renunciaran a la reconstrucción de esas identidades desde las prácticas y los saberes allí presentes, lo cual devino en el cuestionamiento de la institucionalidad del conocimiento y los conflictos epistémicos derivados de esta emergencia de la práctica como otro lugar de acercamiento a la realidad.

Esta mirada implica reordenar el acercamiento al conocimiento, ya que al emerger el saber como otra forma de la lectura de la realidad, derivado de la práctica, colocaba unos fundamentos de relación en otros lugares, los cuales desarrollamos en forma sintética a continuación.

31 Acá intento avanzar sobre mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con Miriam Awad, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá. Editorial Aurora. 2005. Páginas 82-172.

Otra relación saber-conocimiento

Las siguientes tensiones para el conocimiento, en el marco de las discusiones desarrolladas en Bolivia, en el marco de la asesoría para incorporar la investigación como estrategia pedagógica –IEP– desde la educación popular por reconocer los caminos que se abren de elaboración teórico-práctica en la inclusión del buen vivir y su sistematización en las propuestas educativas. Por ello, las páginas siguientes son un primer acercamiento a reconocer la manera como es retada la estructura clásica de la escuela occidental desde los elementos que dan forma a estas visiones del mundo que han sido construidas desde nuestras latitudes y singularidades, las cuales desde esas prácticas IEP, educación popular, educación formal van construyendo una exigencia de sistematización para darle lugar en esa apuesta de una experiencia desarrollada en Colombia, a un encuentro con el buen vivir/vivir bien[32], para darle forma boliviana a una problemática que hace emerger esas diferencias epistémicas de la sistematización.

Entre lo universal y lo pluriverso

El proyecto de Occidente ha sido construido sobre la idea de la verdad, lo cual en su desarrollo ha ido marcando una forma de hacerse a sí mismo, en cuanto constituye lo suyo como lo universal y no solo lo hace él, sino que lo reparte a los demás como lo cierto, constituido en sus mecanismos de control y poder que al hacerlo universal en sus formas, que al autoconstituirse como la única mirada niegan las formas singulares y particulares que le muestran la otra cara a su pretendida universalidad.

Este camino puede verse en la manera como a lo largo de su constitución, sus dioses, su religión, su ciencia, sus instituciones, su democracia, su tecnología, su método de investigación,

32 Ibáñez, A., Aguirre, N. (2013) El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá. Desde abajo, colección primeros pasos.

su escuela, se han ido presentando en cada momento como el camino único para comprender y orientar el mundo. Esto ha terminado por autoconstituirse en sus múltiples actividades y compromisos como la cosmovisión que orienta la constitución humana, produciendo una unilateralización de la mirada que niega lo singular para afirmarse en su universalidad.

En este sentido, ha construido una visión del mundo, en donde se privilegia lo humano sobre la naturaleza, en cuanto él la domina y es superior; lo racional sobre lo emocional, en donde lo último es visto todavía como parte del "instinto"; al individuo sobre lo comunitario, ya que éste es la máxima expresión de la autonomía; lo objetivo sobre lo subjetivo, en cuanto conocer es la representación de la realidad; la ciencia sobre los otros saberes, en cuanto ella cuenta con un método que garantiza su confiabilidad; de lo económico entendido como crecimiento sobre otras dimensiones de la vida; y como forma englobante en el sentido de unos humanos, los que guían sus vidas por esas comprensiones, sobre otros humanos que son vistos como formas atrasadas del mundo que ellos representan.

De otro lado, emerge un sur que hace visibles formas de vida centradas sobre otros principios y otras maneras de llevar la vida, dándole forma a lo diferente, y que en muchas de sus características se manifiesta como la alteridad de lo universal, fundada sobre otras dimensiones y de cómo se puede ser humano de otra manera teniendo como fundamento el lugar, el territorio, desde donde se vive y se construye una identidad fundada en núcleos de comunidades que viven sobre otras premisas y construye un sistema relacional inmediato sobre otras bases. En él el centro es el reconocimiento de múltiples diversidades como fundamento de cualquier acción que se pueda realizar.

De igual manera, se hacen visibles algunas características de las relaciones entre la institucionalidad construida en la modernidad occidental y las formas particulares que toma lo pluriverso cuando emerge como formas específicas, con dimensiones propias en grupos que muestran proyectos de vida con otras

característica, que al afirmar su identidad convierte lo propio en el fundamento de su propuesta de vida.

En esa emergencia de lo propio, se van haciendo visibles esas fisuras de lo universal, no en cuanto lo nieguen, sino en cuanto aparece lo diferente que ordena y organiza el mundo bajo otras premisas. Por ejemplo, cuando se presenta lo comunitario como fundamento de la toma de decisiones y de los sentidos que orientan las búsquedas, coloca una interlocución-interpelación profunda a la organización del mundo centrado en el individuo, separado de su comunidad como fundamento del mundo moderno y de la ciudadanía liberal. Allí hace visible cómo ese estatuto diferente permite la emergencia de otros mundos basados sobre otras premisas y que viven su día a día sobre otras bases.

Es desde allí donde se hace posible ver otras características de un mundo que no es tan homogéneo como nos lo presentan y que se hace todos los días, que está en movimiento, y que a pesar de la mirada sobre la que se ha construido la modernidad y se ha hecho hegemónico, esas otras formas singulares irrumpen no con pretensiones de hacerse universales sino de mostrar cómo esa singularidad es también la expresión de mundos no subsumidos en esa lógica hegemónica y que son vividos por seres humanos que dan forma a relaciones sociales y estructuras sociales que muestran otras formas de relacionamiento.

Entre saber y conocimiento

Se ha construido en la modernidad un mundo organizado desde la razón, que vino a remplazar unas miradas constituidas desde las sensaciones y las apariencias. Esa organización se funda sobre un orden centrado en lo racional, que explica el mundo desde esta perspectiva, lo que le permite dar cuenta de cualquier hecho, situación, objeto del mundo en su mínimo detalle y que a la vez a través del conocimiento acumulado le permite predecir, dominar, controlar, cada uno de los elementos de cualquier realidad.

Sobre esta visión se establece el predominio de los humanos sobre la naturaleza y todos los seres que en ella existen. Esa razón organizadora le permitió controlar y dominar, y va a ser desde ese tipo de organización que el individuo se va a constituir en el actor central de la autonomía, así como el orientador de las formas de conocer y organizar los fenómenos que se dan en la naturaleza convirtiendo a una de ellas, la física, como la reina de esa mirada. Allí la naturaleza es instrumental a esa forma de conocer (física mecánica).

En esta perspectiva el principio de objetividad va a regir la manera como se conoce, expulsando la subjetividad de ella, ya que si no es medible es una construcción subjetiva y por lo tanto inexistente bajo los criterios del conocimiento científico. Esta forma de ordenar la mirada va a permitir construir un orden hecho desde la idea de progreso, que expulsa de ella todo aquello que no cognoscible por procesos científicos, los cuales están garantizados desde el método, que es quien va a conferir objetividad a los resultados. Por ello, ese control metodológico es el que nos va a garantizar la verdad.

Paralelo a estos desarrollos se han planteado preguntas de si existen formas de conocimiento diferentes al científico y en caso de existir, cuál sería su estatus en relación con ella y allí ha ido emergiendo la idea de saberes, las cuales buscan explicar esas otras formas de relación a través de códigos y sistemas de los diferentes lenguajes que tienen existencia real pero no se explican a través del método y el conocimiento científico, abriendo un campo de discusión muy amplio. Desde quienes lo ven como una forma anterior del conocimiento que no ha adquirido ni el rigor ni la sistematicidad.

También se le recusa a esos saberes el ser formas de grupos que no han entrado a lo occidental (la modernidad) con las características de ciencia objetiva y leyes universales. Para ellos sería una forma pre-científica, que representa el pasado, la superstición, la multitemporalidad.

Para otros, estos sistemas de saber tienen vida propia, ya que funcionan en mundos singulares y diferentes que solo son explicables en esas particularidades del mundo que lo constituye, y ello le exige construir categorías que tienen valor, explicación, sentido en las enunciaciones de su cultura, que en muchos casos se ve obligada a crear palabras para explicar lo que enuncia en relación con otros aspectos de su visión y organización del mundo.

También, desde otras visiones del saber se hace presente que el conocimiento no es más que una forma de saber que tiene toda cultura y que se manifiesta en tres formas de ella:

- El común, derivado de los comportamientos prácticos, lo cual fija un tipo de moralidad para la acción que desarrollan las personas, ya que opera en el día adía y da respuestas allí a necesidades específicas.
- El saber técnico, mediante el cual las personas viven y actúan en su hacer cotidiano y tienen capacidad de hacer presente la manera como se relacionan con el todo y le forjan un sistema de valores y creencias y ello le da su sistema de trascendencia y sentido que explica esa unidad.
- Un saber "culto" en el cual el saber técnico tiene implícito un entramado explicativo de su realidad y se da cuenta de ello a través de construcciones culturales que toman forma según las identidades y las particularidades contextuales. Allí explica a través de categorías lo humano y sus relaciones en forma integral en y en coherencia con su tradición.

En esta perspectiva, estos tres saberes existirían en toda cultura, ya que ellos son el resultado de múltiples tradiciones y acumulados de vida de los diferentes grupos humanos. En ese sentido, la visión de ciencia y conocimiento occidental que usamos en la educación, no sería más que un saber culto que ha construido esa tradición.

Por ello, cuando hoy el proceso boliviano coloca una educación desde las identidades de lo plurinacional, se requiere un trabajo de fondo que permita la emergencia de esas formas de saber y la manera como su hacer deben estar presentes en una escuela donde también concurren otras cosmovisiones y surge la pregunta por cuál es el tipo de complementariedad entre ellas.

Entre lo humano y la naturaleza

Una de las consecuencias de la pérdida de la unidad entre saber práctico y saber culto, convertido este en saber y conocimiento y éste último en su versión occidental, reconocido como la forma universal y más alta y única de hacerlo, que hicieron que sus postulados se convirtieran en norma y una de las mayores dificultades es que construyó un principio epistémico de corte dualista y sobre él el piso fundante de su quehacer.

El hecho de que dicho paradigma esté fundado sobre la razón humana y sobre el individuo que constituyen el fundamento de ese mundo, el individuo es separado del mundo para que lo enuncie y se levanta la separación sujeto-objeto con la mediación del método, que va a garantizar la objetividad y el declararse ser vivo superior (reino animal), lo cual le da un carácter de dominio y control sobre los otros seres vivos y una negación de las formas de la vida que no están en los sistemas de su control racional. Ello se constituye en el criterio fundamental para otorgar dominio en esa cadena de la vida.

Esta mirada al negarle racionalidad a la naturaleza, en cuanto ella es propiedad de lo humano por ser racional, convierte a ésta en espacio de dominio y control a través de la razón. Lo que el científico extrae de ella son sus verdades, a través de las cuales funciona, lo que le va a permitir hacer un uso instrumental de ella en función de su bienestar y éste va a estar definido en la separación entre naturaleza y cultura, en cuanto esta última va a ser la construcción humana para diferenciarse

de la naturaleza. Ese lugar de lo humano va a estar dado por el control de esa manera de conocer como la verdadera y del sujeto de ella como el dominador sobre las otras formas de dominación de la vida y el mundo. En consecuencia, significa la vigencia de un paradigma de corte antropocéntrico que tiene lemas como "rey de la creación", de corte religioso, lo cual termina también estableciendo una diferencia entre humanos. Los que han aprendido esa relación de dominio y control son más avanzados y civilizados.

De otro lado, aparecen las visiones que plantean la unidad de la naturaleza y lo humano, explicando que este último es solo un escalón en el árbol de la vida y que lo que estamos es frente a un sistema integral de relacionamientos que hacen posible la existencia del mundo y en él participamos por igual en un tiempo-espacio que tiene una unidad de todo lo presente sin dualismos, en donde todos somos sujetos en relación y acción.

Esa unidad esencial estaría representada en las culturas andinas por la pacha mama (madre tierra) como ser vivo de otra dimensión y características, la cual en ese reconocimiento transforma el sistema relacional de lo humano. Éste sería parte de un sistema mayor y estaría significado por la manera como se autoconstituye en su acción y por la manera como genera un sistema relacional caracterizado por la unidad entre biología-filosofía y sociedad, lo cual nos llevaría a otra representación de lo humano y sus múltiples formas de producción de la vida, de lo material, de lo real, y a un cuestionamiento del individuo liberal fundado en una autonomía que lo separa de la comunidad y la naturaleza, haciendo de la comunidad sitio de negociación y continua transformación desde las subjetividades y la diferencia.

Esta mirada permite la emergencia de los territorios como lugares vivos, en los cuales lo universal debe ser replanteado y aprender a tomar formas de lo intercultural, lo plurinacional con una nueva construcción del espacio que adquiere características de lo propio, que se hace específico en esas formas que toma

la vida como unidad en el mundo local, en lo que alguna autora denominó: "la nueva geometría del poder"[33].

Emerge la maestra/el maestro investigador

Toda esta discusión que se da hoy en el pensamiento crítico eurocéntrico sobre la ciencia, la emergencia del denominado "modo 2 de la ciencia", "ciencia no lineal", que otros llaman "tercera cultura", y los replanteamientos y debates en los cuales se encuentran actualmente los métodos y los procedimientos, "sistemas autoobservantes", de igual manera los planteamientos desarrollados a lo largo de este texto para fundamental la sistematización como una forma de investigar las prácticas abre una puerta grande para repensar el problema de la investigación en la especificidad del conocimiento escolar y educativo y por lo tanto, en el saber pedagógico y en el lugar del maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento.

Un saber práctico que busca conceptualización

El quehacer de maestras y maestros nos coloca frente a un saber práctico, en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto que se le presenta cuando entra en la lógica del descubrimiento y sale de la lógica de la repetición y la memorización. Esto lleva al maestro o maestra a tener que mirar su práctica y clarificar sus propios procesos. De igual manera, encuentra que debe tener una comprensión de los contextos desde los cuales actúa. Entonces, se establece en la práctica pedagógica toda la mirada de la investigación de segundo orden y de esa tercera cultura de la ciencia, en la cual el sujeto está implicado en aquello que observa. Esto va a determinar una particular manera de establecer la actividad investigativa sobre su práctica.

33 Massey, D. B. (2005) For Space. London. Sage.

Nos encontramos frente a la comprensión del propio actor de su práctica como un hecho complejo, en donde no sólo tiene que comprenderla a ella, sino a los contextos en los cuales se produce. Encuentra que no es un saber de repetición y que su práctica se ve enriquecida al convertirla en objeto de observación y redunda en una mirada que modifica su quehacer. Esto hace que la práctica pedagógica sometida a condiciones de observación con rigor desde el sujeto propio de práctica se vea obligado a construir unas características específicas que hacen de su conocimiento y saber un proceso social pedagógico, en el cual no sólo se repite, sino que se reelabora, se enriquece y reconstruye.

Esa mirada sobre el quehacer del maestro hace emerger con fuerza la especificidad de la naturaleza del saber pedagógico, porque es un saber que muestra la emergencia de un sujeto que no sólo opera con las condiciones de la ciencia en el sentido más tradicional, sino que su actuar requiere de un arte específico, para hacer el ejercicio práctico de su profesión. Esto lleva a afirmar que el maestro o la maestra debe estar en condiciones de percibir situaciones siempre nuevas y problemáticas — que debe convertir intuitivamente en preguntas para responderlas— que se presentan en el actuar práctico de su profesión, y esto le significa no sólo percibirlas, sino construir prácticas nuevas para dar respuestas apropiadas a esas situaciones que se le presentan[34].

En sentido estricto, es posible señalar que esas situaciones que se le presentan cotidianamente al maestro en su quehacer no tienen respuesta en la referencia o relación del saber acumulado sobre ellas que pertenecen a paradigmas universales, ellas son nuevas en su singularidad, y en ese sentido aparece una especificidad con unas particularidades que no las encuentra en ningún libro ni en ninguna teoría, haciendo que el saber del maestro se encuentre en ese punto intermedio entre aspectos

34 Mejía, Marco Raúl. (2007) *El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías*. Bogotá. Inédito.

de desarrollo disciplinario que corresponden a la historia de su campo, y un quehacer práctico en donde él/ella se ve obligada(o) a encontrar que no le basta con el conocer previo, sino que debe desplegar su condición humana creativa para resolver la situación nueva planteada y han generado un conflicto de acción o cognitivo, una forma de hacer y conocer que tiene particularidades del acumulado del "conocimiento científico", pero que rompe el molde en el que éste ha sido constituido.

Por eso, podríamos afirmar que la pedagogía tiene una cierta sistematicidad, lo que la une a ese saber universal, pero tiene ese aspecto de diferencia de situaciones particulares que lo une a saberes prácticos (arte de). Esto hace que la(el) maestra(o) deba estar atenta(o) a esta tensión, en donde el llamado "saber universal" es recreado en situaciones cotidianas no se aplica como principio universal, y allí emerge un(a) maestro(a) que cuando está atenta(o) a esta situación encuentra como su práctica, para ser trabajada con los criterios que se le colocan en este tiempo de calidad, de innovación, y de producción de saber y conocimiento, debe proponerle y crearle una actitud investigativa.

Ella está ya en la práctica del maestro y la maestra innovadora, cuando él o ella decide pensar esta situación problémica como la ha resuelto, encuentra que sigue pautas de un proceso investigativo: se hace preguntas sobre el proceso, se da cuenta de que con esas preguntas organiza un conjunto de propuestas sobre su práctica que reconoce como propias y específicas de su quehacer, las contrasta en su dimensión práctica, plantea caminos de solución, se propone saber más de esas situaciones problémicas, convirtiendo su quehacer en un laboratorio vivo, y cuando se da cuenta que para dar respuesta a esos problemas debe aplicar procedimientos de diferentes métodos y enfoques, reconoce en su práctica un quehacer investigativo propio de ella, y emerge el/la maestra(o) investigador(a), que reconoce su práctica pedagógica como campo de ella.

Entonces, en este momento se encuentra con los discursos de los paradigmas existentes de la educación, y en discusión

con ellos reelabora su práctica, retoma el acumulado, lo contrasta y reelabora. Allí construye innovación, haciendo de su práctica un proceso investigativo, y produce su vida con sentido creador. Esto lo lleva no sólo a hacerlo diferente, sino a sistematizarlo, reflexionarlo, escribirlo, recuperando los sentidos de novedad y acontecimiento que la repetición le había sacado de su vida, obligándose a dar cuenta de sus fundamentos y principios conceptuales de su proceso, generando la constitución de un saber pedagógico propio, que lo convierte en productor de saber.

La Expedición Pedagógica: un viaje por las escuelas de Colombia, leída en clave de sistematización

La Expedición Pedagógica Nacional es una movilización social y educativa que se ha desarrollado en Colombia desde el año 2000 y continúa en diferentes regiones del país. Es un proceso social que da continuidad a las tareas del Movimiento Pedagógico Colombiano[35]. En su fase inicial avanzó con la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional, en asocio con 250 instituciones. Hoy se define como un movimiento de grupos ligados a las educaciones y la escuela.

Contraria a las pretensiones homogeneizadoras que se cernían desde la orientación multilateral a la educación, su propuesta buscó visibilizar las múltiples formas de ser maestro y hacer escuela en el país. Así, inicialmente la Expedición recorrió 192 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros y cerca de 4000 maestras y maestros anfitriones. Luego desarrolló expediciones por las escuelas afrocolombianas y, en asocio con otras instituciones, realizó la expedición por la primera infancia[36].

35 Se han publicado nueve libros y cerca de 40 vídeos. En la página web actualmente se desarrolla el Atlas Pedagógico de Colombia.

36 Ver Revista Educación y Cultura No. 77–diciembre. "25 años del Movimiento Pedagógico". Bogotá, D. C. FECODE. 2007.

La Expedición se plantea el viaje como una propuesta metodológica que permite descubrir, visibilizar, construir y recrear las pedagogías existentes en los territorios. En ese sentido, se propone también como el proceso que posibilita a la maestra y al maestro pasar de la práctica a la experiencia, para convertirse en productor de saber, ejercicio este que antecede y da base al conocimiento y a la teoría en su sentido clásico. Por ello, el viaje se configura como una apuesta por nuevos procesos de formación de docentes a partir del reconocimiento de las prácticas halladas en el viaje, pero también de reconocimiento de la diferencia como oportunidad para la elaboración de lo propio y lo ajeno como experiencia. En el viaje se reconoce, además, un desplazamiento del pensamiento que lo lleva a producir saber, inaugurando la emergencia de las *geopedagogías*.

Producción de saber: un entendimiento de la práctica y del maestro

Plantear la relación de la práctica con el saber y el conocimiento requiere reconocer esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador —fundamento de la ciencia en Occidente—, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo, Aquí, en la búsqueda de los elementos que lo hacen semejante, lo diferente se diluye, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve obligada a clasificar, generalizar, ordenar y definir. Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, y ésta es una forma incipiente y menor de él.

En este sentido, el saber como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional de conocer. Como el saber es práctico, de

allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber es despojado de él por el empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica, del pensamiento. Aquí, el llamado a reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio.

Como lo reconocen los expedicionarios de Bogotá "En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social."[37]

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se autoobserva. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de cómo ocurre ella, se planeó; es decir, cuenta cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de él le

37 Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: (2003) Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. Página 24.

va a significar la manera como en la vida del maestro él reconoce que sabe de analizar su práctica y entiende cómo se modifica su mundo concreto, y va recreando su quehacer. Como dicen los maestros del Valle: *"Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple aparato de transmisión de información."*[38]

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que el maestro es sujeto de saber, lo produce, lo hace desde su práctica, pero también es sujeto de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber.

Podemos afirmar, entonces, que en el maestro existe un sujeto de conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva y ella le va a permitir producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

38 Expedición Pedagógica Nacional. No.7 (2005) Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. Página 26.

Por eso, el maestro de la Expedición se ha convertido en un sujeto de saber que reconoce su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, él encuentra que al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, ése en el cual él produce un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla produce un saber sobre ella, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que él hace. Entonces, el saber está en su práctica, comunidad e institución y el conocimiento en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que se transmite, y es renovado.

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber él se asienta, su terreno es la práctica pedagógica y en esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Ello le va a permitir construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha y en permanente reconstitución. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se hace sujeto de saber.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica–que construyen poderes-. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo en la Escuela del Placer, de la costa Caribe: *"La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que,*

casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto."[39]

Encuentra que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje se hace una implosión, con la que emergen los *biopoderes* en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, y desde esa autonomía construir desde la pedagogía comunidades *biopolíticas*. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y con otros, en una posibilidad de hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia su quehacer.

El viaje como propuesta metodológica permite no sólo ir geográficamente de un lado a otro, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar en el viajero los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo. El viajero siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de mi propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que me abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias.

Allí ese maestro descubre que en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella

39 Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: (2005) Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. Página 65.

resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social.

La experiencia, una visibilización de las geopedagogías

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al maestro expedicionario encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que "somos seres que existimos en el lenguaje". En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica especifica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro no sólo hace y observa lo que hace, sino que se autoobserva y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el maestro viajero de la Expedición construye en esa observación de lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza, y transforma a ésta y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que: *"El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer (...) lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela."*[40]

El maestro Expedicionario se reconoce como parte de un sistema viviente en el cual él es parte de la creación y recreación, y él ubicándose como observador autoobservante hace distinciones entre lo preasignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica y se da cuenta que su condición humana es más plena cuando da campo a abrir a múltiples posibilidades no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explaya su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada

40 Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: (200) Huellas y registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Página 120.

por esa forma de enseñar en la cual ha sido enseñado, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, el maestro expedicionario en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros expedicionarios, anfitriones, maestras, maestros, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y lo introduce en múltiples territorios pedagógicos que le muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino múltiple y variada, y él es un productor de ella.

Es ahí cuando reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas, reconoce que se da no en el simple sentido común. La experiencia es un producto. Para esto, la Expedición Pedagógica construyó su caja de herramientas, dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros.[41]

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos,

41 Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro expedicionario encuentra que debe dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *global* en el cual vive y lo hace a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hace y sobre qué lo fundamental, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías le plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que le van a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y a través de ellas múltiples experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

Allí encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestro que le han emergido como producto propio del viaje.

Es ahí cuando el maestro expedicionario encuentra que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y lo lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares. El viaje le genera un acto creativo que él reconoce en lo que ve de los otros, pero a la vez en la manera como lo obliga a leer su propia práctica. Entonces allí reconoce que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes como los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia. Los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, así como las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y

duras van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle respuesta, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo al tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, y van constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geopedagogías* y muestran la realidad de las múltiples maneras de ser escuela y ser maestro que tomaron forma en la Expedición Pedagógica Nacional y que van configurando no sólo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella, convirtiéndola en experiencia y haciendo real el que el maestro, ése al que se le había convertido en instructor-enseñante, y se le había negado la posibilidad de producir saber, encentra un camino para hacerlo en la esa metodología expedicionaria que le da otra identidad desde la experiencia del viaje y lo convierte no sólo en sujeto de saber, sino en productor del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad, sin descartarla como sentido común.

Como acontece en el Departamento de Cauca: *"A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político."*[42]

42 Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: (2006) Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca. Página 26.

Con una propuesta metodológica

La sistematización en cuanto una forma de investigar las prácticas, nos permite reconocer de manera diferenciada la experiencia vivida por los diferentes actores de práctica participantes de cualquier proceso manteniendo la especificidad de sus narrativas, lenguajes y usos que realizaron a lo largo de su desarrollo e implementación. Ello sería posible porque en las orientaciones de las actividades está pensado realizar un ejercicio de sistematización y se prevén una serie de registros y elaboraciones sobre las prácticas y vivencias desarrolladas en cada una de las dimensiones del proceso educativo.

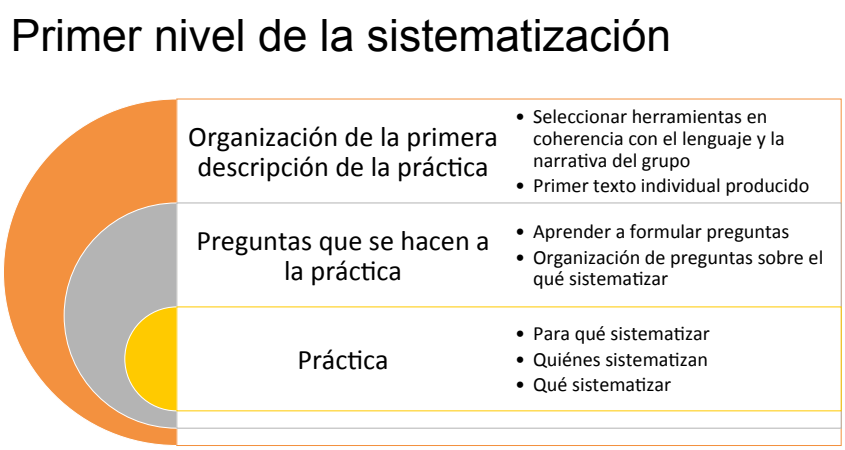
Este material es susceptible de organizarse desde la lógica de las actoras y actores que participan en sus diferentes niveles: docentes, estudiantes, madres-padres de familia, directivas docentes, produciendo una unidad de sentido desde cada uno de ellos, manteniendo la polifonía de los diferentes relatos, y haciendo visible esa múltiple concurrencia que nos puede llevar del registro a la producción de saber y conocimiento.

En ese sentido, es posible encontrar diferentes niveles de elaboración desde las formas más sencillas de la reconstrucción de las prácticas a través de diferentes instrumentos, como líneas de tiempo, secuenciación cronológica, entre otros, pasando a darle forma a una descripción que puede convertirse mediante un buen ejercicio en una experiencia o en un saber sobre estos asuntos, o también avanzar, si el equipo asesor es capaz de tener constancia y posibilidad de relación con los diferentes actores y actoras, a la producción de conocimiento y teoría sobre los asuntos trabajados.

Un proceso de sistematización entendido como investigación de la práctica que parte de la capacidad de dar cuenta de los nudos de relaciones sociales que se constituyen en el ejercicio de los actores inmersos en ella, cuenta hoy con unos desarrollos metodológicos basados en el diálogo de saberes y la negociación cultural, que nos permiten reconocer la manera cómo es posible

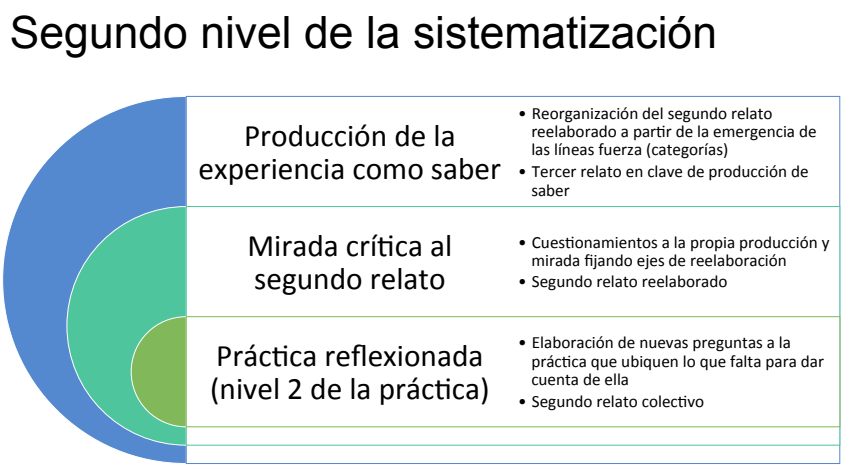
avanzar en una dinámica en la cual los actores participantes en estos procesos, se convierten en una forma real en productoras y productores de saber y conocimiento.

El siguiente gráfico nos puede ilustrar los posibles niveles que muestran los alcances que pueden lograrse.

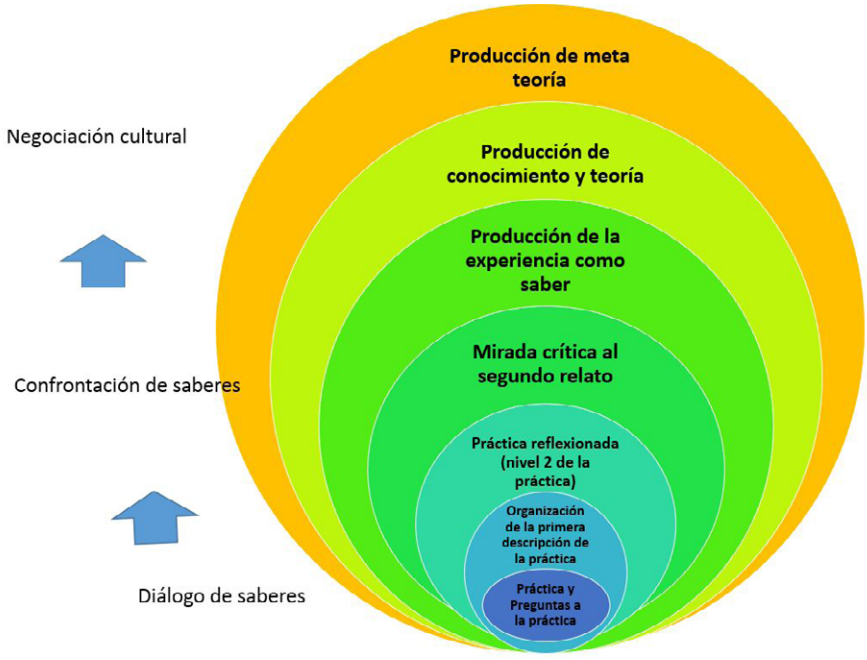


La metáfora que se utiliza en la sistematización es la de las capas de la cebolla cabezona, en la cual en su núcleo básico se encuentra la semilla, que en el caso del proceso propuesto es la práctica que se quiere sistematizar. En ese sentido, las capas nos van mostrando los niveles en los cuales es susceptible de desarrollar la reflexión, la conceptualización y la manera como se produjo vida con sentido en esa práctica que al investigarse arroja una producción de saber precisa. En este primer nivel nos encontramos frente a un resultado que se muestra en un primer documento producido como descripción del proceso individual.

En el siguiente gráfico, vamos a ver cómo las subsiguientes capas nos llevan a constituir la experiencia como esa práctica reflexionada que muestra las dinámicas de saber que produce.



De igual manera, si fuéramos desarrollando otra serie de capas, comenzarían a hacerse visibles esas otras maneras de la práctica que para el ejercicio de sistematización se muestran como teoría, conocimiento, meta teoría, haciendo real que ellas existen en la práctica, entendida esta como una forma de explicar la realidad, la cual tiene que ser investigada para poder producir el saber y el conocimiento siendo este el sentido profundo de la sistematización. Esa es una apuesta hoy por producir saber y conocimiento desde unos lugares diferentes a la experimentación y a la teoría de los modelos clásicos de investigación.



Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.*

El tener como punto de partida la práctica y promover un retorno permanente a ella, nos va mostrando cómo es posible en una dinámica de sistematización realizada en forma rigurosa, generar distintos niveles de conversión de la práctica en experiencias y de producción de saber-conocimiento-teoría-metateoría, como se puede observar en el gráfico anterior[43].

Si hacemos conciencia de la importancia de la sistematización, colocaríamos en nuestros proyectos y propuestas de práctica un acápite de *Reconstruyendo Saberes*, que es precisamente la manera intencionada de ir recuperando las vivencias, aprendizajes y

43 Para una ampliación remito a: Zúñiga, R.; Mejía, M. R.; Fernández, B.; Duarte, I. La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. En: Revista Docencia No.55, Santiago de Chile. Mayo 2015.

prácticas desarrolladas a lo largo de los procesos educativos propuestos. Tiene previstas producciones específicas tanto de las personas que median los aprendizajes como de las niñas, niños y jóvenes que participan de los talleres para las distintas dimensiones (individual, societal y sistémica). Estas producciones pueden constituirse en material invaluable para profundizar desde una mirada más amplia en lo que ha ocurrido con las personas y comunidades educativas al poner en marcha el proceso educativo con los materiales producidos, a la vez que convierte a estos actores en productores y productoras de saber y conocimiento a partir de su práctica, como bien decía la maestra expedicionaria: "*Cuando uno vuelve, ya no es el mismo, cada lugar, así sea la propia casa, es distinto.*"[44]

Referencias Bibliográficas

Adorno, T. y otros. (1972) La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona. Grijalbo

Barbier, Jean-Marie. (1994). (Direct.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Presses Universitaires de France

Bateson, G. (1999) Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen.

Bordieux, P. (1996) Raisons practiques. Sur la théorie de l'action. Paris. Seuil.

Chalmers, A. F. (1987) Qué es esa cosa llamada ciencia, Madrid. Siglo XXI Editores. 5ª edición. 1987. Newton-Smith, W. H. La Racionalidad de la Ciencia, Barcelona. Paidos

Deleuze, Guilles. (1987) *Foucault*. Barcelona. Paidos. Pág.79

Ibáñez, A., Aguirre, N. (2013) El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá. Desde abajo, colección primeros pasos.

44 Maestra viajera del Eje Cafetero en: *Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005. Página 83.

Gédito., J. L. (2005) Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Fotocopia. Inédito

Gramsci, A. (1981) Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III). México. Ediciones Era

Kühn, T. (1972) La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica.

Mejía, M. R. (2015) Las capacidades. Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá. Inédito

Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Disponible en internet en: http://www.oei.es/salactsi/mato2.html

Pérez, E. Warisata. (2012) La escuela ayllu. La Paz. Ministerio de Educación de Bolivia

Popper, Karl. (1958) La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires. Paidos.

Santos, B. (2009) Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. México, DF. CLACSO-Siglo XXI.

UNESCO. (1986) Conclusiones del simposio "La ciencia y las fronteras del conocimiento. ONU-UNESCO. Venecia.

Wittgenstein, L. (1957) Tractatus logico-philosophicus. Madrid. Revista de Occidente.

El análisis del discurso: teoría, método, diseño y proceso de investigación

Irene Vasilachis de Gialdino*

Si bien la conversación cotidiana es la forma más importante y universal de la narrativa, en las producciones pictóricas y musicales la narrativa ocupa un papel de pareja relevancia. Sirvan como ejemplo el preludio al acto tercero de la ópera La Traviata de Giuseppe Verdi basada en "La dama de las camelias" de Alejandro Dumas y la obra de la pintora latinoamericana Raquel Forner (1902-1988). En torno de estas tres formas de discurso ha girado la exposición oral que oportunamente he realizado y a la que intentaré volver aquí.

Con el acto tercero se cierra la triste historia de Violetta Valery, una famosa cortesana de París. El preludio de ese acto no sólo describe el drama de su cercana muerte, sino que recorre el camino de su vida, de su amor por Alfredo Germont, de su generoso renunciamiento a ese amor, de su fragilidad, de su congoja, de su padecimiento, de la luz de la esperanza que, por un momento, renace en ella. Esa historia y su desenlace ya habían sido narrados, anunciados, en el preludio al acto primero, el que incorpora fragmentos de toda la obra. Ambos preludios se inician con los mismos compases, ambos preludios cobijan la misma historia, ambos preludios relatan, como lo hacen los hablantes, no sólo los hechos, sino como son experimentados, en este caso, por la protagonista: la posibilidad del amor frente al deseo de la libertad; la dicha de la plenitud de ese amor frente al reclamo de sacrificio por parte del padre de Alfredo a favor de sus hijos y del honor de la familia; el silencio, el perdón frente al dolor de

* Doctora en derecho. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina, en el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-PIETTE). Correo electrónico: igialdino@gmail.com

la ofensa perpetrada contra ella por Alfredo; la soledad, el recuerdo, la enfermedad, la agonía, la muerte frente a la esperanza, siempre renovada, del encuentro amoroso.

Raquel Forner también narra un drama: el de la humanidad como consecuencia de la guerra. También su obra está signada por el dolor, por la oposición entre la vida y la muerte, entre la devastación, la destrucción exterior y la desolación interior. De todo ello da cuenta apelando a la centralidad de la imagen de la mujer, de sus gestos, de su desesperación, de su angustia, de su sufrimiento, de su desconsuelo, de su desconcierto pero, además, exhibiendo el desmembramiento, el desgajamiento, la fragmentación de los cuerpos, la pérdida de los sentidos, la imposibilidad de ver, de escuchar, de oír y, al mismo tiempo, de comunicarse[1]. En el contexto de una entrevista Raquel Forner expresa: "La guerra de España tuvo una influencia decisiva en mi pintura; con ella comenzó una serie de obras en las que los problemas individuales se transformaron en problemas de la humanidad toda". Respecto de esa mutación, declara que su obra adquirió: "una mayor madurez, se enriqueció con grises y matices que suplantaron los colores puros de mi primera época" (Rosell, 1988). La guerra, como imprevisto incontrolable que orienta el recorrido de la existencia (Bertaux, 1997:33), constituye un punto de intersección en la biografía de Raquel Forner y le agrega otra dimensión a esa biografía, y a su identidad, marcando el inicio de una trayectoria, la que debe ser analizada en el contexto temporal de dicha biografía, entendida como la vida de una persona y todas las experiencias que abarca (Strauss, 1987:224).

Para Raquel Forner, su pintura era un eco dramático de la vida, un lenguaje, y se traduce en una forma de protesta, en una invocación a la paz, en una denuncia ética contra el poder arbitrario

1 Véanse, como ejemplo, las siguientes obras de Raquel Forner: *Presagio* (1931), *Mujeres del mundo* (1938) *Claro de luna (1939), Ofrenda (1939), Destinos (1939), La Victoria (1939), Éxodo (1940), La caída* (1941), *Desolación* (1942), *Retablo del dolor* (1942), *Drama* (1942), *Amanecer* (1944), *Ícaro* (1944), *El juicio* (1946).

y la dominación exacerbada y desmesurada, esto es, contra toda forma de totalitarismo. En fin, la pintura de Forner puede ser considerada, también, como una narrativa de resistencia, como la que analizaré más adelante, en la que la artista, al unísono, comunica sus sentimientos, sensaciones, desazones, cuestionamientos y utopías, y se comunica con los otros, con aquellos que recogen el sentido, significado, finalidad y propósito de su narrativa, y se hacen eco de su mismo lenguaje, eco de su propio eco.

El orden al que obedecerá esta presentación se corresponde con el de los componentes del diseño flexible de investigación cualitativa propuesto por Maxwell (2013), esto es: 1. el *propósito*: el por qué se quiere realizar la investigación, y el por qué deberían interesar los resultados obtenidos; 2. el *contexto conceptual*: las teorías, resultados, sistemas conceptuales que pueden aportar al estudio, incluyendo las indagaciones previas del/a investigador/a; 3. *la pregunta de investigación*: constituida, específicamente, por el qué, por aquello que se quiere comprender; 4. la *metodología*: que abarca los pasos que se van a seguir para concretar el estudio, las técnicas de recolección y análisis de datos a emplear, y 5. la *validez*: que está presente en todas y cada de las etapas del proceso de investigación y que atiende a las explicaciones alternativas posibles, a las amenazas a la validez de las potenciales conclusiones, y a la forma en la cual se actuará frente a ellas.

La Investigación

El Propósito

El propósito de esta investigación interdisciplinaria[2] en la que se conjugan la sociología y la lingüística es proveer a las políticas

2 Los resultados iniciales de esta investigación fueron publicados en Vasilachis de Gialdino, I. (2009) "Itinéraires 'dans' et 'depuis' les situations de pauvreté: une proposition d'analyse sociologique-linguistique de la narration", *Recherches Qualitatives* 28(2), y posteriormente ampliados y

sociales de los insumos necesarios para el cumplimiento de sus funciones preventivas y asistenciales, a fin de evitar: a. la caída de las personas en las situaciones de pobreza; b. la permanencia en ellas, y c. los efectos que esas situaciones provocan en relación con los procesos identitarios y con la capacidad de acción histórica de los grupos vulnerados.

La investigación intenta avanzar en el conocimiento científico no sobre la pobreza en general sino sobre las situaciones de pobreza en particular, analizando, a la vez, los itinerarios "en" y "desde" las situaciones de pobreza partiendo, por un lado, de la propia perspectiva de las personas pobres acerca de su identidad, de su situación, del origen y subsistencia de ésta y de las posibilidades de superarla y, por el otro, tanto de la observación de campo como de un conjunto de estrategias cualitativas de recolección de datos.

El Contexto Conceptual, El Contexto Social y los Presupuestos Epistemológicos

El Contexto Conceptual

Esta investigación forma parte de un programa más amplio en el que estudio las características que asumen las situaciones sociales de extrema pobreza en la ciudad de Buenos Aires y en el cual comparo dos grupos[3]: a. el de las personas que residen en la calle, y b. el de las personas y familias que tienen viviendas precarias o un acceso temporal a la vivienda y que están en riesgo de perder su alojamiento, domiciliándose sea en hoteles, sea en casas "tomadas" o "recuperadas", sea en construccio-

publicados en Vasilachis de Gialdino, I. (2013) *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*, Capítulo IV. Barcelona: Gedisa.

3 Ambas investigaciones se realizaron con el financiamiento acordado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina) y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

nes o terrenos abandonados, sea en viviendas de familiares o de amigos, entre otros. En esta exposición el último grupo será el principal y el de las personas que residen en la calle el grupo de comparación.

En investigaciones previas efectuadas respecto de las personas que definen su domicilio como "en la calle", propuse una definición relacional de las situaciones de pobreza. Esta definición fue el resultado de interpretar los datos provenientes de la aplicación de metodologías cualitativas con el objetivo de generar teoría. De modo tal, concluí en que *las personas pobres son aquellas que están sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia, imprescindibles para el desarrollo autónomo de su identidad esencial y existencial* (Vasilachis de Gialdino, 2003:91; 2006a, 2007a, 2013).

Desde esta perspectiva, consideré que si bien las definiciones metafóricas de la pobreza -adentro/afuera; centro/periferia, y arriba/abajo (Fassin, 1996a:68; Fassin, 1996b:263)- podrían ser útiles para cuantificar el fenómeno, una definición relacional es imprescindible para determinar, entre otros, a quienes: a. son responsables de él, b. han contribuido a producirlo; c. lo promueven y/o lo conservan, y d. se benefician con su subsistencia.

De esta manera, de acuerdo con la orientación de dicha definición relacional, las personas pobres no son observadas simple y estáticamente como compartiendo los rasgos de una determinada situación, sino indagando acerca de cómo han sido llevadas a ella como consecuencia de las acciones y/u omisiones de diferentes personas y/o grupos, y cómo intentan superar esa situación implementando diversos tipos de acciones, las que determinan el sentido de sus distintos itinerarios sociales.

Asimismo, al interior de esos itinerarios se pueden observar tanto los *procesos "des"* como los *procesos "re"* (Vasilachis de Gialdino, 2003:95-96; 2006a, 2007a, 2013).

La mayor parte de los estudios sobre la pobreza, abrevando de teorías que, por lo general, entienden a la sociedad como un sistema,

se han ocupado de señalar a los procesos que denomino como *procesos "des"* a los que se ven sometidas, entre otros, las personas pobres y los trabajadores (Castel, 1995; Paugam, 1995, 1996). Dentro de esta perspectiva adquieren sentido oposiciones tales como: socialización/*de* socialización; estructuración/*des*estructuración; integración/*des*integración; afiliación/*des*afiliación; calificación/*des*calificación; profesionalización/*des*profesionalización.

Apelando a conceptos originales creados a partir de indagaciones previas, propongo estudiar, paralelamente, a los *procesos "des"* y a los *procesos "re"* y a éstos, en especial, desde la perspectiva de quienes se hallan sometidos a relaciones de privación. Estos últimos procesos surgen como consecuencia de dichas relaciones de privación y, entre ellos, se encuentran los de *re*sistencia, los de *re*ivindicación, los de *re*descubrimiento de habilidades, los de *re*cuperación de capacidades, los de *re*stablecimiento de vínculos sociales, los de *re*definición de la propia identidad frente a las representaciones creadas por otros.

El análisis de los posibles aportes teórico-conceptuales al estudio de las situaciones de pobreza y a los itinerarios de quienes se hallan en esas situaciones me permitió reconocer un conjunto de límites, por ejemplo: a. los referidos a las nociones de "exclusión" y de "marginalidad" (Bordieu y Wacquant, 1999:49-50; Fraser, 2010: 369); b. los vinculados con la definición y con la medición de la pobreza que no distinguen sus formas nuevas y emergentes (Legros, 2004:439,451); c. los que se desprenden del desconocimiento de la complejidad y de los matices de las situaciones de pobreza (Rank, 2001:898; Legros, 2004:449); d. los derivados de la tendencia **a** homogeneizar a las personas y a las situaciones (Sosa Elízaga, 2002:90-95); e. los que son consecuencia del estigma espacial (Wacquant, 2008:116-117); f. los que son la secuela de la negación de la violencia infraestructural a las que las personas pobres están sometidas (Rodgers y O'Neill, 2012), y los que provienen de la narrativa dominante que crea representaciones estigmatizantes y punitivas de las personas pobres (Krumer-Nevo y Benjamin 2010).

El contexto social

En esta indagación el trabajo de campo comenzó en 2002 y aún continúa. Para esa fecha la tasa de desocupación de la ciudad de Buenos Aires era del 16,3 %, de acuerdo con el informe de la Dirección General de Estadística y Censos de esa ciudad. El 14,6% de los hogares se encontraba por debajo de la Línea de Pobreza, en tanto que un 3,7% de los mismos se hallaba por debajo de la Línea de Indigencia. Asimismo, el 21,2% de la población residente en la ciudad habitaba en hogares pobres, mientras que un 5,7% de la misma lo hacía en hogares indigentes. Esto es, 638.000 personas que habitaban en esa ciudad se encontraban en situación de pobreza, de las cuales 171.000 estaban en situación de indigencia. Los niveles de pobreza e indigencia alcanzados en el año 2002 fueron los más elevados del período 1992-2002.

Este proceso de empobrecimiento se caracteriza en la Argentina por incorporar sectores medios al universo de la pobreza, el que se ha complejizado y heterogeneizado. El aumento de la riqueza extrema constituye la contracara del empobrecimiento. El enriquecimiento se ha visto favorecido por el proceso de privatizaciones, los movimientos del mercado financiero y el proceso de concentración económica (Minujin, 1998:229).

En la "década del 90", que se distinguió por el predominio de la ideología neoliberal, la reconversión productiva, unida a la apertura económica y a la desregulación, produjo, por un lado, la reducción de los trabajadores asalariados permanentes y, por el otro, el incremento de la desocupación abierta, de la incertidumbre de los ocupados y de la cantidad de puestos asalariados precarios (Beccaria y López, 1997:10-11). Esa precariedad de la relaciones de trabajo, caracterizada por la inseguridad y la incertidumbre, ubica a los trabajadores en situaciones típicas de exclusión social (Lindenboim, 2001, 2004:24). En 2003 el 30% más pobre de los asalariados recibía solamente 2,8% del conjunto de las remuneraciones, mientras el 10% más rico concentraba el 34,6% ganando, por tanto, en promedio, 12,5 veces más que el primer grupo (Beccaria, 2006:5).

El desempleo y subempleo bajo todas sus formas -la precarización, el empleo no registrado (o en "negro"), la pobreza extrema y la exclusión social a los cuales conduce el desempleo de larga duración- constituyen el nuevo y dramático contenido de la "cuestión social" (Neffa, 2007: 302) en la Argentina.

Los presupuestos epistemológicos

La necesidad de exponer los presupuestos epistemológicos que guían a una investigación empírica goza, en las ciencias sociales, de un amplio consenso. Quienes se ubican en esta posición aseveran que las cuestiones de paradigmas prevalecen sobre las de métodos (Guba y Lincoln, 1994:105), y que los investigadores abordan sus estudios con un sistema básico de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que los orientan (Creswell, 1998:74-77). Estos presupuestos están presentes tanto a lo largo de todo el proceso de investigación como en la representación textual de los resultados y deben hacerse explícitos para referir a ellos los criterios a los que obedecerá la evaluación de la calidad y la credibilidad de la investigación (Patton, 2002:266, Vasilachis de Gialdino, 2006b:44).

Entiendo, por tanto, que la reflexión epistemológica debe acompañar a las decisiones metodológicas. A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no aspira a ser una disciplina acabada sino que constituye una actividad persistente, creadora que da cuenta de los logros pero, también, de las limitaciones, de las dificultades, de las dudas con las que se enfrenta quien intenta conocer. Esa reflexión está unida al esclarecimiento de los paradigmas presentes en la producción de cada disciplina. La coexistencia de paradigmas en las ciencias sociales ya está fuera de todo debate (Vasilachis de Gialdino, 1992; Guba y Lincoln, 1994; Tashakkori y Teddlie, 1998). Defino a esos paradigmas como *los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad.* Ubico a los tres paradigmas predominantes positivista, materialista-histórico e interpretativo- en la que

denomino Epistemología del Sujeto Cognoscente, porque es a partir de ese sujeto que se construyen, desarrollan, aplican, legitiman, cuestionan las distintas formas de conocimiento.

Con la Epistemología del Sujeto Conocido que propongo intento producir una ruptura ontológica no a nivel de la realidad social sino en el ámbito de la identidad de los seres humanos considerando, al unísono, tanto al componente esencial de esa identidad, que los hace iguales, como al existencial que los hace únicos, distintos. De lo que se trata, entonces, es de promover nuevas formas de conocer con capacidad, tanto para dar cuenta de la igualdad esencial y de la diferencia existencial propia de los seres humanos, como para evitar que sean consideradas como esenciales sus diferencias existenciales (Vasilachis de Gialdino, 1999, 2003, 2006a, 2007a, 2007b).

Se trata de una *ruptura* porque la forma de conocer que plantea esta epistemología tiene como centro a la identidad, pero a una identidad que es, a la vez, esencial y existencial, igual y distinta. Y constituye una ruptura *ontológica* porque esa ruptura ya no apunta al *qué* sino al *quién* se conoce, a su idiosincrasia, a sus rasgos, a sus peculiaridades, a sus potencialidades, a sus atributos, y la pregunta acerca del *quién* es, aquí, anterior a la pregunta acerca del *cómo* se conoce (Vasilachis de Gialdino, 2009). Esto es así porque la legitimación de las formas de conocer está condicionada por los presupuestos acerca lo que es posible conocer y de lo que, por tanto, puede ser conocido y esos presupuestos se han asentado, hasta ahora, en un tipo de evidencia, de la que sin bien no puede prescindirse, es menester admitir que está, fundamentalmente, ligada a la identidad existencial y al trabajo sensorial. Sin embargo, si la identidad esencial es reconocida conjuntamente con la existencial, es dable aceptar que *quien* conoce, lo hace, además, con otras formas de conocer derivadas del componente esencial de su identidad, y apelando a otras formas de evidencia con las que, puede dar cuenta de los dos componentes de la identidad y de cómo confluyen en la realización plena de esa identidad. Lo que hombres y mujeres son y pueden

llegar a ser y a hacer dependerá, entonces, de que reconozcan, implementen, consientan, busquen, descubran, creen, formas de conocer con las que alcancen a saber de sí, y de la infinitud e inconmensuralidad de su ser. Las narrativas de resistencia, sobre las que volveremos más adelante, muestran, a la vez, precisamente, la lucha cotidiana, observable, y la motivación profunda, sólo vislumbrable, arraigada, primero, en la propia la dignidad y, luego, en la convicción de su falta de reconocimiento por otros.

Las situaciones de pobreza están ligadas, entonces, al componente existencial de la identidad, a las condiciones en las que la persona despliega esa identidad, pero no a su identidad esencial. Las mujeres y hombres, por tanto, no pueden ser conocidos, sólo o principalmente, a partir de las situaciones en las que participan -y es aquí donde se produce el quiebre con las posiciones paradigmáticas preponderantes- porque las personas no son asimilables a dichas situaciones en razón de que poseen una distinta naturaleza ontológica. El olvido de esta distinción tiene importantes consecuencias a la hora de considerar la capacidad de acción histórica de las personas, en general, y de determinados individuos y grupos, entre los que se encuentran las personas pobres, en particular (Vasilachis de Gialdino, 2013).

La Epistemología del Sujeto Conocido no excluye a la Epistemología del Sujeto Cognoscente, por el contrario, ambas permanecen vigentes en las ciencias sociales y se reúnen y complementan en la Metaepistemología. La primera epistemología viene a hablar allí a donde la segunda calla, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2007a).

La pregunta de investigación

La estrecha relación entre las estrategias metodológicas propuestas y la pregunta de investigación está fuera de discusión en

la investigación cualitativa. Esa relación primordial está asociada tanto con la validez como con la factibilidad de la investigación. Es, pues, necesario mostrar, además, la exigencia de considerar, en especial, el lazo que une a esa pregunta de investigación con las estrategias de análisis de los datos. La falta de correspondencia entre el tratamiento de esos datos y, por una parte, el *qué* de la investigación, enraizado en presupuestos ontológicos, y, por la otra, el *cómo* de esa investigación guiado por las orientaciones primero epistemológicas y, después, metodológicas del investigador puede constituir un sesgo evitable mediante la actividad reflexiva propia del/la investigador/a cualitativo/a.

La preguntas de investigación en un diseño cualitativo flexible reúnen un conjunto de características: 1. orientan la selección de las estrategias de recolección y análisis de datos; 2. se originan, por lo general, en la observación de campo o del *corpus*; 3. se transforman durante el proceso de investigación, y 4. su formulación se realiza con base en el presupuesto del carácter necesario, legítimo y vital del conocimiento de los participantes.

En la presente indagación, los siguientes constituyen, entre otros, el conjunto de interrogantes que, con base en la perspectiva de esos participantes, conforman la pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido el evento o la sucesión de acontecimientos que han determinado la entrada de las personas pobres en las situaciones en las que se hallan? Estas situaciones ¿han irrumpido imprevistamente en sus vidas, se han agravado o han debido ser asumidas desde la niñez o en alguna otra etapa de la vida?, ¿cuál es el recorrido familiar, laboral, profesional que las llevó a las situaciones de pobreza o que, en algunas circunstancias, les evitó caer en ellas?, ¿cuáles son las lógicas de acción, las actividades, los recursos que estas personas han desplegado o despliegan para evitar, superar, paliar las situaciones de pobreza?, ¿de qué modo perciben la relación entre las características sociales, económicas, políticas de la sociedad y el desarrollo de esas acciones, actividades, recursos?, ¿cómo las personas pobres definen y categorizan discursivamente su identidad, su situación y los procesos por los que transitan?,

¿cómo representan la relación entre su situación presente y sus planes y perspectivas acerca del futuro?

La metodología

Las estrategias metodológicas empleadas para la recolección de datos en esta investigación fueron la observación participante, los estudios de caso y la entrevista, considerada como un tipo especial de interacción conversacional, como una práctica interpretativa (Holstein y Gubrium, 1998:120). Como he enunciado, la conversación es la forma más importante y universal de la narrativa, a través de la conversación los participantes transitan el mapa temporal concentrándose en el pasado para luego relacionarlo con el presente y el futuro y, por fin, volver a otro fragmento del pasado (Ochs, 1997:185,191). Dado que los itinerarios sociales, en los que se centra la investigación, se desarrollan en el tiempo, la narrativa constituye, pues, la forma lingüística a través de la cual esos itinerarios son expresados. Desde la perspectiva del análisis del discurso las historias son analizadas considerando la estructura de la narrativa, los roles sociales de los actores, las estrategias argumentativas, la construcción de la imagen, las metáforas, entre otros (Wagner y Wodak, 2006:392-993).

Mishler (1991:68,105) propone darle a las historias un lugar predominante en el estudio de las entrevistas, estimando que los métodos narrativos son particularmente apropiados para el estudio de dichas entrevistas, a las que considera discursos cuyo significado y estructura son producidos con juntamente por el entrevistador y el entrevistado.

Los estudios sobre la narrativa conversacional muestran que las historias son producidas interactivamente en un proceso que se diferencia de la conversación ordinaria en la duración de los turnos de habla, debido a que los relatos requieren largos turnos y son los participantes en la interacción los que deben administrar la duración de dichos turnos. De modo tal, se seleccionaron para el análisis, en especial, las secuencias en las que los

participantes narran su propia experiencia, cuentan historias. Dichos participantes contribuyen, asimismo, en la determinación del tema y negocian, por un lado, la atribución de responsabilidades y, por el otro, las distintas versiones de la realidad (Mandelbaum, 1993:252-253). Se produce, pues, en consonancia con la Epistemología del Sujeto Conocido que propongo, una construcción cooperativa del conocimiento, resultado de la interacción cognitiva entre dos o más sujetos - uno de los cuales es el investigador- que son esencialmente iguales pero que realizan aportes diferentes vinculados a su situación, a su biografía, a sus experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2003:30).

Mediante la entrevista se puede, entonces, recuperar la trayectoria como parte de la biografía de una persona e indicar, desde su propio punto de vista, cuales son los eventos que considera más significativos y la interpretación que realiza de ellos (Creswell, 1998:30).

La perspectiva biográfica enfatiza, justamente, la unicidad de cada persona y la ubica en un sistema complejo de relaciones sociales que cambia y se desarrolla a lo largo del tiempo (Miller, 2000:10). La historia de vida supone, para Bertaux (1997:32), el relato de una persona a otra de un episodio cualquiera de su experiencia, y esta producción tiene una forma narrativa. Cuando esta forma narrativa aparece en una entrevista y la persona la utiliza para expresar el contenido de una parte de su experiencia puede afirmarse que se está frente a un relato de vida.

El análisis de los datos

La narrativa

La narratividad y la temporalidad están estrechamente ligadas (Ricoeur, 1983:51). Las narraciones son actos específicos de discurso dotados de una fuerza ilocutoria y de una fuerza referencial originales (Ricoeur, 1988:103). Tienen una dimensión crono-

lógica, describen una transición temporal de un estado de cosas a otro, llevan el pasado a la conciencia del presente y ayudan a enfrentar el futuro (Ochs, 1997:189, 280).

Respecto de las personas y familias pobres, he observado, precisamente, como la percepción y representación de su pasado y de la situación presente influyen en sus planes y en las que definen como sus posibilidades futuras.

Las narrativas contribuyen a la comprensión de una determinada situación a partir de la forma en la que esa situación es experimentada por los participantes, dado que, a través de las historias que relatan, las personas se presentan a sí mismas y a sus acciones interpretándolas y justificándolas (Widdershoven, 1996:278, 280).

La narrativa es un proceso de representación, una construcción de un sistema de significados que da sentido a la caótica masa de percepciones y experiencias de una vida (Josselson, 1995:33). A través de ese proceso el narrador da coherencia a las circunstancias del relato (Gubrium y Holstein, 1998:164), y reconstruye su identidad cuando esta se ve amenazada o está en riesgo (Riessman 1993:3).

La narrativa del relato de vida puede ser el medio más efectivo para comprender como se desenvuelve una persona a lo largo del tiempo. Debido a que ese relato no es una experiencia de vida en sí misma sino una representación de ésta, podría afirmarse que a través del mismo se organiza la experiencia y se forja y corrobora la identidad (Atkinson, 1998:11-12).

Los relatos constituyen, entonces, más interpretaciones que descripciones y crónicas de los acontecimientos pasados. Aunque la narrativa no abarca todos los aspectos de la experiencia y la subjetividad (McNay, 2003:7) su especial importancia reside en que es el modo a través del cual las personas dan sentido a las situaciones concretas y expresan su comprensión de los hechos, de sus experiencias y, además, de los motivos, acciones, expectativas y convicciones de ellos y de aquellos otros incorporados al relato (Mishler, 1991: 68; Riessman 1993:19; Chase, 1996:52; Widdershoven, 1996:285-286).

Las narrativas pueden ser utilizadas para mostrar el dialógico desarrollo de la acción y de la identidad en mundos históricamente contingentes, socialmente realizados y culturalmente construidos (Skinner et al, 2001).

El análisis de las narrativas permite, entonces, observar como los individuos, apelando al recurso del tiempo y ubicándose en el espacio (Taylor y Wetherell, 1999:39), construyen cotidianamente su identidad, como se "presentan" y como se "representan" (Järvinen, 2003:217; Dyer y Keller-Cohen, 2000:283).

Narrar la propia historia ayuda, pues, a comprender y a crear el sentido de la propia identidad (Marshall, 1999:120) y coadyuva a la realización de ésta en la relación con los otros (Crossley, 2000:528).

Labov (1972:363) considera que los elementos de la estructura narrativa son los siguientes: 1. el resumen, 2. la orientación, 3. la complicación de la acción. 4. la evaluación. 5. el resultado o resolución y 6. la coda. Debido a que esta estructura no siempre está presente en los relatos basados en la experiencia personal y expresados en las entrevistas del *corpus*, consideré como narrativas aún a aquellas que no poseen esa estructura canónica pero en las que se presenta un orden temporal y la transición desde un estado de cosas a otro, una complejización de la acción y una evaluación de los sucesos y personajes de los que se habla (Georgakopoulou, 2006:240). La forma narrativa tiene, entonces, la potencialidad de ser un medio para organizar y construir la experiencia (Schiffrin, 2003:538), y es resultado de la interacción conversacional propia de la entrevista.

Para quienes anuncian un cambio actual de paradigma, esto es, de la cultura del conocimiento en las ciencias sociales, ese cambio está ligado al "momento biográfico" y afecta no sólo a la orientación del conjunto de las disciplinas sino, también, a la relación entre ellas. Este "momento" puede ser caracterizado como "subjetivo" o "cultural" y en él los significados personales y sociales, considerados como bases de la acción, adquieren valor predominante (Wengraf et al, 2002:244-245). Es a través de la

narrativa que se vinculan a nivel identitario (Byrne, 2003:444) lo micro y lo macro, lo individual y lo social (Jedlowsky, 2001:30-33).

Como afirmaran Thomas y Znaniecki (1998:47), las ciencias sociales deben acceder a las experiencias y a las actitudes humanas concretas que constituyen la realidad social plena y entera, viva y activa, más allá de la organización formal de las instituciones sociales o de los fenómenos en masa tratados estadísticamente.

Ese cambio en las formas de conocimiento es caracterizado, también, como "momento narrativo" (Fraser, 2004), entendiéndose que la investigación narrativa no sólo puede reflejar la realidad sino, además, cuestionar las creencias, aserciones y presupuestos dados por ciertos, incluso los contenidos en las teorías sociales legitimadas como tales.

En todo este cambio de paradigma ha sido de fundamental importancia la impronta del pensamiento de Bajtín (1982:390), que propuso al dialogismo como una nueva epistemología de las ciencias sociales. Este autor marcaba la diferencia entre las ciencias naturales y las sociales de esta manera: en las primeras existe un sistema de objetos, sin sujeto, en el que predomina el silencio; en las segundas hay sujetos, diálogo, personas y, por tanto, voces (Marková, 2000:424).

Propuesta de criterios y estrategias para el análisis sociológico-lingüístico de la narrativa

Estos criterios, derivados de la práctica de análisis, y que pueden ser perfeccionados con el avance en esa práctica, están vinculados con la que propongo como una, entre las posibles aproximaciones al estudio de la narrativa. Cada criterio, que está redactado como una orientación, como una sugerencia, se traduce, a manera de ejemplo, en estrategias posibles de análisis de los datos textuales. Estas estrategias, cuya aplicación no es ni excluyente de otras, ni exclusiva del criterio al que acompañan, pueden, pues, ser complementadas o modificadas según el contenido de la pregunta de investigación. El objetivo de su inclusión

es mostrar cómo cada criterio puede estar asociado con el análisis de determinados recursos lingüísticos los que, a la vez, por la relación de interdependencia entre los distintos criterios, no pueden ser desvinculados ni del conjunto del texto como unidad, ni de quien lo produce en una situación de habla concreta. Esos recursos, varían de uno a otro hablante y no pueden ser determinados *a priori.*

Criterio 1. Privilegiar la voz del entrevistado (Gubrium y Holstein, 1999:569), evitando transformar la historia original (Blommaert, 2001:25), y haciéndose consciente de la alteridad, de la individualidad irreductible de ese "otro", precisamente, porque es *uno* el que *se* desplaza a su situación y ese desplazarse -que supone apartar la mirada de sí mismo- no es ni empatía de una individualidad en otra, ni sumisión del otro bajo los propios patrones, por el contrario, significa siempre un ascenso hacia una generalidad superior, que rebasa a las particularidades de los distintos sujetos (Gadamer, 1991:375). Procurar, por ende, no dar significado a lo observado sino hacer explícita la significación dada en los procesos de comunicación (Habermas, 1985:41). *Estrategia 1*: Analizar las acciones que realiza el hablante cuando narra, las estrategias argumentativas que emplea y la vinculación entre éstas, señalando los valores a los que apela y su jerarquización. Observar los procesos de construcción de su identidad determinando las formas en las que alude a sí mismo, los mecanismos de representación de sí, de sus propias acciones y roles, y de las relaciones y procesos que han condicionado, limitado, promovido el desarrollo de su identidad.

Criterio 2. Considerar a los textos de las entrevistas como una unidad semántica, como una unidad no de forma sino de significado (Halliday y Hassan, 19776:2-8). Las relaciones semánticas entre los distintos componentes del texto son, pues, cruciales para la interpretación de éste. No obstante, dado que el sentido no es "visible" directamente o "dicho" literalmente (Verschueren, 2001:61), su análisis discursivo ha de realizarse paso a paso y de manera reflexiva. El requisito de preservar a las narrativas frente

a la posibilidad de que sean fracturadas deriva de que constituyen construcciones de creación de sentido y, como tales, deben ser analizadas (Riessman, 1993:4). Se ha intentar, así, tanto contrarrestar como complementar a "la cultura de la fragmentación", característica del análisis de datos basada en la codificación y categorización (Coffey y Atkinson, 1996:80). Cada texto habrá de ser considerado como único, significante e irrepetible (Bajtín, 1982: 296-297), y por tanto, a la narrativa como situada, contextualizada (Blommaert, 2001:26,28; De Fina, 2000:133; Bucholtz, 2001:169; Chase, 2006; Wolgemuth, 2014:588), parcial, y, a veces, contradictoria (Munro, 2007: 489).

Estrategia 2. Determinar los diferentes recursos que contribuyen con la construcción textual del significado considerando, en especial, a la cohesión entendida como una relación semántica realizada mediante el sistema léxico y gramatical. Señalar, por ejemplo, los nudos de la red semántica subyacentes en los textos. Esos nudos constituyen una señal, una marca que orienta el sentido de la interpretación y, junto con otros, se ubican en el núcleo de los modelos interpretativos de la realidad que emplean los hablantes (Vasilachis de Gialdino, 1997:300). Tales nudos, alrededor de los cuales opera la construcción comunicativa y textual del significado, permiten determinar el contenido semántico de los términos empleados por el hablante, en particular respecto de determinados tópicos que persisten en su discurso.

Criterio 3. Evitar el empleo de categorías previas que impidan captar la integridad y la complejidad de las personas (Mishler, 2005:444). Explicitar los puntos relevantes para los participantes en las interacciones conversacionales transcriptas en el corpus, en lugar de recurrir a presuposiciones y a definiciones teóricas y conceptuales vinculadas con el tema de investigación (Pomerantz y Fehr, 1997:66; Potter, 1999:158; Bednarek, 2006:638). Seguir, pues, el camino inductivo intentando captar la experiencia humana del entrevistado, a la que sólo él tiene acceso. Dar evidencia de sus significados personales, de sus "verdades narrativas", que apelan a nuevos criterios de validez, y que difieren de las

"verdades históricas" (Polkinghorne, 2007:475, 479). Buscar, por ende, no reducir la vida de las personas a una serie de acontecimientos, categorías, temas, reunidos, después, en la que el investigador construye, como una nueva narrativa. Por medio de ésta se suele borrar parte de la experiencia vivida por el entrevistado, al mismo tiempo que se impone una determinada manera de pensar acerca de esa experiencia (Munro, 2007:491).

Estrategia 3. Analizar los recursos lingüísticos empleados por los hablantes, en especial, para referir a las necesidades, a los apremios, a las luchas y logros cotidianos, a sus búsquedas, a sus expectativas, a sus deseos, a sus esperanzas, en fin a las cuestiones y problemas que ellos consideran relevantes y que están presentes en los nudos de la red semántica de sus textos. Esos recursos varían de uno a otro hablante, al igual que las personas y relaciones a las que aluden y que los temas que introducen, respecto de los que responden, a los que reformulan o de los que prefieren no hablar.

Criterio 4. Observar las evaluaciones presentes en las narrativas, ya que éstas últimas no sólo refieren a sucesos, acontecimientos, hechos sino que, además, exploran y evalúan sus significados. La evaluación de la narrativa se vincula con los medios empleados por el narrador para indicar la razón de ser de esa narrativa, con el *por qué* de ser contada, con lo que se espera conseguir con ella (Labov, 1972:366). Con la evaluación los narradores suspenden el flujo narrativo de la acción, comentando como se sienten con lo que está pasando, o dramatizan la acción (Mishler, 1993:80). Las posiciones evaluativas de los narradores son actualizadas por lo *que* dicen y por *cómo* lo dicen, esto es, no sólo a través de la elección léxica sino, también, mediante la estructura discursiva y gramatical (Capps y Ochs, 1995:407; Capps y Bonanno, 2000:4). Una de las más importantes funciones de la narrativa es ubicar a los sucesos específicos en el amplio horizonte de las pasiones, virtudes, filosofías, acciones, relaciones. El narrador evalúa esos sucesos en términos de normas sociales comunes, de expectativas y potencialidades, de ideas acerca de lo racional y de lo moral,

de lo apropiado y de lo estético, y comprende, reafirma, revisa las formas de vida vigentes (Ochs y Capps, 1996: 30).

Estrategia 4. Analizar los recursos lingüísticos empleados en los textos del *corpus* para llevar a cabo las evaluaciones, como, entre otros, la elección léxica, las formas sintácticas, el orden de las palabras, la variación de los tiempos verbales, la repetición, las comparaciones, las intensificaciones, las metáforas, las formas pasivas.

El fundamento subyacente en los criterios sugeridos es la necesidad de privilegiar las características primarias sobre las secundarias de la investigación cualitativa. Siendo la persona el núcleo vital de este tipo de indagación, son las que refieren a las personas las que se constituyen en las *características primarias*, fundamentales, de la investigación cualitativa. Las características que refieren al contexto, a la situación en la que se crean los sentidos, en la que se elaboran las perspectivas, en la que se construyen los significados son las que conforman las *características secundarias* de la investigación cualitativa porque es la persona la que interesa, pero la persona situada (Vasilachis de Gialdino: 2008:204).

El privilegio de las características primarias aparece aún más justificado cuando, como en este caso, las personas y sus trayectorias constituyen el eje de la investigación. Así, por ejemplo, si lo que se busca es analizar las situaciones de pobreza, el foco puede estar en las características segundarias y, en este supuesto el corte de datos con la finalidad de crear teoría puede considerarse una estrategia adecuada (Vasilachis de Gialdino, 2003:52). Siguiendo la expresión de los actores, contenida en los textos analizados, distinguí el señalamiento de las continuidades en el ámbito de la identidad de aquél otro en el que se exhiben las discontinuidades, ligadas al carácter contingente de las situaciones en las que se hallan (Leudar et al, 2008: 208). En un momento como el actual en el que se alude a la "invisibilidad" de las personas pobres (Brighenti, 2007:329; Bohman, 2007:271; Wacquant, 2007:68), y en el cual se vincula a esa invisibilidad con la falta

de reconocimiento, con la exclusión estructural, con la estigmatización territorial, con la marginalidad, de lo que se trata es de no contribuir con esa invisibilidad velando con nuestra construcción discursiva la originalidad de la historias que nos relatan y de la teorías que los actores crean, que subyacen en esas historias, y que les dan sentido.

Ejemplo de la aplicación de los criterios y estrategias para el análisis sociológico-lingüístico de la narrativa

Las narrativas que analizaré están incluidas en entrevistas que son parte de un *corpus* más amplio que alcanza a la fecha a las 120, y que intentaron recoger las historias de vida de los participantes a fin de recuperar sus itinerarios "en" y "desde" las situaciones de pobreza. En todos los casos las entrevistas fueron acompañadas por observaciones de campo.

Adela y Gabriel

Adela y Gabriel tienen treinta y cinco años y cuatro hijos de trece, doce, ocho y cuatro años. Los dos nacieron en la provincia de San Juan, que dista 1280 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. Gabriel no conoció a su padre. Vivió con su abuela hasta los siete años, en que lo "trajeron" (31[4]) a Buenos Aires a donde estaba su madre, que "siempre trabajó de mucama" (35), y a partir de ese momento habitó en diferentes hoteles. Gabriel y Adela se conocieron en San Juan en un viaje en el que Gabriel visitaba a su abuela. Adela vino a Buenos Aires a los diecinueve años para vivir en pareja con Gabriel, y en esta ciudad se casaron y nacieron sus cuatro hijos. Gabriel es chofer de una camioneta que divulga propaganda política y no percibe salario en efectivo. Su retribución consiste en la posibilidad de ocupar la habitación del

4 Los números entre paréntesis citados en el texto señalan las distintas emisiones de la entrevista, cuya división y orden se corresponden con aquellos propios de los sucesivos turnos.

hotel en el que habita con su familia y en el que vivieron siempre sus hijos, salvo el período en el que viajaron todos a San Juan. En el momento de la entrevista hacía dos años que habían regresado. Adela fue operada de un tumor cerebral maligno. Debido a la carencia de recursos económicos, hace dos años que no puede hacerse el control médico ni recibir la medicación que debe "tomar de por vida" (479). Los seis miembros de la familia ocupan una habitación con una ventana que no da al exterior y comparten la cocina y el baño con otros habitantes del hotel.

Seguidamente, trascribiré parte de la entrevista realizada por la investigadora (E) en el hotel en que viven, conjuntamente a Adela (A) y a Gabriel (G). Indicaré con **negrita** los nudos de la red semántica de sus respectivos textos, y con subrayado las evaluaciones más relevantes. Para determinar las principales estrategias argumentativas, emplearé la *cursiva* para los vocablos, las expresiones que se ubican en el término negativo de la oposición y la *cursiva subrayada* para las que se hallan en el término positivo de esa oposición. El análisis será más ejemplificativo que exhaustivo.

159. E. ¿Y vos allá en San Juan qué hacías?[5]

5 Las convenciones empleadas para transcribir las entrevistas cuyas emisiones se incluyen en el texto fueron las siguientes:
(.) pequeñas pausas de menos de 0.2 segundos
(...) pausas más largas
(**) lenguaje irrecuperable; el número de asteriscos representa el número de sílabas irrecuperables emitidas
so::lo los dos puntos representan la prolongación del sonido, el número de dos puntos muestra la relativa extensión del sonido
::hh los dos puntos delante de la h muestran las inhalaciones audibles
hh:: los dos puntos detrás de la h muestran exhalaciones audibles
AYER las letras mayúsculas indican que la emisión o la palabra es enunciada en voz más alta que aquellas que las que preceden o la siguen
°no° los signos de grado comprenden emisiones o palabras pronunciadas en voz más baja que aquellas que las que preceden o la siguen
– una raya indica un corte abrupto en el flujo del habla
= el signo igual muestra un lenguaje cerrojo en el que en el que el turno o la emisión son seguidos sin una pausa perceptible respecto del próximo turno o emisión
[[mi hijo...

160. A Estudiaba. ++ Estudiaba ++, y dejé de estudiar porque tenía que **trabajar**. —Porque mis padres se habían separado— °y tenía que **trabajar** junto con mi hermana°. Y **trabajaba** así ++ en las temporada ++. Y hasta que nos juntamos.

161. E. ¿Y acá cuánto hace que viven, en este hotel?

162. G. Acá, yo hace (.) ya te digo vivo desde los (...) dieciséi años, quince años.

163. E. Ah, o sea que estuvo ya acá.

164. G. Claro, acá es_ Todo el mundo me conoce, acá en el barrio a mí me conoce todo el mundo. Y yo me he criado acá. He nacido acá_ O sea prácticamente he nacido acá. Este (.)

165. A. Pero, este:, antes digamo_ Bueno, los chicos todos nacieron ACÁ, siempre han vivido acá. Vivíamos en otra habitación donde *teníamos* ++ nuestras ++ cosa, pero una vez que nos fuimo, que nos llevamos nuestras cosa, y después para podernos veni:r, y poder **sobrevivir** allá tuvimos que vender nuestras cosa. Como verá *no tenemos nada*. Y bueno, para poder **sobrevivir**, como él no tenía **trabajo** ni yo tampoco, entonces ahí –empezamos a vender las cosas que *teníamo*—. Y ahora volvimo otra vez acá con_

166. E. Estas cosas son del hotel.

167. A. SÍ, —son todo del hotel—

[[Cuando..? Las emisiones que el entrevistador y el entrevistado empiezan o expresan juntos están encabezadas con doble corchete.
[todo el día] Las emisiones superpuestas están señaladas por un corchete simple, el de la izquierda marca cuando la superposición comienza y el de la derecha cuando la superposición termina
, La coma marca la pausa entre oraciones
. El punto indica la pausa después de la oración final de un grupo de oraciones o al final de una oración aislada.
? el signo de interrogación señala interrogación
¡ el signo de exclamación indica exclamación
++ porque yo lo había hecho ++ las emisiones o palabras entre signos más son aquellas en las que se percibe un ascenso en el tono
—no lo cuentes a nadie— las emisiones o palabras entre signos menos son aquellas en las que se percibe un descenso del tono
/tengo 46 años/ emisiones o palabras entre barras marcan trascripción incierta.

168. G. Sí, todo lo que ves es del hotel. Hasta el televisor ése me lo prestó también la encargada.

169. A. Sí, eso también, nos prestaron (se sonríe)

170. G. De todo_ O sea, ++es empezar de nuevo de cero ++ De cero pero es mejor que estar *allá*, *allá* hemos estado, te digo, semanas sin comer. Sin mentir.

171. A. Claro, empezamos a vender las cosa:

172. E. ¿Y tu familia, tu mamá y eso...?

173. G. Y ellos ahora (.) Mamá está por recibir una pensio:n, una cosa de esas, todo por político. Y de ahí se quedó a vivir, —que ya estaba por salir—.

174. E. Y han estado días sin comer me decías.

175. G.++ Semanas ++.

176. E. Semanas. ¿Pero absolutamente nada, nada?

177. G. O sea a veces yo_ Yo me iba y ponele **trabajaba** de las cinco de la mañana, para que te des una idea, hasta las nueve, diez de la noche.

178. A. °Sí°.

179. G. Y me daban cinco peso. Para qué te des una idea cómo es. Y en el campo, o sea ++ de sol a sol ++. Nada de_ Yo jamás lo hice, no tuve ningún_ no se me cae nada en decirlo porque lo hice por una cuestión de que tengo mis hijos, y bueno, tenés que darle de comer, aparte mi vieja y qué sé yo. Este:: pero son muy usureros, muy, muy_ ++Nunca lo había hecho, así que me costó horrores. Horrores me costó++. Acostumbrarme a ese ritmo de vida, a todo eso_ Así que bueno, y opté de vuelta por venirme --a Buenos Aires—. Hasta ella **trabajó** también allá en el campo, plantando cebolla.

180. E. ¿Ah, sí?

181. A. Sí.

182. G. Y plantando cebolla ** * ***.

183. E. Con agua y...

184. A. Con agua, en el barro.

185. G. En el barro. Viste, ya era mucho sufrimiento, ya era mucha ***.

Adela

El sentido del texto de Adela se desarrolla, en especial, en torno a dos nudos de la red semántica vinculados entre sí: el trabajo y la supervivencia. En las narrativas que despliega durante la entrevista, los protagonistas son sus hijos, su esposo, ella misma, y las personas que la ayudan. Los roles que representa son, en particular, los de madre y esposa, y los temas que asume como propios son los de la educación de los hijos, los de la alimentación, vivienda, vestimenta y salud de los distintos miembros de la familia. En todos estos supuestos Gabriel, o bien le cede el turno a fin de que ella pueda expresarse, o bien contribuye con el flujo de la conversación en temas como los de trabajo, educación y salud.

En especial, el tema de la educación de sus hijos preocupa a Adela, tal como se puede observar en el relato con el que justifica su regreso a Buenos Aires:

> 126 A. *Allá* no hay forma de **sobrevivir** ¿no? O sea (.) Lamentablemente el tema es la *educación de los chicos*. Por ejemplo *allá* es (.) *trabajan desde muy chiquitos* los chicos por ejemplo, pero todo lo que ganan es ***, o sea no ganan nada. Algo, cómo te puedo decir, hay *mucha tranquilida::, mucha paz,* todo lo_ O sea nosotros nos fuimos por ese tema, porque ya se veía muy mal.
>
> 127. E. Acá.
>
> 128. A. Acá, el tema de la *inseguridad* y todo eso, y dijimos bueno, tenemos chicos, vamos a ver qué pasa. Te digo, tratamos por todos los medios pero no, el tema *allá* (.)

En la emisión 126, Adela especifica el significado del término "sobrevivir". La evaluación negativa de la situación que comienza a caracterizar es expresada mediante el adverbio de modo en "lamentablemente" con el que anticipa la cadena argumentativa que se inicia con la oposición trabajo/educación. El trabajo de los niños de corta edad se sitúa en el término negativo de la oposición porque constituye un obstáculo para su educación y una forma

de sometimiento sin retribución. La siguiente oposición es la que contrasta la inseguridad de Buenos Aires con la tranquilidad, con la paz de la provincia de San Juan. Esa inseguridad está representada como uno de los motivos que los llevaron a volver a su lugar de origen. Las comparaciones por oposición que realiza Adela dan cuenta de su jerarquía de valores (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 376, 141), según la cual da prioridad a la educación de sus hijos por sobre la exigencia de satisfacer necesidades fundamentales. De esta forma, Adela no sólo describe, compara, diferencia, evalúa las circunstancias que motivaron primero su viaje a San Juan y, más tarde, su regreso a Buenos Aires apelando a la deixis espacial (Verschueren, 1999: 19) acuñada por medio de los adverbios demostrativos de lugar "allá" y "acá", sino que, además, justifica reflexivamente las decisiones de la familia fundadas en el bienestar de los hijos.

El valor que Adela le concede a la educación por sobre el trabajo también está presente en la emisión 160, transcripta más adelante, en la que la repetición de la expresión "tenía que trabajar", que contiene un verbo necesidad, le sirve para evaluar la situación por la que atravesó en su adolescencia y que muestra como efecto de la separación de sus padres. Asimismo, el empleo del pretérito indefinido en "dejé de estudiar" marca un corte abrupto, por el carácter perfectivo del verbo que abarca un suceso en su totalidad y que puede ser representado como un punto en la línea del tiempo (Comrie, 1985:28). Este corte se hace más evidente frente a la continuidad de la acción de estudiar exhibida por el uso repetido del pretérito imperfecto en "estudiaba", y evaluada positivamente mediante dicha repetición. Nuevamente aquí se manifiesta la oposición trabajo/educación. Necesario es señalar que el trabajo "por temporada" en el campo que debió realizar Adela es el que continúa realizando su familia y que, para ella, impide que les puedan pedir ayuda "porque están en la misma situación" (302) que ellos.

En la emisión 165 Adela comienza describiendo la situación familiar anterior al viaje a San Juan en la que vivían en el hotel y

tenían sus "cosas". A continuación, contrapone esas condiciones a aquella otra en la que se hallan luego de su regreso a Buenos Aires, y en la que no tienen "nada" porque tuvieron que vender sus "cosas" para poder volver y "poder sobrevivir". Esta última acción mediada por el verbo de posibilidad, e intensificada por la repetición, es evaluada como de suma gravedad tanto por sus características como por las consecuencias que produce. La oposición tener /no tener, para dar cuenta de la situación en la que se encuentran esta presentada, también, haciendo alusión al pasado y al presente en "teníamos"/"no tenemos nada", y complementada semánticamente en la emisión 161 con "todo es del hotel", reforzando la evaluación negativa de la situación.

La falta de trabajo de ambos miembros de la pareja, mostrada por Adela como causa de la exigencia de vender "sus cosas", está enfatizada mediante el uso del verbo "empezamos" que se reitera en las emisiones 171 y 588, y que señala un corte en la trayectoria de la familia. Otro punto de ruptura en la trayectoria de Adela lo constituye la exigencia de dejar de estudiar y, en ambos casos emplea el verbo de necesidad "tenía", "tuvimos" que da cuenta de que su acción estuvo determinada por circunstancias externas que no le otorgaban la posibilidad de elección (Capps y Bonanno, 2000:9). Esa y otras atribuciones causales expresadas en distintos momentos de la entrevista muestran el sistema interpretativo de Adela, su perspectiva particular acerca de los acontecimientos, acerca de su secuencialidad, esto es, exhiben su teoría o explicación sobre los sucesos que relata, sobre el *cómo* y el *por qué* ocurren y el impacto que producen sobre el futuro (Capps y Ochs, 1995: 412; Howard, 2008:181; Ochs y Capps, 1996: 27).

Retomando los ejemplos de las narrativas musical y pictórica con las que inicié esta presentación es posible afirmar que tanto Verdi en su preludio al acto tercero de La Traviata, como Forner en sus obras exteriorizan el *cómo* y el *por qué* de los sucesos que relatan. Verdi apelando a los encadenamientos melódicos, a las alusiones a otros pasajes de la composición -que simbolizan momentos del recorrido amoroso de Violetta y Alfredo-, a la

emotividad sugerida en la elección de cada sonido. Por su parte, Forner, a través del juego de las luces y las sombras, de la presencia de matices de variados grises que aluden a la dramaticidad y a la lucha por la vida frente a la amenaza de la muerte; recurriendo a las figuras recortadas en un fondo que narra las situaciones, los procesos, los desvelos que acompañan a quienes esas figuras representan. En un caso, las causalidades y sus explicaciones pueden escucharse, intuirse, en el otro, esas causalidades pueden verse, percibirse, presagiarse.

Regresando al texto de Adela, necesario es destacar que en su narrativa el trabajo está unido semántica y causalmente a la supervivencia de la familia, pero ese trabajo es evaluado negativamente si lo deben realizar los niños y positivamente si lo realizan, en determinadas condiciones, los adultos. Así, más adelante describe las acciones que realiza con su esposo para encontrar trabajo: "... ++caminamo y caminamo, y todo los día++. ((se sonríe)) --Y no hay nada—" (400).

Cuando se les pregunta cómo se los podría ayudar Adela contesta: "Y a mí sería con ++ **trabajo** ++. Con **trabajo**... A MÍ, ++ bueno yo lo que quiero es conseguir **trabajo** ++ (580). Siendo ésta una de las pocas ocasiones, conjuntamente con aquellas en las que alude a su salud, en las que Adela utiliza la primera persona del singular. En ella es más frecuente que en Gabriel el uso de la primera persona del plural, un nosotros inclusivo con el que refiere, en general, al grupo familiar.

GABRIEL

Gabriel, es, por lo general, el protagonista de las historias que relata siendo los personajes de éstas su esposa, su madre, sus hijos, las personas con quien trabaja o trabajó, aquellos que lo ayudan y sus vecinos. Construye su identidad en torno a los roles de esposo, padre, hijo, trabajador, y, en todos los casos, dedica un considerable trabajo discursivo a la construcción positiva de su imagen esto es, de aquella que incorpora y ejemplifica los valores oficialmente acreditados de la sociedad y que representa el

valor social positivo que una persona reclama para sí (Goffman, 1971:47; 1970:13). A diferencia de Adela. Gabriel emplea, habitualmente la primera persona del singular aunque, es frecuente su estrategia de apelar a la atención y al compromiso conversacional de la entrevistadora con el empleo de la segunda persona, como en "te digo" (170), o en "para que te des una idea" (177, 179).

En las emisiones transcriptas construye su identidad apelando a su residencia prolongada en Buenos Aires y, en particular, en el barrio en el que vive, en el que sostiene ser muy conocido por todos y en el que dice haberse criado y, "prácticamente", haber nacido (164), a pesar de ser San Juan su provincia de origen. Más adelante, la afirmación de ser conocido por todos se complementa con la de tener muy buenas relaciones con los vecinos. Exalta, además, su propia imagen, relatando las circunstancias en las que le salvó la vida a unos de ellos (231).

En ese proceso de construcción discursiva y positiva de su identidad, Gabriel otorga un valor altamente significativo al trabajo, siendo este término el nudo la red semántica de su texto. Relata que ha trabajado "siempre" (114), que siempre "se defendió" como taxista y remisero (120), que se "defiende" de lo que sea (369), que siempre con su esposa "se han desempeñado" (585), y que está "sobreviviendo" con changas (199), dando a este último término un significado referido al trabajo y, por tanto, distinto al que le concede Adela. Gabriel define a ese momento como al único en que necesitaron pedir asistencia a otros para alimentarse a causa, para él, de la falta de trabajo. La repetición del adverbio "siempre", ligado a la acción de trabajar da cuenta de la continuidad de esa acción expresada por medio del recurso a términos tales como "defenderse", "desempeñarse" que ponen de manifiesto la presencia de las habilidades, de las capacidades y, en particular, de la voluntad unidas a la actividad laboral. La respuesta de Gabriel a la pregunta acerca de su percepción respecto de la situación de la familia en el futuro resume la posición de Gabriel:

> 596. G. Claro, nosotros tenemos mucho (.) O sea yo teniendo mi **trabajo**, ella teniendo su **trabajo**, tenemos fe en que nosotros *vamos a salir adelante*. O sea por ese lado somos bastante duros y *** * ***. Así que no (.) *no queremos estar*_ La cuestión es ahora ++ el **trabajo** ++. Yo, a mí me quedaron de contestar, mañana o pasado, del **trabajo** ese de cuatro horas.

La oposición que se destaca en las palabras de Gabriel es la que contrapone el "salir adelante" al "estar", al quedarse, que alude a la renuencia de la pareja a seguir dependiendo de la ayuda de terceros. El futuro promisorio está, así, condicionado por la obtención de trabajo y ese futuro como lugar retórico de lo posible (Dunmire, 2005), de lo utópico, asume un significado relevante al momento de observar la posibilidad de los actores sociales de construir teoría. La metáfora "duros" que emplea Gabriel para calificarse, conjuntamente con Adela, constituye un recurso evaluativo, un retrato narrativo (Green, y Kupferberg, 2000) que habla por sí mismo de la capacidad ambos de superar la situación en la que se hallan.

La expresión "es mejor que estar allá" (170) es empleada por Gabriel para justificar su opción de haber regresado a Buenos Aires pero, a diferencia de Adela, pone el acento en la imposibilidad de alimentarse que padecieron en San Juan y en la prolongación de esa circunstancia durante semanas (170, 175). La oposición tener/no tener alimentos, trabajo, se corresponde, entonces, con la referencia espacial acá/allá.

Para marcar el corte en la trayectoria familiar Gabriel utiliza, también, la palabra "empezamos" pero con un contenido semántico distinto al dado por Adela. Con "empezamos de nuevo de cero" indica tanto la sucesión de distintos puntos de inicio que caracterizó a la vida de la familia como la especial situación por la que atraviesan. El no tener "nada" no figura en el texto de Gabriel, como lo está en el de su esposa, pero está implícito en la afirmación acerca de que "todo" es del hotel (168).

Gabriel alude la excesiva prolongación de su jornada de trabajo (177) en San Juan para vincularla, después, con la escasa retribución que percibía por ese trabajo realizado de "de sol a sol" y en el campo. Evoca su trayectoria laboral previa, en la que nunca tuvo que realizar una actividad bajo esas condiciones, y expresa la motivación que lo llevó a aceptar esas condiciones a pesar que le costó "horrores": "lo hice por una cuestión de que tengo mis hijos, y bueno, tenés que darle de comer, aparte mi vieja" (179). Aquí Gabriel hace un cambio de *footing* (Goffman, 1981:128), de posición en "tenés" y deja de ser el narrador y el protagonista para incorporar momentáneamente a la entrevistadora, en ese último rol al que no abandona porque su persona sigue siendo en centro de la referencia. Se hace evidente, de este modo, el significativo papel de la audiencia en la construcción de la narrativa.

De acuerdo con la presentación de sí que hace Gabriel, como padre e hijo comprometido con el bienestar de su familia, su decisión de regresar a Buenos Aires no se muestra como arbitraria sino como el resultado de las condiciones de trabajo a las que estaban sometidos con Adela y que se refleja, en la coda del relato, con una expresión de indignación moral: "ya era mucho sufrimiento" (185). Evaluando las circunstancias, su experiencia, sus acciones y la de otros, Gabriel construye su identidad moral (Howard, 2008:164) conjuntamente con la de sus empleadores a quienes ubica en la categoría de "usureros", en la posible acepción de persona que en cualquier negocio obtiene un beneficio desmedido. La situación de la entrevista es empleada por Gabriel como una oportunidad para hacer conocer a otros esos sucesos y, en este sentido, denunciar la injusticia constituye una forma de resistencia (Carranza, 1999:535).

Entre las formas de resistencia de Adela y Gabriel se destacan: a. la construcción positiva de su imagen de padres responsables frente a las representaciones sociales vigentes respecto de las personas pobres (126, 179); b. el señalamiento de la injusticia de las condiciones de trabajo degradantes de niños y adultos en San Juan (126, 177,179,185), y el carácter "miserable" de los sueldos en

Buenos Aires (598); c. la expresión de la dificultad de alimentarse con la reducida cantidad de mercaderías que reciben como ayuda (496, 501); d. el cuestionamiento por la pérdida de una de sus hijas del año escolar en razón del rechazo de su ingreso a distintos colegios de Buenos Aires por la falta del envío, desde San Juan, de la acreditación como alumna a causa de un prolongado paro docente en esa provincia (80,131,132), y e. la expresión de la dependencia respecto de los "políticos" para obtener beneficios previsionales (173), o para la realización de estudios médicos de costo muy elevado (441, 465).

De esta manera, a través de sus narrativas de resistencia Adela y Gabriel realizan acciones de reivindicación mediante las que se oponen a las que consideran como acciones injustas, de privación, y expresan la búsqueda de una nueva forma de ser de la justicia en la que los derechos, las potestades de unos no se consagren en desmedro de los derechos fundamentales de los otros. Esas reivindicaciones no atañen sólo a los bienes materiales sino a todos aquellos: simbólicos, espirituales, de trascendencia que pueden ser objeto de privación (Vasilachis de Gialdino, 2003:91).

Las narrativas de resistencia ponen de manifiesto relaciones sociales conflictivas, que son aquellas que se producen cuando uno o más sujetos intentan imponer o imponen a "otros" acciones, decisiones, formas de pensamiento y/o de representación que atentan sobre el que esos "otros" consideran como libre desarrollo de su identidad esencial y existencial, provocando su resistencia y acción a fin de lograr el respeto de los que definen como sus atribuciones, facultades, derechos (Vasilachis de Gialdino, 2005: 131).

Las narrativas de resistencia proveen formas de conocimiento alternativas que las personas desarrollan en su lucha por resistir y superar sus circunstancias (Mishler, 2005). Para Holloway y Freshwater (2007:709), las contra-narrativas pueden servir como explicaciones alternativas y constituyen, a menudo, intentos para no someter la propia identidad a presupuestos estereotípicos de otros acerca de ella o bien, como en el ejemplo analizado, formas de distanciarse narrativamente de los discursos

del déficit que rodean los orígenes lingüísticos, culturales, y de clase de las familias pobres (Jacobs, 2014). Aunque no incluyen, necesariamente, una abierta referencia a la concepción del mundo predominante, es la expresión de una realidad contrapuesta la que, en sí misma, establece el contraste (Ochs y Capps, 1996:37). Estas narrativas, llamadas también subversivas, se caracterizan por hacer explícita y visible la conexión entre las vidas particulares y la organización social y, en este sentido, pueden ser liberatorias al ostentar las marcas de la desigualdad, del sometimiento (Ewick y Silbey (1995), de la opresión.

Reflexiones finales

El ejemplo analizado, siguiendo la orientación de los criterios y estrategias propuestas, da cuenta de la posición particular que cada persona asume como propia y desde la que ve al mundo en términos de imágenes, metáforas, secuencias históricas y conceptos particulares que se hacen relevantes dentro de la práctica discursiva específica en la que esa misma persona está posicionada. Las historias ubicadas en distintos discursos varían, así, dramáticamente, en términos del lenguaje usado, de los conceptos, temas y juicios morales vertidos, y de la posición de los sujetos manifestada en la narración. (Davies y Harre, 1990:2-3). Así, Adela y Gabriel narran los mismos sucesos pero de distinta manera, construyen imágenes de sí apelando a diferentes recursos, recurren a variadas estrategias argumentativas, otorgan distinto contenido semántico a los mismos términos, crean distintas teorías, establecen desiguales cadenas causales asociadas con la forma en la que perciben los acontecimientos y, esta percepción, aparece enraizada, fundamentalmente, en sus propios valores, en los que coinciden, y que los llevan a resistir, a oponerse a quienes amenazan su dignidad. Esta resistencia, estos *procesos "re"*, están representados y evaluados discursivamente al mismo tiempo que las personas, instituciones y condiciones que lo provocan.

Los procesos reflexivos que muestran Adela y Gabriel como fuente de sus decisiones ponen en evidencia la distinción que realizan entre aquellas circunstancias que se les imponen y aquellas otras respecto de las que pueden optar. Esas decisiones se representan inspiradas en motivaciones de índole social, económica, cultural y manifiestan una honda raíz afectiva.

La capacidad de las personas pobres para elegir, para decidir, para crear nuevas formas de superar los obstáculos que se le presentan cotidianamente suele quedar opacada por la tendencia a privilegiar el señalamiento de las peculiaridades de la situación en las que se hallan, mostrando a esas personas, muchas veces, como sometidas a procesos ineludibles. Las características secundarias de la investigación cualitativa, que son las que se refieren a la situación, al contexto, desplazan y se separan, se segregan de las primarias que se centran en las personas. Deja, entonces, de observarse a las personas situadas. Presentar a las personas pobres como sometidas a procesos ineludibles y a circunstancias degradantes sin exhibir, al mismo tiempo, el esfuerzo renovado que realizan para superarlas cercena su propia autonomía de la voluntad. La utilización del recurso de dar prioridad a las condiciones de privación por sobre la lucha cotidiana a favor de la supervivencia cultural, física, espiritual lleva a esencializar a las características existenciales, contingentes, de la identidad con lo cual el conocimiento provisto por las ciencias sociales puede llegar a contribuir con los procesos discriminatorios. Esa discriminación tiene lugar tanto cuando se desconoce la igualdad esencial, sustentada en la dignidad humana, como cuando no se tolera, se niega, se rechaza la diferencia existencial.

Los criterios y estrategias propuestos para el análisis sociológico-lingüístico de la narrativa intentan, pues, evitar la violencia de las formas de conocimiento que se imponen sobre las personas sin abrevar de su propio conocimiento, de sus propias formas de ser, de interpretar el mundo, de luchar para hacer posible la realización de sus esperanzas. Esta *violencia del código de interpretación* impone al "otro" una "visión" sobre él y, con ella, una imagen de su

identidad, de lo que es, de lo que puede, cuando no de lo que debe ser y hacer. Le pronostica un destino, le señala las metas posibles y las imposibles, y las distintas condiciones de posibilidad.

En este sentido, es menester recordar que si bien el destino final de Violetta esta preanunciado musicalmente en el preludio del acto tercero no deja de escucharse su voz: *"¡Han cesado los espasmos del dolor... renace... en mí... y me agita un insólito vigor! ¡Ah! Vuelvo otra vez a la vida... ¡Oh, qué alegría!".* También en Forner pervive la esperanza. En la obra *Gestación del hombre nuevo* (1980) representa el renacer de la humanidad sometida a los estragos, la violencia, la miseria, el dolor, la muerte; frutos amargos de una guerra que no es ajena a la obra de las manos de esa misma humanidad. Así, en el lienzo, los dulces acontecceres parecen recoger a las pasadas lágrimas. Y el devenir de la esperanza transforma la desolación en salvación y abre el ser de mujeres y hombres a otros mundos posibles.

Referencias Bibliográficas

Atkinson, R. (1998) *The life story interview.* Thousand Oaks, California: Sage.

Bajtin, M.M. (1990) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Beccaria, L.; López, N. (comps.) (1997) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF / Losada.

Beccaria, L. (2006) "Notas sobre la evolución de la distribución de la remuneraciones en la Argentina", *Estudios del Trabajo* 32:3-27.

Bednarek, M. (2006) "Epistemological positioning and evidentiality in English news discourse: A text-driven approach", *Text & Talk* 26(6): 635-660.

Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

Blommaert, J. (2001) "Context is/as critique", *Critique of Anthropology* 21(1): 13-32.

Bohman, J. (2007) "Beyond distributive justice and struggles for recognition: Freedom, democracy, and critical theory", *European Journal of Political Theory* 6(3): 267-276.

Brighenti, A. (2007) "Visibility: A category or the Social Sciences", *Current Sociology* 55(3): 323-342.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999) "On the cunning of imperialist reason", *Theory, Culture & Society* 16(1): 41-58.

Bucholtz, M. (2001) "Reflexivity and critique in discourse analysis", *Critique of Anthropology* 21(2): 165-183.

Byrne, A. (2003) "Developing a sociological model for researching women's self and social identities", *The European Journal of Women's Studies* 10(4): 443-464.

Capps, L. y Ochs, E. (1995) "Out of Place: Narrative insights into agoraphobia", *Discourse Processes* 19(3): 407-439.

Capps, L. y Bonanno, G.A. (2000) "Narrative bereavement; Thematic and grammatical predictors of adjustment to Loss", *Discourse Processes* 30(1): 11-25.

Carranza, I.E. (1999) "Winning the battle in private discourse: rhetorical-logical operations in storytelling", *Discourse & Society* 10(4): 509-541.

Castel, R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.

Chase, S.E. (1996) "Personal vulnerability and interpretive authority in narrative research". En Ruthellen Josselson (ed.) *Ethics and Process. The Narrative Study of Lives 4.* Thousand Oaks, California: Sage.

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, California: Sage.

Comrie, B. (1985) *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design.Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.

Crossley, M.L. (2000) "Narrative psychology, trauma and the study of self/identity", *Theory & Psychology* 10(4): 526-546.

Chase S.E. (2006) "Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices". En Denzin N.K. y Lincoln Y.S. (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research,* pp.65-679. Thousand Oaks, CA: Sage

De Fina, A. (2000) "Orientation in immigrant narratives: the role of ethnicity in the identification of characters", *Discourse Studies* 2(2): 131-157.

Davies, B. y Harre, R. (1990) "Positioning: The discursive production of selves", *Available: http://www.massey.ac.nz/~alock/position.htm* (retrieved 14 may 2007).

Dirección general de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003) *Informe de Resultados N º 47. Indigencia y pobreza en la Ciudad de Buenos Aires: Incidencia y caracterización.* Buenos Aires.

Dunmire, P.L. (2005) "Preempting the future: rhetoric and ideology of the future in political discourse", *Discourse & Society* 16(4): 481-513.

Dyer, J. y Keller-Cohen, D. (2000): "The discursive construction of professional self through narratives of personal experience", *Discourse Studies* 2(3): 283-304.

Ewick, P. y Silbey, S.S. (1995) "Subversive stories and hegemonic tales: Toward a Sociology of Narrative", *Law & Society Review* 29(2):197-226.

Fassin, D. (1996a) "Exclusion, underclass, marginalidad", *Revue Française de Sociologie* XXXVII: 37-75.

Fassin, D. (1996b) "*Marginalidad* et *Marginados*. La construction de la pauvreté urbaine en Amérique latine": En Serge Paugam (ed.) *L'Exclusion, l'état des savoirs.* Paris: Editions la Découverte.

Fraser, H. (2004) "Doing narrative research. Analyzing personal stories line by line", *Qualitative Social Work* 3(2): 179-201.

Fraser, N. (2010) "Injustice at Intersecting Scales: On 'Social Exclusion' and the 'Global Poor'", *European Journal of Social Theory* 13(3): 363-371.

Gadamer, H-G. (1991) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Georgakopoulou, A. (2006) "The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interacción", *Discourse Studies* 8(2): 235-257.

Goffman, E. (1970) *Ritual de la interacción.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Goffman, E. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Green, D. y Kupferberg, I. (2000) "Detailed and succinct self-portraits of addicts in broadcast stories", *Discourse Studies* 2(3):305-322.

Guba, E.G. Y Lincoln, Y.S. (1994) "Competing paradigms in qualitative research". En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (1998) "Narrative practice and the coherence of personal stories", *The Sociological Quarterly* 39(1): 63-187.

Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (1999) "At the border of narrative and ethnography", *Journal of Contemporary Ethnography* 28(5): 561-573.

Habermas, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1977) *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited.

Holloway, I. y Freshwater, D. (2007) "Vulnerable story telling: narrative research in nursing", *Journal of Research in Nursing,* 12(6): 703-711.

Holstein, J.A. y Gubrium, J.F. (1998) "Active interviewing".En Silverman, D. (ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice.* London: Sage.

Howard, K.M. (2008) "Temporal landscapes of morality in narrative: student evaluation in a Thai parent-teacher conference", *Discourse & Society* 19(2): 163-186.

Jacobs, M. M. (2014) "Literacy, Education, and Inequality: Assimilation and Resistance Narratives from Families Residing at a Homeless Shelter", *Critical Questions in Education* 5(3):172-188.

Järvinen, M. (2003) "Negotiating strangerhood: Interviews with homeless immigrants in Copenhagen", *Acta Sociologica* 46(3): 215-230.

Jedlowski, P. (2001) "Memory and sociology. Themes and issues", *Time & Society* 10 (1): 29-44.

Josselson, R. (1995) "Imagining the Real: empathy, narrative, and the dialogic self". En Ruthellen Josselson y Amia Lieblich (eds.) *Interpreting Experience.The Narrative Study of Lives 3*. Thousand Oaks, California: Sage.

Krumer-Nevo, M. y Benjamin, O. (2010) "Critical Poverty Knowledge", *Current Sociology*, 58(5): 693-714.

Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Legros, M. (2004) "Against poverty: a common measure". *International Review of Administrative Sciences* 70(3): 439-453.

Leudar, I.; Hayes, J.; Nekvapil, J. y Turner Baker, J. (2008) "Hostility themes in media, community and refugee narratives", *Discourse & Society* 19(2): 187-222.

Levinas, E. (1995) *Entre nous. Essais sur le penser -à- l'autre*. Paris: Bernard Grasset.

Lindemboim, J. (2001) "El deterioro del mercado de trabajo y las 'nuevas' relaciones laborales", *Enoikos–Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, N° 18: 13-20.

Lindenboim, J. (2004) "The precariousness of Argentine labor relations in the 1990s", *Latin American Perspectives* 31(4): 21-31.

Mandelbaum, J. (1993) "Assigning responsibility in conversational storytelling: The interactional construction of reality", *Text* 13(2):247-266.

Maxwell, J.A. (2013) *Qualitative Research Design. An interactive Approach. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Sage.

McNay, L. (2000) "Having it both ways. The incompatibility of narrative identity and communicative ethics in feminist thought", *Theory, Culture & Society* 20 (6): 1-20.

Marková, I. (2000) "*Amédée or How to get rid of it*: Social representations from a dialogical perspective", *Culture & Psychology* 6(4): 419-469.

Miller, R.L. (2000) *Researching life stories and family histories*. London: Sage.

Minujin, A. (1998) "Estrujados. La clase media en América Latina". En Villanueva, E. (coord.) *Empleo y globalización. La nueva cuestión social en la Argentina.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Mishler, E.G. (1991) *Research Interviewing. Context and narrative.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Mishler, E.G. (2005) "Patient stories, narratives of resistance and the ethics of human care: a la recherche du temps perdu", *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of health, Illness and Medicine* 9(4): 431-451.

Munro Hendry, P. (2007) "The future of narrative", *Qualitative Inquiry* 13(4): 487-498.

Neffa, J.C. (2007) "Cambios en las formas institucionales, relación salarial y políticas de empleo luego de la crisis". En Boyer, R. y Neffa, J.C. (coord.) *Salida de crisis y estrategias alternativas de desarrollo. La experiencia argentina.* Buenos Aires: Institut CDC pour la recherche, CEIL-PIETTE, Miño y Dávila.

Ochs, E. (1997) "Narrative". En Van Dijk, T. (ed.) *Discourse as structure and process.* London: Sage.

Ochs, E. y Capps, L. (1996) "Narrating the self", *Annual Review of Anthropology* 25: 19-43.

Patton, Q. M. (2002) "Two decades of developments in qualitative inquiry", *Qualitative Social Work* 1(3): 261-283.

Paugam, S. (1996) "Pauvreté et exclusion. La force des contrastes nationaux". En Paugam, S. (ed.) *L'Exclusion, l'état des savoirs.* Paris: Éditions la Découverte.

Paugam, S. (1997) *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté.* Paris:Presses Universitaires de France.

Perelman, CH.; Olbrechts-Tyteca, L. (1989) *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Polkinghorne, D.E. (2007) "Validity issues in narrative research", *Qualitative Inquiry* 13(4): 471-486.

Pomerantz, A. y Fehr, B.J. (1997) "Conversation analysis: An approach to study of social action as sense making practices". En Van Dijk, T. (ed.) *Discourse as social interaction.* London: Sage.

Potter, J. (1998) "Discourse analysis as a way of analyzing naturally occurring talk". En Silverman, D. (ed.), *Qualitative Research. Theory, method and Practice*. London: Sage.

Rank, M.R. (2001) "The effect of poverty on America's families. Assessing our research knowledge", *Journal of Family Issues* 22(7): 882-903.

Ricoeur, P. (1983) *Texto, testimonio y narración.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Ricoeur, P. (1988) *Hermenéutica y acción.* Buenos Aires: Docencia

Riessman, C.K. (1993) *Narrative analysis*. Newbury Park, California: Sage.

Rodgers, D. y O'Neill, B. (2012) "Infrastructural violence: Introduction to the special issue", *Ethnography* 13(4): 401-412.

Rosell, L. y otros (1981) "Forner". En *Pintores argentinos del siglo XX.* Buenos Aires: CEAL.

Schiffrin, D. (2003) "*We knew that's it*: retelling the turning point of a narrative", *Discourse Studies* 5 (4): 535-561.

Skinner, D.; Valsiner, J. y Holland, D. (2001) "Discerning the dialogical self: A theoretical and methodological examination of a Nepali adolescent's narrative", *Forum: Qualitative Social Research* 2(3) www.qualitative-research.net/fqs/

Sosa Elízaga, R. (2002) "Social exclusion and knowledge", *Current Sociology* 50(1): 89-98.

Strauss, A.L. (1987) *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998) *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

Taylor, S. y Wetherell, M. (1999) "A suitable time and place. Speakers' use of 'time' to do discursive work in narratives of nation and personal life", *Time & Society* 8(1): 39-58.

Thomas, W.I. y Znaniecki, F. (1998) *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Paris: Nathan.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997) *La construcción de representaciones sociales: el discurso político y la prensa escrita*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (1999) Las acciones de privación de identidad en la representación social de los pobres. Un análisis sociológico y lingüístico. *Discurso y Sociedad*, 1(1): 55-104.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I (2005) "La representación discursiva de los conflictos sociales en la prensa escrita", *Estudios Sociológicos* XXII (67): 95-137.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006a) "Identity, poverty situations and the Epistemology of the Known Subject", *Sociology* 40(3): 473-491.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006b) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I (2007a) "El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales", *Forum: Qualitative Social Research* 8 (3), www.qualitative-research.net/fqs/

Vasilachis de Gialdino, I. (2007b) "Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso", *Discurso & Sociedad* 1(1):148-187, www.dissoc.org

Vasilachis de Gialdino, I. (2008) "Los fundamentos epistemológicos de la metodología cualitativa". En Cohen, N. y Piovani, J. I. (comp.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba–Edulp.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009) "Ontological and epistemological foundations of qualitative research", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2)http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307

Vasilachis de Gialdino, I. (2013) *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Verschueren, J. (1999) *Understanding Pragmatics*. New York: Arnold.

Verschueren, J. (2001) "Predicaments of criticism", *Critique of Anthropology* 21(1): 59-81.

Wacquant, L. (2007) "Territorial stigmatization in the age of advanced marginality", *Thesis Eleven* 91: 66-77.

Wagner, I. y Wodak, R. (2006) "Performing success: identifying strategies of self-presentation in women's biographical narratives", *Discourse & Society* 17(3): 385-412.

Wengraf, T.; Chamberlayne, P. y Bornat, J. (2002) "A biographical turn in the Social Sciences? A British-European view", *Cultural Studies Critical Methodologies* 2(2): 245-269.

Widdershoven, G.A.M. y Smits, M.-J. (1996) "Ethics and narratives". En Ruthellen Josselson (ed.) *Ethics and Process. The Narrative Study of Lives 4.* Thousand Oaks, California: Sage.

Wolgemuth, J. R. (2014) "Analyzing for critical resistance in narrative research", *Qualitative Research* 14(5): 586-602.

Conferencia de profesor

Emergencia en la investigación e investigación emergente

Éder Alexander García Dussán*

En el marco de las reflexiones sobre el VIII Coloquio "Perspectivas metodológicas y pedagógicas de la investigación en lengua materna", que celebramos en compañía de los colegas y educandos de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, me propongo desarrollar algunas reflexiones que ayuden a apreciar la instauración de paisajes de investigación en lengua materna, instalándome en la siguiente intuición: al abrir el abanico de diseños ofertados, es posible oxigenar las prácticas de nuestro trabajo colectivo y salir de posibles empachos en el que se puede caer en el devenir de la formación de docentes-investigadores.

Para lograr tal propósito, comunicaré mis ideas en dos grandes momentos: primero, analizaré algunos aspectos del ambiente que enmarca el trasegar investigativo en la escuela actual; es lo que llamo la **emergencia en la investigación**. Este esfuerzo permitirá hablar de una actitud que sugiero para el docente-investigador, usando la acepción aristotélica de *prudentia*, *prudens*. Y, en un segundo momento, haré una brevísima presentación del **kit-del-investigador-emergente**, como alternativa posible para el investigador prudente. Luego concluiré a propósito del nuevo panorama que se vislumbra frente a la acción de investigar en el área de lengua materna desde nuevos esquemas metódicos y culturales.

* Magíster en lingüística española. Profesor de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: egardus@gmail.com

La emergencia en la investigación

El profesor británico Ken Robinson (2012), experto en el tema de la educación y la creatividad, afirma que son dos las causas que han disparado la educación pública en el mundo occidental: la económica y la cultural. Esta última, menos obvia, refiere una educación que delega los genes culturales a las nuevas generaciones como parte de la ganancia de sentido de identidad, para que, con este regalo, los colectivos juveniles se enfrenten de una manera más proactiva a los procesos de globalización. No obstante, este tipo de esfuerzos se hacen con un modelo del Siglo XVIII, gestado entre la Revolución industrial y la Revolución francesa y que muchos pedagogos llaman la escuela-fábrica, pues, al igual que en una industria hay timbres que regulan horarios de entrada y salida, instalaciones separadas por especializaciones -al igual que una fábrica de zapatos-, productos previstos y sometidos a tiempos y procesos, división de sujetos por capacidades y edades, marcas, como cuando dice un joven que es la *promo 2014 del Cervantes o los Nogales*, etc. Asimismo, en el reciente proyecto documental argentino "La educación prohibida", el profesor chileno Rafael González Heck recuerda que la educación moderna (pública y obligatoria) nace en el movimiento prusiano del despotismo ilustrado entre los siglos XVIII y el XIX; esto es, una educación que buscaba un pueblo dócil y obediente. Es así como la escuela se convierte en la respuesta ideal a necesidades de los trabajadores inteligentes y competentes: es un sistema educativo basado en el ensamblaje en línea; por lo que, entre más estandarizado, mejor. Y, con esta misma concepción, nacen los hospitales y las cárceles (Doin, 2012: 17'-19').

Es por eso que los estudiantes no ven actualmente una utilidad certera de ir a la escuela, pues es sabido que no es necesariamente cierto que haya que titularse para conseguir trabajo y tener un mejor modo de vida. Además, esa tajante división del modelo educativo decimonónico entre sujetos académicos y no-académicos, tampoco tiene piso firme, pues actualmente hay sujetos

reconocidos como brillantes que, por el hecho de no ser parte del orbe académico no dejan de ser exitosos, como lo demuestra, por caso, la biografía de García Márquez; mientras que hay sujetos con un gran perfil académico, respetuoso de los rituales discursivos allí instaurados, pero en condiciones de reconocimiento y vida socioeconómica precarias.

Pero, quizá lo más siniestro de ese modelo heredado es que, desde su interior y en medio de tanta paradoja, continúa explicando Robinson (2012), ha creado una epidemia más o menos inventada para penalizar a quien no quiere seguir asumiendo la escuela-fábrica; se trata del síndrome del déficit de atención con hiperactividad; también conocido como ADHD, por sus siglas en inglés. Se trata de estudiantes que les irrita el esquema escolar normatizado, repetitivo, predecible y carcelario, por lo que no prestan atención y reaccionan con desinterés, inquietud motora, impulsividad e impaciencia. Entonces, el discurso médico afirma que son síntomas patógenos y se les medica rutinariamente con estimulantes a base de anfetaminas, los cuales se venden prometiendo que mejoran los síntomas de este déficit y, de paso que fortalecen la autoestima, la cognición y sus interacciones socio-familiares.

Lo que ciertamente sucede es que los jóvenes de esta época están viviendo en el período más estimulante de la historia de la tierra, puesto que interactúan en panoramas urbanos o periurbanos hiper-informatizados e hiper-mediatizados; pero, frente a esta realidad, el mundo adulto-céntrico les castiga por distraerse y aburrirse en sus vetustos ambientes lineales y repetidos. Es fácil advertir, entonces, que su hiper-actividad y renuncia a modelos establecidos es la forma que los jóvenes tienen para manifestar su presión ante lo que les fastidia, a saber: las clases rutinarias y predecibles, guiadas por profesores que hacen, la mayor de las veces, de guías autoritarios e intentan imponer, desde sus propios medios, esquemas mentales estimulados y reconstruidos más por una lógica alusiva del espectáculo pasajero que por la 'fábula' aristotélica de la pedagogía oral, atendida al guión y sustentada en la polifonía y el texto multimodal.

Y, en medio de esa compleja re-presión, hay otra víctima además del joven mismo; me refiero a las prácticas estéticas. En una experiencia estética, los sentidos actúan con su máxima capacidad y cooperación; pero los medicamentos contra el déficit de atención y las conductas de represión impuestas atentan contra ella. Esto es, atontamos a los estudiantes, eternizamos *On the dope training* (Adorno y Becker, 1986, p. 11) con lo cual les prohibimos pensar con racionalidad estética y, en cambio, les seguimos mostrando solamente un camino, una ruta, en franca dilapidación de la divergencia y la explotación del mundo.

Ahora, es un hecho que avanzamos investigaciones escolares reproduciendo la infracción: estudiantes vestidos de investigadores pero rápidamente deficitarios *per se*, iguales unos a los otros, competentes para actuar en la fábrica, repitiendo las mismas respuestas, siguiendo la linealidad y el formato investigativo al pie de la letra, actuando para llegar a una meta determinada gracias al concepto de indicador de logro o de objetivo didáctico, siguiendo categorías y etiquetas, previendo un proceso finito que permita evaluar cualquier progreso, acomodando sus ideas a las de una rutina, etc. Entonces, resulta desestabilizador para la comunidad académica si encontramos creatividad, si hay saltos a los esquemas pre-formulados, si hay traición a la tradición heredada. Cuidado con las múltiples respuestas, atención con la duda metódica y la falta de metas. No se puede ser provocador, *zappeador*, incluyente o probabilístico.

Pero, ¿y por qué no investigar en armonía con el paradigma sociocultural en el que se reconoce al sujeto actual y, por tanto, al educando del siglo XXI? Respondo rápidamente: porque no reconocemos el perfil de ese joven y, más bien, lo queremos someter a nuestros esquemas, deteriorando paulatinamente sus condiciones naturales para encontrar respuestas múltiples y diferentes maneras de interpretar la realidad; esto es, diseminando aquel tipo de pensamiento, llamado divergente o lateral, para decirlo en términos del intelectual Joy Paul Guilford (1991). Esta es,

sin duda otra de las castraciones simbólicas que la escuela, con su modelo decimonónico, efectúa.

A esto se suma un panorama harto conocido que permite cerrar las acciones del modelo escolar aquí esbozado: bajo el imperativo de una reconstrucción efectiva de estudiantes o maestrantes, se les vuelve dependientes, necesitados de un pastor que les guíe, que les dicte lo más sustancial y les proteja de este mundo. Un 'pastor' amable y supremo con las 'ovejas' amansadas con instrucción lenta y efectiva[1]. Y así, ya constituido el redil, todo exceso disciplinar lo fundamentamos en el deber del investigador, donde el goce y el placer no tienen cabida y donde, finalmente, el investigador termina agradecido por haber sido reeducado, haciendo que toda alteración a la salud física y psicológica, que va desde neuralgias, hasta depresión y que culminan en síntomas del *Síndrome del quemado* o del *Burn out*, y del cual el discurso médico cualifica como causado por exceso de factores estresantes, dejando en el sujeto sensación de desamparo (Bernal, Et. Al. 2012/2013), se vean como naturales y hasta necesarias.

Bueno, esta breve descripción, tanto de las causas, como de los efectos de una educación reglada bajo la lógica de la fábrica, permite vislumbrar unas claves que pueden ser útiles para la primera parte de mi propósito: mostrar cómo hay una evidente emergencia (más en el sentido de *peligro* que de *suceso*) en el ejercicio de la investigación cuando se repara en su panorama actual. Y, de paso, suponen que estos efectos no sólo muestran la realidad escolar en su esencia, una comunidad con síndromes de malestar por doquier, sino que también abre caminos para actuar de otra forma y para pensar la tradición investigativa desde esta realidad. Y, ante esto, la invitación es, ante todo, adoptar una actitud, la de pensar de otra manera en la caja decimonónica de

1 Recuérdese que la Universidad proviene de la palabra *Universitas,* esto es, el claustro separado de la Catedral donde se formaban los clérigos. El hecho es que, con sus mecanismos sutiles, la universidad no ha hecho sino formar párrocos.

la escuela-fábrica, y actuar con prudencia apoyando el trabajo a partir de nuevos bocetos (diseños) de investigación.

La 'prudencia' del docente-investigador

Bien, en este orden de ideas, creemos ver que dentro del mundo intelectual e intitucionalizado, donde todos actuamos como iguales, hay un imperativo que hay que conseguir: sacudirse, como el león de Nietzsche, del pastoreo ejecutado al pensamiento y a la acción, y así intentar una superación de esa manía de comunicarse con alguien más que no sean los pares académicos de las comunidades auto-contenidas, de las sectas que obligan a habitar una burbuja donde reina el lenguaje ilustrado pero repetitivo y predecible.

No se trata de renunciar a ese mundo y su matizada labor sino de, una vez conocido y siendo parte de sus entrañas[2], ser provocativo con lo que recibe; esto es, "infectar" su esencia y, haciendo parte de esa lógica, jugar con sus dispositivos inyectándole suciedad, impurezas. En esa medida, es posible que, al fustigar lo puro y marmóreo de las fórmulas y las recetas investigativas im-puestas, se comience a romper con las censuras y violencias, y se vislumbre el espacio de la curiosidad, de la sospecha, de la convivencia, de la ecología de saberes, de la "inagotable diversidad epistemológica del mundo" (Santos, 2009, p. 45).

Frente a esos estados de verdadero desgarramiento que se perciben en los docentes-investigadores, hay actuar con *prudencia (sophrosyne)* como le llamó Aristóteles (2011); esto es, actuar

2 En esta idea, acuñamos las enseñanzas de Kant, para quien la *Ilustración* es una empresa que conduce a "la inclinación y oficio del libre pensar del hombre", alcanzada al equilibrar el "uso público de la razón", el cual "le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres"; con el uso privado de la misma, la cual "se podrá limitar a menudo ceñidamente, sin que por ello se retrase en gran medida la marcha de la Ilustración" (Kant, 1994, p. 28).

con un saber que permita organizar y dirigir una reacción sobre la acción siluetada; o sea, mirar delante de sí y tomar medidas con sensatez, con tacto, con una pedagogía del tacto (van Manen, 1998), también y, sin dejarse llevar por la cólera humanas (*hybris*), crear su propio camino, pues, finalmente, nadie prohíbe al otro tocar para ser desplazado.

Miremos esto de manera más situada. Toda investigación despliega unos pasos, precisa caminar un sendero. De hecho, como se sabe, *método* significa *camino a seguir* (del latín *meta-hodos*, más allá del camino). Ese orden diferencia cualquier tipo de ejercicio humano frente a una operación investigativa. El método, entonces, es un conjunto de fórmulas canónicas que actúan a manera de recetas de cocina. La analogía con una receta no es gratuita y es muy usada por profesores como Mario Carretero, de la Universidad Autónoma de Madrid (2010), quien justifica la analogía gracias a un punto común, pues tanto la enseñanza como la culinaria se basan en procedimientos secuenciales. No obstante, en los dos mundos olvidamos que las recetas no son mandatos de obligado cumplimiento, sino que son pautas de inicio que se completan con creatividad y un alto contenido de intuición. Por caso, cuando leemos en la receta que hay que agregar una pisca de sal, hasta ahí llega la receta y es menester del cocinero interpretar: ¿qué es una pisca de sal?: un gramo, una cucharadita, un poco de esa sustancia blanca en una palita plástica o, quizá, simplemente no hay sal o mucha sal marina apta para cocinar.

Esto es lo que, de hecho sucede con las recetas metódicas cuando las reproduce un profesor-tutor, quien las actualiza con interpretaciones y detalles personales, justificado en su propia experticia como actualizador del canon de los manuales, y adherido, eso sí, a las lógicas del logocentrismo y el textocentrismo. Ahora, tal como vivimos la experiencia, si se no avanza siguiendo la receta del profesor-tutor, hay desorientación y frustración; pero olvidamos que es una interpretación y una lenta mecanización de formas y formatos que ayuden a avanzar en la respuesta a una pregunta. Esto supone, entonces, que no hay un camino (el

de los manuales), sino las variopintas formas de interpretarlo y de comunicarlo un tutor a su asesorado.

Si esto está bien pensado, encontramos un punto donde se puede jugar con este tipo de recetas ofertadas en el mundo de la investigación académica, pues sucede como en los restaurantes de la "nueva cocina", donde se presenta un menú "optativo y amplio", en lugar de uno "obligatorio". Y es en este momento donde cobra sentido afirmar que si el investigador tiene las recetas de lado y lado, sabiendo de su perspectivismo, lo que puede hacer es ponerlas en tensión para obligar a sacudirlas, de poner entre paréntesis ese ya deshecho camino principal y escrutar un camino alterno. Es decir, al perturbar la receta en algún elemento, se abre la posibilidad de que el plato quede diferente, pero nunca mal, puesto que cada cocinero tiene su propio estilo; y al añadir algo, desubica la universalidad de la hechura, generando así riquezas, aunque también es evidente que se pueden prever indigestiones. No obstante, no habrá nada mejor que una indigestión para aprender cómo mejorar el plato la próxima vez. Es que, realmente, es muy difícil que se adelante un esfuerzo de estos pensando en una 'investigación deslactosada, *ligth* y descremada'; esto es, que no haga daño a la digestión del investigador.

Es en ese sentido hablo del ***investigador prudente***: no se trata de indignarse con la receta porque se sabe que con ella se llegará al mismo plato; sino de tomarla como base para recrearla, legitimando el error y el estilo personal y, además, organizando conscientemente lo que viene de más; pues esto es lo que genera impacto y, quizá, innovación verdaderas. Es así como toda posibilidad de investigar no se reduce a perturbar o trastornar lo dado y lo construido de antemano (porque de hecho funciona), sino de no tenerle miedo a la diversidad y a la diferencia ¿Por qué temer al enriquecimiento del capital cognitivo?, ¿por qué acallar rápidamente otras posibilidades si, hasta los físicos, ciencia exacta, están discutiendo de nuevo qué es la materia y la energía? Es que vivimos en un periodo de tiempo donde todo es posible y nada es seguro.

Así las cosas, empatamos una actitud del investigador con un modelo que requiere la educación en la actualidad y que, para nadie es un secreto ni una congoja reconocerlo, debe basarse en premisas como aprender a transformar información, más que seguirla al pie de la letra, y transferir nuevos conocimientos a aplicaciones concretas, a arte-factos, más que a planes de clase por desarrollar con fina exactitud, otorgando primacía a la búsqueda de información y a la habilidad de razonar y resolver problemas. Lo importante ahora no es hacer planes de clase autistamente, porque generalmente se desarreglan frente a la realidad del aula, sino generar encuentros dialógicos que den protagonismo a aptitudes como aprender a trabajar en equipo, guiar procesos creativos -así no se sepa a dónde se debe llegar- y ser hábil para adaptarse a los cambios inmediatos que sugiere el paso de una clase y de un grupo a otra y otro.

En esa medida, no se trata, reitero, de ir en contra del consenso presentado para hacer investigación, sino de asumirlo, comprenderlo y actuar contra lo que el filósofo francés Jacques Poulain (2010) llama "el autismo social". Efectivamente el autista inhibe todo juicio y no juzga los propios actos del mundo, además sus comportamientos son repetitivitos y acríticos, desconectando su mundo de sus deseos. Efectivamente, la analogía es perfecta: un investigador que no sea prudente, hace como si fuera un autista, y la consecuencia es que su producto divorcia *lexis* de *praxis*.

Kit de investigación emergente

Hasta aquí la primera parte. Ahora voy a delinear una salida a la situación que he planteado (la del investigador con síndromes y 'autista'), tomando como base la actitud de la prudencia con el modelo educativo que demanda el joven de ahora y que se centra en el dialogismo, la producción concreta y la creatividad dentro del marco de la emergencia del entorno digital (Guilera, 2011).

Se trata de una contra-narrativa; esto es, una propuesta narrada que no desea ir en contra de lo establecido, sino uno que quizá tenga algún día la fortuna de ir al lado o detrás del discurso oficial de una tradición, y cuya fuente esté en las muchas formas de explotar el concepto de "colaboración" o "participación" y, por tanto, de horizontalidad de la comunicación y la apertura a la creatividad. Acuñando algunas de las ideas del antropólogo español Adolfo Estadella (2005) podemos afirmar que, quien quiere ser investigador *desde* el aula (y no *del* aula o *sobre* el aula), debe ser un verdadero etnógrafo que se alimente de los procesos interactivos, resultando vital que reconozca aspectos como las mediaciones técnicas y comunicacionales (en suma, NTIC), pues gracias al universo digital "surge el usuario creador, capaz de participar en la construcción de la cultura, y tras él, con la reunión de miles de esfuerzos individuales emerge la creatividad colectiva que subvierten completamente la organización establecida de la cultura" (2014, p 1). Digámoslo en otros términos: un investigador que actúe conforme a las comunidades de práctica, sin falsa democratización, y con la intención de crear espacios de intercambio, de re-mezcla, de re-creación.

Así las cosas, se piensa que la investigación en el aula debe ser, sobre todo, la posibilidad de instaurar espacios donde se reconozcan sujetos con prácticas de conocimiento cooperativo, dando lugar nuevas formas de actuar, de aprender y de presentar los resultados; lo cual se logra actualmente, como un camino ya estudiado, con la *estimulación a los investigadores y los investigados para que practiquen la experimentación de nuevas escrituras, lecturas y formas de oralización usando mediaciones info-comunicacionales,* pues "internet y las nuevas tecnologías digitales rompen con la limitación material que encapsulaba a la cultura y habilitan un nuevo mundo de posibilidades al poner en manos de los usuarios la posibilidad de intervenir creativamente en la cultura. [De suerte que], la condición de inmutabilidad e inmovilidad de la cultura salta por los aires con la emergencia del universo digital" (Ibíd.). Para ello, tanto estudiantes como

profesores pueden co-participar en la comprensión y en la producción de texturas de la cultura global (Jenkins, 2008), rehaciendo la cultura misma, pues esta permite conectar mentes, reunir esfuerzos y desarrollar la cooperación, haciendo que cualquiera sea un potencial creador, padre de productos con creatividad colectiva.

Así las cosas, proponemos una caja o equipo básico (*kit*), aún incipiente, pero sugestiva que reúne cuatro herramientas para adelantar investigación en lengua materna desde caminos (métodos y diseños novedosos) y llamada tentativamente ***Kit* antropo. digit-arte**:

- Impulso de investigaciones mediadas por un problema o un centro de interés que se base en la conjetura y que presuponga actitudes hacia la indagación y las múltiples preguntas y respuestas.
- El uso de textos multimodales: medios, programas y recursos digitales que permitan re-mezclar simultáneamente lo textual, lo fotográfico, lo auditivo, lo pictórico y lo animado.
- Auspicio de labores de indagación sentadas en diseños metodológicos que busquen orientar y facilitar la producción y publicación de los productos. Por ejemplo, la **Investigación Basada en el Diseño (IBD)**, que aspira a dejar un producto concreto a partir de prototipos (Barab, 2006): un artefacto educativo, una herramienta tecnológica o instruccional, una estructura de actividad, etc.
- Papel activo del estudiante-estudiado, que lo desafíe al uso de distintas fuentes de información y variedad de recursos, y que le permita la realización de variados productos que demuestren sus aprendizajes.

Nótese que lo verdaderamente novedoso del **Kit antropo. digit-arte** es el diseño de la Investigación Basada en el Diseño (IBD) o pensamiento de diseño. Este es, ante todo, una forma de pensar de algunos diseñadores e ingenieros industriales que se ha traducido en un diseño que da respuesta a una necesidad de forma creativa. En él, el profesor es un guía a través del proceso, para que sean los estudiantes quienes construyan soluciones con artefactos. El proceso es caótico al principio y avanza en ciclos de divergencia y convergencia, acotando en cada paso las posibilidades y centrándose solo en aquellas que tienen más opciones. Es decir, el proceso suele ser convergente-divergente e iterativo,

puesto que se están probando todo el tiempo los hallazgos y con las observaciones y realimentación recibidas, para modificar el diseño original (Pardo, 2015). Por tanto, no es un proceso lineal, sino impredecible, pero que mantiene tres principios:

1. Desafíos que se contemplan como oportunidades.
2. Retroalimentación grupal para garantizar un entendimiento común. Cada etapa inicia en modo divergente y debe finalizar en modo convergente.
3. Entendimiento contextual, investigación, ideación y producción de artefactos piloto.

Trabajos de largo aliento, como el de la profesora Gloria Londoño Monroy, adelantado en la Universidad de Barcelona (2009, 2012), confirman que apuestas metódicas como estas aumentan la motivación y la reflexión compartida entre los actores escolares, además inducen a los estudiantes a asistir a la escuela y a ser receptivos, debido a que los involucra y los hace conscientes de las responsabilidades que tienen con su propio proceso educativo; además, se sienten cómodos y atraídos por los componentes digitales que agudizan su pensamiento crítico, su indagación y sus ánimos de experimentación. Asimismo, este tipo de acciones estimulan el aprendizaje profundo y facilitan la aplicación de las metodologías constructivistas y las basadas en el aprendizaje por proyectos.

De esta suerte, se logra despertar el pensamiento creativo, puesto que los resultados más significativos revelan una mejoría de las funciones cognitivas, porque crear artefactos de forma colaborativa, con apoyo de las NTIC, requieren pericia en la síntesis y la evaluación, habilidades que ocupan el primer lugar en la taxonomía de *Bloom*; además despiertan habilidades artísticas, en producción mediática y en narrativa oral, resucitando las prácticas estéticas en la escuela.

A manera de conclusión: abrir el camino

El recorrido adelantado ha permitido esbozar algunos detalles sobre la persistencia de prácticas investigativas ancladas en un sistema de educación que no empata aún con la realidad socio-cognitiva y cultural de sus moradores; esto es, que da la espalda a nuevas prácticas presentes en los actores de la escuela del siglo XXI, lo que obliga a pensar en nuevos diseños metódicos que, a su vez, acentúan otros textos y otras competencias, lejanas de las formas textuales académicas tradicionales. Así, por ejemplo, la narrativa hipertextual, el relato digital, las *performances* literarias o callejeras, la escritura colaborativa a través de Internet, las novelas en forma de e-mails, etc. Sin duda, estos son ejemplos extraordinarios que traen otras fórmulas y otros escenarios a la escuela y obligan a cambiar la investigación *desde* el aula hacia una investigación *hacia* el aula y *hasta* el aula, basados en la explotación de conceptos como *colaboración, NTIC* y *producción de artefactos concretos*; aunque, en este momento, no sean más que un conjunto de prácticas emergentes que aparecen intermitentemente, y a veces de manera marginal o in-visible, ya que, todo depende de quién les da visibilidad o invisibilidad; esto es, prestigio o legitimación.

En este nuevo panorama, la cuestión no es que la investigación de la nueva escuela se ocupe de digerir una enorme cantidad de teorías; el problema es que el investigador aprenda a dominar estos nuevos alfabetismos para ser un lector competente y confiado en la colaboración con el otro. En suma, es un marco ideal para desarrollar lo que el *New London Group*, un equipo de lingüistas e investigadores sociales, llama "Pedagogía de las multialfabetizaciones" o "polialfabetizaciones", lo cual implica el paso de la comprensión-producción de la palabra (*Word*) al del el mundo de la vida que habita y usa en sujeto (*World*), y cuyo objetivo es fortalecer herramientas cognitivas y cognoscitivas tanto para el manejo crítico de los modelos alfabético-letrados, como de aquellos dialógicos y polifónicos, cristalizados en numerosas

con-figuraciones semióticas, entre las que sobresalen las visuales, las proxémicas, las híbridas multiculturales, etc. (del Rio, 2006).

Referencias Bibliográficas

Adorno, Th. y Becker, H. (1986) *Educación para la mayoría de edad. Conversación grabada en los estudios de la radio de Hessen,* RFA el 16-07-1969. En Revista Argumentos 14-17, 7-11.

Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

Barab, S. (2006) *Design-based research: a methodogical toolkit for the learning scientist.* En: Sawyer, R (ed.) The Cambridge handbook of the leranng sciencies. Cambridge: Cambridge University, 153-169.

Bernal, A. Et. Al. (2012/2013) *El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar*. Cuestiones Pedagógicas, 22, 259-285

Carretero, M. (2010) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós.

Del Río, P. (2006) *Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura*. En: Lomas, C. (Comp.) Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). Bogotá: Magisterio.

Doin, G. (2012) *Documental La educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones. 145 minutos de duración.

Estadella, A. (2005) *De la cultura de la remezcla a la creatividad colectiva.* Disponible en: http://www.zemos98.org/festivales/zemos987/pack/pdf/adolfoestalella.pdf

Guilera, L (2011) *Anatomía de la creatividad*. Madrid: Vigor.

Guilford, J. P. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2006) *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Kant, E (1994) *Filosofía de la historia*. Bogotá: F.C.E.

Londoño, G. (2012) *Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales*. En: Digital education Review, DER, 22, 19-36. También en línea: http://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/260201

Londoño, G. y Rodríguez, J. L. (2009) *Los relatos digitales y su interés educativo*. En: Educacao, formacao y tecnologias, 2 (1), 5-18. También en línea: Revista EFT: http://eft.educom.pt

Pardo, A.M. (2015) *Pensamiento de diseño ¿Puede un concepto de diseño e ingeniería industrial aplicarse a la educación para promover las habilidades del ciudadano del siglo XXI?* En: Ruta Maestra, edición 9, 72-81

Poulain, J. (2010) *La apuesta por la verdad. Crítica del a razón pragmática.* Cali: Filosofía y ciudad.

Robinson, K. (2012) *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.

Santos, Boaventura de S. (2009) *Más Allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. En Tapia Mealla, L. (Coord.)*Pluralismo epistemológico,*La paz: Cide Umsa, 31 -84.

Van Mann, M. (1998) *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós, Ibérica.

Mesa1:
Rol del docente investigador

Investigar en la escuela: reflexión y sistematización de experiencias del docente-investigador

Adriana Matilde Chacón Méndez*

La labor docente en la actualidad está enmarcada por un sinnúmero de acciones que la responsabilizan de todos aquellos procesos que se tejen en relación con la educación, así pues, se vinculan aspectos como políticas públicas, políticas de calidad educativa, formación docente, ejecución de tareas de áreas administrativas, la mediación pedagógica en la construcción del aprendizaje de los estudiantes que da sentido al ejercicio de la enseñanza y a la profesionalización docente. Este último aspecto requiere un especial y riguroso desarrollo porque en él se despliegan varios caminos, este documento se enfoca en uno de ellos, el rol docente como sujeto investigador en el aula de clase, lo cual implica pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de esta ponencia es analizar algunas de las condiciones y acciones que definen al docente desde el papel investigativo en el aula de clase, el cual surge generalmente de procesos de investigación, en este caso particular de la investigación *"Lectores de cómics: constructores de sentido",* cuya finalidad es favorecer la formación de lectores desde los primeros grados escolares a través de textos como el cómic. Procesos como estos evidencian que, la lectura amerita experiencias de investigación a través de acciones del docente para que leer no sea exclusividad del espacio escolar, por el contrario, sea un vínculo con la sociedad. Para esto es fundamental que los docentes den

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: matista.85@gmail.com

apertura a otras concepciones de lectura, como lo es la lectura semiótica.

Enseñar a leer desde una perspectiva semiótica es interpretar el papel que desempeñan los signos en la vida social, que consiste en que los niños y niñas puedan manejar múltiples formas de información y llevarlas en forma de conocimiento a sus contextos reales. Además, esta concepción instala a la lectura en procesos superiores a la decodificación, es decir, aunque leer sea un acto cognitivo se debe propender la formación de experiencias lectoras. En consecuencia, dar cuenta del rol del docente-investigador implica asumir nuevas experiencias de lectura y demuestra que la investigación de la lectura en la escuela es una labor que está a la orden del día según las necesidades de cada contexto.

En este sentido, disciplinas que abordan el campo de la educación y que además aportan a los problemas de lectura en la escuela se han encargado de investigar, generalmente, desde vivencias externas a la pedagógica, lo cual determina que las soluciones propuestas a los problemas educativos no siempre emergen del campo insitu de la educación. No obstante, con este planteamiento no se pretende aniquilar los esfuerzos que estos profesionales le han otorgado al ámbito educativo, al contrario, busca responsabilizar al docente del ejercicio investigativo al interior del aula a través de un proceso de reflexión sobre su práctica, es decir, una "reflexión en la acción" Shön (1992). De ser así, la investigación educativa pasa a ser orientada por el docente, quien asume una postura reflexiva de la práctica pedagógica para que el aula se convierta en un escenario de transformación permanente donde se descentralicen los factores que afectan el proceso de formación tanto de docentes como de estudiantes.

Así mismo, ser docente y realizar en paralelo un proceso de investigación en aula no indica que la investigación está por encima de la acción didáctica y pedagógica del docente, por el contrario, como la práctica entra en un estado de reflexión requiere que la investigación posea elementos teóricos y metodológicos que la fundamenten. Por ello, la investigación en curso plantea como

ruta metodológica un enfoque cualitativo ya que permite observar, interpretar y comprender el perfil lector que poseen los niños; y el diseño de la investigación es la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, que según Jara (2001) y Mejía (2008) se centra en la contrastación de la práctica pedagógica y la teoría para posteriormente generar conocimiento, es decir, la sistematización de la experiencia es la base para consolidar experiencias similares o nuevas experiencias que aportan al enriquecimiento del campo del lenguaje en el contexto escolar.

Las conceptualizaciones esbozadas en los párrafos anteriores serán objeto de desarrollo en la medida en que se avance en la presente ponencia. Por tal razón, los apartados evidencian algunas de las características que definen el docente-investigador a partir de la vivencia de una experiencia investigativa al interior del aula. Esto lleva a fundamentar las acciones investigativas que consolidan al docente en el escenario escolar mediante cuatro epígrafes que se desarrollan progresivamente en este documento. Uno referido a la formación del investigador a través de la experiencia investigativa, el otro instalado en la triangulación como técnica metodológica para cualificar la práctica escolar y, finalmente, la reflexión del docente en la sistematización de la práctica pedagógica.

La experiencia investigativa escolar forma al investigador

Asumir el rol de un investigador fusionado a un profesional en la docencia escolar implica vivir la experiencia investigativa, para que el docente se apropie del conocimiento que tiene de su realidad y de los problemas que emergen de la práctica educativa. En consecuencia, una de las primeras formas de iniciar la labor investigativa es a través de la lectura etnografía que permite el acercamiento a situaciones reales y simultáneamente el reconocimiento del contexto. En el caso particular de esta investiga-

ción, el contexto es un grupo de estudiantes y docentes del grado primero, incluyendo la reflexión de mi práctica pedagógica, de una Institución Educativa Distrital ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe. De esta manera, el docente realiza acciones investigativas enfocadas en el escenario escolar con la finalidad de estudiar el comportamiento del grupo en relación con la lectura, que constituye el objeto de estudio y punto de reflexión de la práctica de esta investigación.

En efecto, el hecho de admitir la investigación en el aula de clase le permiten al docente ir definiendo características propias del rol investigador. Por tanto, una primera acción del docente-investigador está enmarcada en el acercamiento a la realidad, como afirma Parra Sandoval y Lozano "la etnografía toma las voces de los actores de la escuela y contribuye a descentralizar el punto de vista desde el que se observa y se intenta comprender la escuela" (2006: 29). Es decir, el docente aprueba que su práctica pedagógica entre en un estado de reflexión donde se respete objetiva y lo más fiel posible la realidad, para que el fenómeno en estudio, en este caso la lectura, obtenga un panorama extenso por parte del grupo investigado. En este sentido, el docente-investigador adquiere rigurosidad en el proceso de la investigación y evita alteraciones del contexto en estudio al poner en equilibrio la percepción de la realidad, la observación de los participantes y el interés investigativo.

En consecuencia, esta investigación soporta los fenómenos de la lectura que surgen de la realidad de la escuela en sí, extrayendo de ella teorías endógenas y evitando fundamentar los fenómenos con teorías exógenas. Esta lectura del contexto se hace con ayuda de la observación, ya que se considera la herramienta metodológica básica de la ciencia cuyo propósito es mirar al detalle para comprender mejor la realidad y permitir que la observación se profundice en relación con el investigador, pues "lo más difícil de observar es lo que pensamos que conocemos mejor" (Parra Sandoval, Lozano, 2006: 83). Al respecto, es importante señalar que la observación no solo se hace a los actores

de la escuela sino también al observador, con mayor razón si se está reflexionando sobre su práctica pedagógica. Por consiguiente, cuando se inicia un proceso de investigación en la escuela y por ende una reflexión sobre los dilemas de la práctica requiere que el docente -investigador realice una mirada amplia sobre su experiencia, sus acciones y la de sus estudiantes.

El rol del docente-investigador se complejiza en la medida que avanza la investigación, no solo basta con una aguda observación sino que también implica realizar una descripción, explicación y análisis de la realidad observada lo más fehaciente posible, tomando distancia del objeto observado, con el fin de evitar subjetividades y una manipulación en el informe de la investigación. Así las cosas, la práctica del docente en aula y las acciones de los actores que la conforman son sistematizadas por el docente- investigador, teniendo en cuenta que quién sistematiza es el mismo sujeto que actúa en el aula. En conclusión, esta sistematización se hace con propósitos formativos ya que el docente cuestiona y construye el quehacer escolar junto con los estudiantes a través del procedimiento de la triangulación de datos, contrastando fuentes como: i) marco etnográfico (situación in situ), ii) marco político (documentos del MEN y la institución educativa) y iii) marco cartográfico (situación actual del campo de la lectura a nivel nacional e internacional).

La triangulación: cualificación de la práctica escolar

El propósito de la triangulación no responde únicamente a una técnica de investigación, su objetivo principal está orientado a que el producto de la reflexión del docente posibilite la cualificación de la práctica pedagógica y por ende garantice mejores posibilidades de formación para los estudiantes. Por esta razón, la triangulación cobra gran importancia en la investigación en la medida que controla la influencia de los sesgos al momento de

interpretar la información arrojada en los datos, como lo afirma Alicia Gurdián,

> (...) la investigadora debe velar por prestar atención a la influencia del sesgo y los valores mediante un proceso continuo de reflexión y análisis acerca de: los registros descriptivos, el proceso investigativo, del contexto, de los datos y de sus interpretaciones (2007: 223)

Por consiguiente, aunque el rol investigador lo esté desempeñando el mismo docente que reflexiona sobre su escenario escolar debe prevalecer la transparencia durante el proceso investigativo, pues lo que se busca es el mejoramiento de la práctica educativa. En consecuencia, el resultado del ejercicio metodológico de la triangulación arroja un concepto de las prácticas escolares sobre la lectura, dando apertura a la delimitación del objeto problema de investigación, a la planeación y ejecución del actual proyecto *"Lectores de cómics: constructores de sentido"*; además de continuar aportando a las acciones que asume en su rol, el docente-investigador.

El producto de la triangulación identifica que la lectura como actividad discursiva se constituye en un propósito de trabajo investigativo en la escuela, ya que se evidencian prácticas pedagógicas ausentes de experiencias de lectura con diversos textos de la cultura, pues los resultados de este primer acercamiento al grupo de estudio, docentes de aula y estudiantes, muestran que la única asociación de texto que manejan es el lingüístico negando la posibilidad de leer un sonido, un gesto y hasta una mirada. Así mismo, la experiencia de lectura con el código alfabético se confunde con mecanismos de codificación y decodificación; además de la instrumentalización de otros códigos como, por ejemplo, las imágenes empleadas para la adquisición de la lengua, que a su vez pierden su carácter pedagógico, autónomo y la posibilidad de ser comprendidas sin tener como requisito de aprendizaje el sistema alfabético.

La intención de los hallazgos encontrados no busca restar importancia a la alfabetización inicial pero si reflexionar sobre aquellas experiencias de lectura, sesgadas y limitadas, que a veces se abordan en la escuela; si son realmente una experiencia y si además favorecen la formación de lectores desde los primeros grados. Schön (1992) afirma que la reflexión es necesaria para orientar la práctica y así comprender las acciones eficaces del docente, ante situaciones problémicas singulares. Tras el proceso de triangulación el docente asume la investigación como una manera de estudiar la cotidianidad apropiándose de las particularidades del contexto, lo cual, da paso a plantear la pregunta que orienta el trabajo investigativo, ¿de qué manera el desarrollo de las experiencias de lectura de imágenes como el cómic favorecen la formación de niños lectores en el primer grado de básica primaria? De esta manera, se confirma que la investigación escolar es una práctica pedagógica que construye saberes al mismo tiempo que forma sujetos.

Cuando se emprende la tarea de investigar la práctica pedagógica todos los datos requieren un estudio detallado, por eso, el hecho de vincular la reflexión en la práctica escolar implica mantener la pertinencia entre el ser docente y el ser investigador, ya que, cuando el docente de aula se remite a lo pedagógico o didáctico, el investigador ya ha proyectado un proceso de indagación fundamentado en lo teórico y metodológico. Por consiguiente, la reflexión que realiza el docente-investigador sobre la práctica es una constante durante el ejercicio de triangulación para posteriormente consolidar las categorías de análisis: lectura de imágenes, el cómic y la formación de lectores.

> Al reflexionar y concentrarse en la información, en esa contemplación, irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos y, poco a poco, también la estructura teórica que los integra en un todo coherente y lógico (Martínez, 2006: 139)

Desde esta perspectiva, los constructores teóricos orientan en el ejercicio del docente -investigador, la reflexión de orden disciplinar y metodológico centrada en la búsqueda de respuestas de carácter didáctico-pedagógico que favorezcan la formación del niño como lector. En consecuencia, el ejercicio docente y la concepción de sujetos lectores propositivos permiten la cualificación de las prácticas escolares.

Por otra parte, es fundamental en esta relación entre lo metodológico y lo teórico mencionar autores como Eco (1986) y Barthes (1987) que instalan la investigación en la perspectiva semiótica al fundamentar cómo se producen, cómo circulan y cómo se comprenden los textos icónicos en la cultura. En otra instancia, Aparici & García (1998), Arnheim (1989) y Gubern (1972) sitúan la lectura de imágenes, específicamente el cómic, en el proceso de interrogación del texto para dar sentido a lo que se lee. Y finalmente, Jolibert (1998) junto con Larrosa (1996) favorecen la experiencia de formar lectores desde la subjetividad del lector, al pensar la lectura como algo que nos forma, de-forma o transforma. Adicionalmente, esta base teórica fundamenta la existencia de las categorías de la investigación y promueve el andamiaje que se teje entre la teoría acumulada, el corpus obtenido de la realidad y la audacia del docente-investigador para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Reflexión y sistematización en la práctica, desde la práctica y sobre la práctica

Lo expuesto en los apartados anteriores se une al diseño metodológico de la investigación que es la sistematización de experiencias como obtención de conocimiento, que sigue alimentando la construcción del docente-investigador y es una herramienta metodológica coherente que se une al proceso reflexivo de la práctica docente. Este diseño, según Jara (2001), consiste en un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la

práctica para extraer aprendizajes y compartirlos. De esta manera, la sistematización de experiencias no centra el trabajo investigativo solo en el estudiante como único actor y benefactor, sino que además, focaliza el accionar del docente para contrastar la teoría con la práctica y obtener elementos didáctico-pedagógicos que posibiliten la formación de lectores desde los primeros grados y potencializar la labor docente al interior del aula.

En este contexto, sistematizar la práctica es una acción metodológica orientada por las siguientes fases secuenciales que permiten construir conocimiento sobre la práctica de manera reflexiva: i) diseño de la experiencia, ii) desarrollo de la experiencia, iii) reconstrucción de la experiencia y iv) análisis e interpretación de la experiencia. Cada fase es una oportunidad para construir y experimentar grupalmente lo pedagógico, pensando en la posibilidad de realizar aportes que favorezcan específicamente las prácticas escolares mediante acciones colectivas (Mejía, 2008). Por tanto, sistematizar una experiencia trae consigo una intencionalidad transformadora más no una reproducción pasiva de la realidad, es decir, no consiste solo en describir y analizar el contexto sino de transformar al sujeto quien sistematiza la experiencia modificando su forma de pensar, actuar y de sentir en pro de la cualificación de los procesos pedagógicos.

El hecho de elegir la sistematización de experiencias como diseño de investigación implica una constante reflexión por parte del docente sobre su accionar y el rol mediador que desempeña en la práctica pedagógica. En este sentido, el proceso de investigación escolar promueve permanentemente en el docente de aula una mirada crítica sobre lo que planea, ejecuta y evalúa para aprender de las experiencias y generar conocimiento que favorezca el campo pedagógico y didáctico en el escenario escolar, la construcción del saber pedagógico que como plantea De Tezanos (2006), “emerge de la reflexión sistemática de la práctica” (p. 52). Por consiguiente, lograr objetivar la experiencia sería un propósito esencial en la sistematización, es decir, darle sentido y significado a la práctica en función de unos campos teóricos

que permitan adecuar los esquemas pedagógicos, didácticos e investigativos del docente en aula para que se involucre en el proceso de des-aprender y de apertura al cambio.

Desde esta perspectiva, reflexionar y sistematizar simultáneamente sobre las prácticas de lectura es una tarea mediada por el docente en aula y el docente investigador, ya que, responde a aspectos pedagógicos, didácticos e investigativos. Por lo cual, para el caso particular de esta investigación, el objeto sistematizado de la práctica pedagógica es el taller, pues se caracteriza por su multifuncionalidad desde tres visiones operativas, a saber: en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el plano investigativo (Ander-Egg, 1999; Rodríguez, 2012). Además de ser la estrategia de intervención, se emplea como el instrumento de planeación, recolección de datos y análisis del corpus obtenido bajo propósitos investigativos, pedagógicos y didácticos en la que los docentes y los estudiantes están implicados como protagonistas de su propio proceso.

Estos planteamientos que caracterizan el rol del docente investigador en relación con la sistematización de experiencias, permiten afirmar que la elección de este diseño para el trabajo de investigación se hace con la finalidad de indagar, reflexionar, comprender y mejorar la práctica pedagógica sobre la formación de lectores desde los primeros años escolares; además, de focalizar el trabajo lector con otro tipo de textos como las imágenes, para que la escuela sea la encargada de potenciar la interacción que los niños establecen con lo visual y con otros textos de la cultura desde sus primeros años de vida.

Conclusiones

En la medida que la investigación le exija al docente de aula reflexionar sobre su trabajo, a repensar el sentido que tiene su quehacer y a aprender de sus propias experiencias escolares va a asumir el rol investigador porque le ofrece elementos enrique-

cedores para su formación profesional. Por lo tanto, el reconocimiento de la investigación permite que las acciones pedagógicas y didácticas propuestas por el docente sean más intencionadas y mejor situadas para garantizar que los niños tengan escenarios y experiencias de aprendizaje significativos.

Estos procesos investigativos enriquecen el campo disciplinar de la lectura en la escuela, ya que se vinculan experiencias de lectura desde el plano multimodal por medio de la interacción con los textos de la cultura. Así, la formación lectora desde los primeros grados se orienta a la reconstrucción del sentido del texto desde la realidad del lector. Es por esto que, una de las mejores formas de iniciar este proceso es con el uso de la lectura de imágenes, pues en el ámbito escolar es la primera representación a la que se enfrentan los niños. De esta manera, se hace fundamental reconocer la imagen como un objeto de estudio que debe ser enseñado en la escuela por ser un código cultural que representa una realidad, además, de anclarse a la perspectiva semiótica como disciplina interesada en el estudio de los textos icónicos, la naturaleza de la imagen y la forma de comprenderla.

En conclusión, las acciones que vinculan la imagen u otros textos de la cultura en al aula son posibles si el papel del docente establece condiciones que trasmitan la relación que se tiene con un texto, más aún, hacer que esos textos despierten en los estudiantes una actitud de escucha, constantes cuestionamientos, curiosidad que van transformando las emociones y el comportamiento. De aquí surge una reflexión más y es descubrir si como docentes somos el reflejo de experiencias de lectura que han transformado nuestra formación como sujetos, o si por el contrario, nuestras prácticas cerradas, autoritarias, tradicionalistas y negadas a ser renovadas por las demandas culturales actuales son el resultado de la inexistencia de alguna experiencia lectora, pues leer en términos de Larrosa (1996) no es solo descifrar el código, sino permitir que llegue al límite de sí mismo y transgredirlo.

Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.* Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Aparici, R. & García, A. (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre.

Arnheim, R. (1989) Thoughts on Art Education, Santa Monica, Cal., Getty Center for Education in the Arts. En Arizpe, E. & Morag, S. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, FCE.

Barthes, R. (1987) *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Barcelona: Paidós.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Colombia: Editorial Magisterio.

Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Editorial Lumen.

Gubern, R. (1981): *El lenguaje de los cómics.* Barcelona, Península.

Gurdían, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José de Costa Rica Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) ISBN 978-9968-818-32-2. (Primer capítulo)

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica, Alforja.

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen Ediciones, Providencia Santiago.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Universidad Simón Bolívar (Caracas). Revista IPSi, FAc. Psicología PDF.

Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.* Santafé de Bogotá, Ediciones desde abajo.

Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: Hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En Soler, S. (2012). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio.* Colombia: Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Entre el sacerdocio y el profetismo: (Dis)posiciones del maestro investigador

Luz Dary González Ruíz*,
Rosa Elena Parra Moya**

> La escuela se halla investida de una función completamente análoga a la de la Iglesia, la cual, según Max Weber, debe fundamentar y delimitar sistemáticamente la nueva doctrina victoriosa, o defender la antigua contra los ataques proféticos, establecer lo que tiene o no valor sagrado, y hacerlo penetrar en la fe de los laicos.
>
> Pierre Bourdieu (1966).

Históricamente, la escuela como institución ha cumplido funciones socioculturales similares a las de la institución religiosa, en la medida que se presenta como agente de socialización de los sujetos y estructura de conservación del conocimiento, la cultura y las prácticas legítimas de un ordenamiento social determinado. Desde la época moderna el rol de la escuela ha contribuido a promover la secularización de los creyentes y su inserción en nuevas formas doctrinales -avaladas por el discurso de la racionalidad occidental-, sin que ello implique la pérdida de su misión "sacerdotal" y "profética" en el entramado social.

* Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: garfieldplay33@gmail.com

** Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: garfieldplay33@gmail.com

Ahora, el agente social, investido de poder para legitimar o cuestionar las ideas o prácticas socioculturales, en la escuela, es el maestro. Este sujeto ha recibido un designio cuasi-religioso, asociado a su "vocación", que le impulsa a posicionarse como reproductor del bagaje científico elaborado por los "expertos" o como productor original de conocimientos que circulan en la institución educativa. Así pues, este ensayo propone como tesis central que las posiciones (*campo*) y disposiciones (*habitus*) del maestro, como agente del campo educativo, fluctúan entre *predicar* la doctrina oficial de la investigación educativa o *profetizar* el cambio social desde una investigación autónoma y comprometida con el contexto de la acción pedagógica. Para tal efecto, se apropian las proposiciones referidas a la teoría sociológica de los *campos* (Bourdieu, 1969; 1998; 1996) y la formulación epistemológica de los *intereses intra/extrateóricos* de la ciencia (Vasco, 1990), desde la perspectiva de la *epistemología decolonial* (Walsh, 2012).

Esta metáfora religiosa permite explicar el rol del docente investigador, en la medida que se presume la analogía entre la institución educativa y la religiosa respecto a funciones de conservación del orden social establecido. Así las cosas, el docente, en su función sacerdotal, transmiten la "doctrina" pedagógica y científica, elaborada por agentes externos (científicos, investigadores, burócratas y funcionarios) que se apropian de lógicas discursivas foráneas, mientras el ejercicio profético del maestro se orienta a la comprensión de las dinámicas sociales de su contexto, formulando alternativas de solución a los problemas de la realidad.

Las posiciones del maestro

Siguiendo esta analogía, la *posición* del docente investigador dentro del sistema de relaciones sociales condiciona su producción intelectual, mientras que el contexto socio-histórico es determinante para la legitimación de tal producto científico. Este complejo sistema de relaciones constituye lo que Bourdieu llama el

campo, entendido como "un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo" (1966: 9). Estas líneas de fuerza, en el quehacer del docente-investigador, corresponden a las relaciones de poder, a las tensiones internas (comunidad científica) y externas (contexto sociocultural) y a las determinaciones propias del campo científico.

Este último, en su estructura, composición y funcionamiento es tributario de las condiciones históricas de producción del conocimiento. En su identidad, como campo científico, establece reglas internas y principios de operación con cierto grado de autonomía frente a otros campos. Así, la historicidad del campo científico implica que la producción intelectual de sus agentes (investigadores, científicos) está situada en un espacio-tiempo determinado y frente a un entramado sociocultural característico de una estructura societal específica. Además, el campo educativo se constituye por agentes relacionados abierta o tácitamente en una amplia red de relaciones intra-teóricas y extra-teóricas (Vasco, 1990). El primer tipo de relaciones está fundamentado por la formación y experiencia profesional del docente, sus preferencias teóricas y el rol investigativo que ocupa en la escuela o instituciones adyacentes; mientras que las relaciones extra-teóricas conciernen a los intereses e intencionalidades que se ubican fuera del campo científico, como es el caso de las motivaciones subjetivas o las presiones (políticas, económicas y culturales) del docente investigador.

Dentro de la estructura del campo educativo, el docente investigador ocupa una *posición* que le posibilita acceder a otros niveles de desarrollo profesional, en particular al actuar como investigador entra a formar parte de una compleja red de relaciones que le *posicionan* ya no como un maestro convencional, sino como *intelectual de la cultura* (Gramsci, 1967). Esta ubicación del docente-investigador dentro del campo científico está determinada, tanto por sus gustos e intereses subjetivos, como por las

"coincidencias" intelectuales con otros científicos; de suerte que acercarse a un determinado problema de investigación implica adoptar una perspectiva teórica, usar un lenguaje particular y emplear herramientas metodológicas; elementos estos que, en conjunto, confieren carácter e identidad a la producción científica del educador.

(Dis)Posiciones del maestro

En este orden de ideas, no solo la posición del docente investigador, dentro del campo científico, determina su rol como agente productor de conocimientos e innovaciones, sino también son determinantes las *disposiciones* previas de su estructura subjetiva, es decir, su *habitus*, que corresponde a un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (Bourdieu, 2002: 125).

Las posiciones (o peso funcional del *campo*) y disposiciones (*habitus*) se articulan en el campo científico para configurar un entramado de fuerzas, relaciones de poder y tensiones, no necesariamente limitantes de la actividad científica del docente. Sin embargo, es preciso comprender de qué manera operan las distintas fuerzas al interior del campo y cómo se adapta o resiste el docente a tales fuerzas. En algunos casos, la estructura misma del campo científico conduce al distanciamiento del docente respecto a su ejercicio profesional primario (enseñanza escolar), para llevarlo a formar parte de un núcleo más restringido, esto es, el de los investigadores o expertos en determinados campos del saber.

Aunque el campo científico aparente cierto grado de cohesión interna, es evidente que no todos sus miembros gozan de igual reconocimiento ni de la misma valoración interna/externa. Como toda institución, la comunidad científica aglutina una masa heterogénea de estilos de trabajo y producción intelectual, así como de intereses intra-teóricos y extra-teóricos; algunos

investigadores gozan de mejores relaciones con sus colegas de profesión al interior de las comunidades investigativas, mientras que otros científicos son más reconocidos al exterior debido a su participación activa en medios de comunicación o por la cantidad de publicaciones que ponen a circular regularmente. En este sentido, el docente es considerado como un científico de rango medio o inferior con relación a investigadores procedentes de las denominadas profesiones liberales (ingenieros, médicos, abogados, antropólogos, etc.).

Dentro del campo científico de la investigación educativa, las fuerzas en pugna se expresan en la tensión existente entre los docentes investigadores externos a la institución educativa -generalmente vinculados a universidades o a institutos de investigación- y los docentes investigadores inmersos en el contexto escolar. A los primeros se les distingue por su "estilo sacerdotal", en cuanto siguen fielmente los lineamientos (doctrina) de la investigación científica, regulados por los entes estatales (jerarcas) o por las disposiciones teórico-metodológicas de la comunidad científica de avanzada (países desarrollados). Mientras que los docentes dedicados a investigar problemas en la escuela, se les reconoce por su talante profético, cercano a los saberes populares, los micro-poderes de la cultura escolar y los intereses socioculturales de los actores escolares.

El profetismo del docente investigador en el campo educativo se expresa en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los espacios escolares. Cada realidad educativa tiene dinámicas, problemas y actores condicionados por la apropiación de las diversas especies de capital (económico, social, cultural y simbólico) y por las fuerzas ajenas a la cultura escolar. En el primer caso, la comunidad educativa responde a las exigencias de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que en su organización curricular define los objetivos y ejes de la enseñanza-aprendizaje, así como los ritmos, tiempos y exigencias asociadas a la evaluación, dentro de la estructura de un sistema en tensión permanente con los condicionamientos externos: legislación y política educativa.

La incorporación de experiencias, prácticas y saberes populares, se convierte en la estrategia que aplica el investigador docente profético, en la medida que su proximidad con la realidad sociocultural de los diferentes agentes educativos le permite visibilizar problemáticas concretas y soluciones propiciadas por los contextos de intervención. Así pues, su rol investigativo no se limita a producir extensas reflexiones epistemológicas -generalmente inscritas en el discurso "oficial" de la comunidad científica- ni a reproducir la labor investigativa efectuada por el sacerdocio científico. Los rituales del investigador profeta reconocen las representaciones sociales y aspiraciones de las comunidades y los sujetos educativos desde sus contextos; cada problemática sociocultural de la escuela es susceptible de ser investigada y transformada.

Si se compara el ejercicio del investigador educativo no vinculado a la escuela ("sacerdote"), centrado en la problematización desde los documentos y en el escritorio y cuyos resultados científicos están concentrados en la teoría y el cambio institucional, con el del docente-investigador ("profeta"), quien más bien problematiza *desde* la realidad social y *con* los actores para buscar resultados científicos orientados a la transformación social, se identifican experiencias que están más asociadas a las relaciones de poder y mecanismos de funcionamiento del campo científico que, incluso, a la propia actividad docente de reconocimiento y proposición de alternativas de cambio social desde el campo educativo; cada posición social o profesional involucra reglas, lenguajes y acciones diferenciadas.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que el campo de la investigación educativa no es un sistema homogéneo ni caracterizado por seguir intereses paralelos, antes bien, lo regular son las oposiciones, contradicciones y desencuentros entre los modos de investigar, el tipo de problemas a indagar, las formulaciones teóricas y las respuestas a las problemáticas abordadas. La explicación central a estas desavenencias puede encontrarse en la forma de concebir y desarrollar la investigación, particularmente en el estilo sacerdotal de los científicos cuyas preferencias

intelectuales buscan replicar el pensamiento eurocéntrico. En respuesta a esta situación, los investigadores educativos escolares (profetas) deberían posicionarse como gestores de discursos y prácticas alternativas en la producción de *conocimientos otros*, cercanos a lo que se ha venido consolidando en América Latina como la epistemología decolonial, una forma de producir "ciencias «otras» que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas" (Walsh, 2012: 58).

Una investigación educativa de carácter *decolonial* supone cuestionar y transformar las formas eurocéntricas de pensamiento e investigación, visibilizando los saberes populares, étnicos y socioculturales de cada uno de los contextos donde se efectúa la indagación. La cultura popular -en sus valores, creencias y experiencias- aporta los insumos principales de una investigación que responda a necesidades pertinentes y problemas socialmente relevantes. El profetismo investigativo posiciona una metodología fundada en el *ver*, *juzgar* y *actuar*, a partir de las voces y aspiraciones de los sectores populares. Se trata, en definitiva, de un estilo investigativo que incorpore las aspiraciones de los sujetos sociales, más que las elucubraciones teóricas o los propósitos de proyectos investigativos funcionales al Estado, las empresas o a las agencias de investigación financiadas por los países desarrollados.

Ahora bien, al asumir una posición investigativa orientada por el pensamiento decolonial sudamericano (Walsh, 2012) y por los aportes sociológicos de la teoría del campo y el *habitus,* tal como la desarrolla Bourdieu, nuestra investigación se propone incorporar alternativas pedagógicas (textos mixtos) a las prácticas de lectura en la escuela, una metodología apropiada a las condiciones de la investigación en el aula (investigación acción), referentes teóricos pertinentes al entorno sociocultural (pensamiento crítico latinoamericano) y técnica(s) de análisis adecuada(s) para efectuar una comprensión respetuosa de los procesos de lectura y escritura con los niños y las niñas en el entorno escolar.

En conclusión, investigamos en el aula, desde el aula y con los sujetos escolares que cotidianamente dan razón de ser a nuestro quehacer pedagógico. Por lo tanto, el rol que ejercemos necesariamente involucra los elementos de nuestras *posiciones* (campo) y *disposiciones* (*habitus*) como maestras de educación básica, tanto como el papel de investigadoras escolares; no se trata de roles disímiles, sino de actividades imbricadas que configuran nuestra identidad de *intelectuales transformativas* que, al combinar la práctica con la reflexión pedagógica, posibilitamos la formación de las y los estudiantes como ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 1990).

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto.* Tucumán, Argentina: Montressor.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, España: Fontamara.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidos.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales.* México: Grijalbo.

Thomson, P. (2008). "Field". En Grenfell, M. (editor). *Pierre Bourdieu. Key Concepts.* UK: Acumen. Pp. 67-81.

Vasco, C. (1990). "Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales Comentarios a propósito del artículo" "Conocimiento e Interés" de Jurgen Habermas. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP).

Walsh, C. (2012). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales" En Arribas, A. *et al*. (eds.). *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento.* Granada, España: Editorial Universidad de Granada. Pp. 51-71.

Del docente como lector crítico de su contexto al docente investigador: una apuesta a la investigación con sentido en la educación

Jimmy Adolfo Lamprea Nosa*

> "Digamos, para empezar, que al que investiga no lo mueven las certezas sino las incertidumbres. Se investiga porque nuestra zona de carencia es superior a la de nuestras satisfacciones. Investigamos porque tenemos alguna hipótesis, algunos indicios, algún problema; pero, ante todo, investigamos porque hay dentro de nosotros una especie de desazón, de intranquilidad, ante una pregunta que nos da constantemente vueltas en la cabeza".
>
> Fernando Vásquez.

El aula como laboratorio

En la actualidad, la investigación en educación ha dejado de ser un tema que se delega a quienes se especializan en el arte de investigar y en la tarea de desentrañar del contexto escolar aquellos aspectos que, con herramientas como la etnografía o la hermenéutica, cuestionan el acto de enseñar y aprender. Cada vez son más los maestros que se ponen la "camiseta" del investigador e intentan poner en cuestión lo que sucede al interior de las aulas. Sin embargo, es importante aclarar que las motivaciones que llevan a estos docentes a hacer una lectura crítica de sus contextos no siempre se relacionan con una apuesta personal por

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Monserrate. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: commenio79@gmail.com

la investigación. El afán por "acreditar" de diferentes formas a las instituciones y los procesos que estas desarrollan, ha llevado a la formulación de currículos en donde se privilegia de alguna manera el asunto de investigar.

En el caso particular del docente, se intuye que éste poseerá mayores herramientas si se consolida como sujeto competente en el estudio y análisis de los espacios en los que se desenvuelve, de manera tal, que en las Facultades de Educación que los forman, tanto en pregrado como en postgrado, se apuesta a su formación como investigador, asunto que se ha visto respaldado por políticas y exigencias provenientes de los diferentes modelos de acreditación con los que en la actualidad se pretende "salvar" a nuestras escuelas y universidades del desastre inminente que se ve reflejado en las pruebas nacionales e internacionales que las evalúan y caracterizan (frente a este último punto, el de las pruebas, cabría generar un nuevo artículo a partir de preguntas como ¿Cuál es su objetivo final?, ¿Quién las diseña?, ¿Se respeta en su formulación las variables de cada contexto en el que se aplica, o es estandarizado?, mientras tanto, debemos atender a los resultados y a las conclusiones a las que se llega a partir de estas).

Para quienes hacemos parte de la nómina docente de los colegios de nuestro país, y que adelantamos estudios de postgrado, cabría preguntarnos: ¿El formarnos como investigadores es una cuestión que se resuelve únicamente con la inclusión en el currículo (como una asignatura más) de la investigación educativa? ¿Podemos afirmar que somos profesionales que leen críticamente lo que sucede en las aulas solo si pertenecemos a esta amplia red de docentes que atienden a las exigencias de un programa académico enfocado a la formación de investigadores en educación? ¿Es posible pensar en un maestro que, alejado de intereses como la nota para la maestría o la valoración por parte de sus directivos, convierte las situaciones de su aula en un motivo de lectura crítica y en una excusa para investigar?

El panorama no puede ser más desalentador. Adicional a estos cuestionamientos surgen otra clase de dilemas que nos llevan a

creer que pensarnos como docentes investigadores puede convertirse en una utopía. A las presiones que debemos soportar quienes ingresamos a un programa de postgrado (y no con esto se pretende indicar que no puedan llegar a ser formativas), se deben agregar otras que entidades como COLCIENCIAS se han encargado de instaurar, esto en cuanto a su pretensión de implementar políticas que hacen cada vez más difícil el ser "alguien" en la comunidad investigativa "reconocida" del país, más aún si los temas en cuestión se circunscriben en el ámbito de las humanidades.

Los modelos de acreditación, las normas de calidad y entidades como COLCIENCIAS, pretenden legitimar el asunto de investigar en la escuela llevándonos a cumplir con una serie de "procesos" en donde la investigación no es más que un mecanismo utilizado para corroborar cómo esa mirada exterior evaluadora y en la mayoría de los casos punitiva, condiciona la mirada interior, esa que hacemos quienes somos verdaderos protagonistas de lo que sucede a diario en las aulas.

Asuntos como la Acreditación de Alta Calidad promovida por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, se configuran en un primer momento como una oportunidad de mejoramiento, de lectura crítica de lo que se hace al interior de nuestras universidades, sin embargo, en muchas ocasiones la mirada y las intenciones primarias se evaporan y de nuevo estamos "corriendo" para cumplir con lo que esa mirada exterior (en donde la visita de los pares académicos se configura como el momento de mayor tensión) nos exige para llegar a ser "acreditados". Es allí en donde la investigación pasa a ser un ítem más en una larga lista de requerimientos necesarios para obtener la Acreditación, haciendo que sus fines principales se desvanezcan y estemos de nuevo cumpliendo con una tediosa labor.

Transformar nuestros currículos y convertirlos en una herramienta que dinamice los procesos al interior de los establecimientos educativos, es una tarea que nos compete solo a quienes pertenecemos y le apostamos a la educación como eje

transversal en la construcción de sociedad. Abraham Magendzo (1999) considera que existe una relación entre la investigación de la práctica pedagógica y las reformas curriculares, a lo que añade

> Pienso firmemente que el desafío que enfrentan las instituciones educativas es como transitar el curriculum intencionado/declarado hacia un curriculum en acción. Es decir, como se hacen realidad las intenciones curriculares en la práctica del docente, en la situación de aprendizaje, en el aula, en el laboratorio, en la sala de computación. Creo que la investigación de la práctica pedagógica permite que el docente confronte los componentes del curriculum con su propia práctica y con la de otros profesores y de esta forma tome conciencia de la distancia que existe entre su discurso y su acción (Magendzo, 1999, pp.66).

Es así como nuestras aulas se deben alejar del imaginario de que son el lugar en el que se trasmiten saberes, para convertirse en un espacio en donde se construye conocimiento. Pensar en el salón de clase como un laboratorio de experiencias en donde todos aprendemos, inclusive los maestros, a partir de lo que acontece, de las preguntas, de los aciertos y dificultades con los que tenemos que convivir a diario y que puestos como punto de partida para generar procesos auténticos de investigación pueden desencadenar rupturas, nuevos diseños y rutas metodológicas en donde todos disfrutemos mientras se aprende.

La educación como campo de investigación

Es el campo de la educación uno de los escenarios más ricos para construir espacios de lectura crítica a partir de lo que hacemos y pretendemos construir. Sistematizar experiencias de aula, analizar con detenimiento lo que en estos registros hallamos y llegar a concluir lo que sucede y por qué sucede, puede llevarnos a la apropiación de la práctica investigativa y a entender su tras-

cendencia para un sistema educativo que pide a gritos que se transformen sus prácticas.

La necesidad de hacer una etnografía de la escuela y utilizar los hallazgos como insumo para investigar sobre ella, para cuestionar las realidades, formular preguntas y darles respuesta, es primordial si el fin último es la transformación de las concepciones que tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje y si queremos de alguna manera trascender en la vida de nuestros estudiantes, en palabras de Patricia Martínez Barrios (1999):

> La investigación educativa presupone e induce una actitud crítica en relación con los procesos educativos y con la estructura y eficacia del sistema educativo. Esta actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de las actividades y estructuras pedagógicas (Barrios, 1999, pp.11).

Mencionada actitud crítica debe ser una constante en el espacio escolar, dado que al poner en cuestión lo que hacemos y al evaluar los resultados de nuestros esfuerzos, podemos definir la pertinencia de nuestras apuestas o la necesidad de apuntar a nuevas miradas.

En los informes del Banco Mundial (2014) podemos encontrar más razones para pensarnos como los actores principales en la metamorfosis de nuestras escuelas. Según esta entidad, en América Latina los promedios están por debajo de los de muchos países del planeta y esto se debe a que los maestros no se han percatado de la importancia de poner en cuestión lo que hacen, no han comprendido lo importante que es el prepararse para que sus discursos respondan a las necesidades del siglo al que pertenecemos. La Primera Dama del Perú, país al que se hizo un reconocimiento por sus avances en materia de educación afirma en este informe que: “en el caso del Perú necesitamos hacer sostenible el crecimiento alcanzado y para ello es fundamental invertir en capital humano y desarrollar capacidades para la innovación, la tecnología, la investigación y la productividad, a través de la

educación" (Banco Mundial, 2014). En otro apartado de este informe se deja claro el papel del docente en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación:

> Jorge Familiar, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe dijo que "es difícil pensar en un elemento más importante para la ampliación de las oportunidades para todos los latinoamericanos que una educación de calidad", y subrayó que, "es difícil pensar en un protagonista más importante a la hora de mejorar la calidad educativa que los docentes de la región".
>
> Para una región que necesita mejorar el aprendizaje de sus alumnos, esto apunta a que se debe hacer mucho más por atraer, preparar y motivar a los mejores docentes. De acuerdo a investigaciones de nivel internacional, los alumnos con los mejores docentes avanzan 1,5 grados o más por año, mientras que aquellos con los peores docentes apenas logran avanzar 0,5 años curriculares o menos (Banco Mundial, 2014).

Es por esto que resulta imposible pensar en un docente que desarrolle su práctica a diario sin observar qué sucede con lo que intenta enseñar, qué reacción tienen los estudiantes a propósito de lo que él preparó para ellos, cómo evolucionan o se transforman al pasar el tiempo. Al parecer, el verdadero problema radica en el poco provecho que se le da a estas reflexiones. Se ha vendido la idea de que no vale la pena apostarle a la investigación y a la innovación que ésta suscita en la escuela y muchos han preferido mantenerse en su "zona de confort" y no hacer nuevas apuestas aun cuando los asaltan las dudas, el interés por saber qué es lo que hay detrás de lo que ocurre en los espacios educativos.

Afortunadamente así como hay quienes han desistido, hay también quienes han asumido el reto y se han dejado tocar por la emoción que implica el pensarse como investigador, por una apuesta que no solo pretende transformar sus vidas sino la de cientos de personas que aún creen en la educación. Fernando

Vásquez (2007), en su libro "Educar con maestría" nos invita a pensar en la investigación como aventura:

Por supuesto, tal tipo de investigación conlleva una responsabilidad personalísima. Una elección en donde los controles o la evaluación externa pasan a un segundo plano. Ya no es la nota, ni el regaño, ni la tarea de última hora, ni la simpatía o antipatía del tutor, lo importante. No. Ahora cuenta mucho más la autonomía, la interacción con los demás, el ejercicio pleno de nuestras búsquedas. Como quien dice, es asumir los riesgos y las implicaciones de adentrarse en la aventura (Vásquez, 2007, pp. 151).

Es así como resulta importante apostarle a los ejercicios investigativos en el campo de la educación, partiendo de la premisa de que los maestros somos constructores de saber y de conocimientos y que a partir de nuestras prácticas y de la lectura crítica que hacemos de ellas, podemos generar nuevas posturas, nuevos paradigmas que se instauren en nuestras culturas cada vez más cambiantes y en las que estar preparados es una exigencia para quien se aventura en el reto de enseñar.

Relato de una experiencia: El lenguaje como línea de investigación.

Investigar en educación no es un ejercicio que se agote en la clase de Ciencias Naturales o Matemáticas, muchos trabajos y ponencias dan cuenta de lo enriquecedor que resulta el abrir la puerta del aula a la investigación en las ciencias exactas. Sin embargo en las humanidades, específicamente en el trabajo en el área de Lengua Castellana, se encuentra una variedad de temas con los que resulta interesante pensarse como investigador.

Nicholas D. Kristof, columnista del periódico El Espectador, aporta en su columna del 16 agosto de 2014, algunos argumentos para pensar las humanidades como áreas importantes de abordar. En su columna: "No descartemos las humanidades ¿De

qué podrían servir las humanidades en una era digital?" (Kristof, 2014), expresa:

> ... para mí, las humanidades no sólo son relevantes sino también nos dan una caja de herramientas para pensar seriamente con respecto a nosotros mismos y el mundo.
>
> No me gustaría que todos fueran licenciados en arte o literatura, pero el mundo sería más pobre —figurativamente, al menos— si todos estuviéramos codificando software o dirigiendo empresas. Queremos también que los músicos nos despierten el alma, que los escritores nos conduzcan a tierras de ficción y que los filósofos nos ayuden a ejercitar la mente y enfrentar el mundo.
>
> Nuestro mundo se enriquece cuando escritores de código y comercializadores nos deslumbran con teléfonos inteligentes y tabletas, pero, por sí solos, son meramente bloques*. Es la música, los ensayos, el entretenimiento y las provocaciones a las que ellos acceden, generados por las humanidades, que los animan. Y nosotros.
>
> Así que sí, las humanidades siguen siendo relevantes en el siglo XXI, justamente con la misma relevancia que un iPhone (Párraf. 1, 2, 16, 17).

Para ampliar aún más esta idea, encontramos en la experiencia personal de quien escribe estas líneas, uno más de tantos argumentos para apostarle a la investigación en el aula libre de presiones externas y que encuentra en las humanidades, en la preocupación por el lenguaje y el desarrollo sus múltiples habilidades, un espacio posible de explorar, de leer críticamente, de reinventar a partir de los hallazgos, de cuestionar y enriquecer a partir de la investigación.

En una apuesta por la pedagogía de trabajo por proyectos y con el apoyo total de las directivas de la institución en donde laboraba (asunto fundamental a la hora de apostarle a la transformación de lo que se hace en la escuela), decide formular una serie

de ejercicios en donde los estudiantes eran los protagonistas. Tal fue el éxito de esta iniciativa, la cual se basaba en la aplicación de un Proyecto Pedagógico de Aula alrededor del tema de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha planeado con ayuda de los estudiantes, que trascendió a otras asignaturas y se prolongó por tres años, llevando a la mayoría de los estudiantes (que iniciaron en quinto de primaria y trabajaron con este docente hasta séptimo grado) a consolidarse como productores de textos con sentido, como lectores críticos y seres capaces de argumentar, oralmente y por escrito, sus posturas y lo que aprenden con el lenguaje como eje posibilitador.

De todo este trabajo que incluyó el abordaje de diversas tipologías textuales como el cuento, la poesía, el ensayo, los textos instructivos y otras de carácter literario como la ciencia ficción, la literatura de terror y la mitología griega, surgieron variedad de cuestionamientos (por parte de los mismos estudiantes, de sus padres y del docente encargado) sobre la manera de proceder en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y las habilidades que este integra, el papel de la familia, la importancia de los proyectos pedagógicos, etc; cuestionamientos que fueron sistematizados por el maestro, junto con una cantidad de material que sugería una crítica sobre el accionar en las aulas con el lenguaje como excusa.

De aquí surge la necesidad de aprovechar toda la información reunida y concretar un informe final que diera cuenta de estos hallazgos y sirviera de punto de partida para pensar y repensar sobre el papel del lenguaje en las aulas. Fue así como se propuso conformar un semillero de investigación con el que se pudiera llevar a feliz término este propósito. Se organizó el semillero con la participación de estudiantes de los grados sextos, séptimos y algunos de ciclo complementario, quienes aceptaron la invitación desinteresada de apostarle a este proyecto en donde la investigación se constituyó como espacio de encuentro, como espacio para desnaturalizar lo que se hace en la escuela.

El equipo conformado se dejó seducir por la aventura que suponía el leer críticamente lo que se hacía en el aula, tanto así,

que con su trabajo logró ganarse un lugar entre los semilleros de la capital y llevar su ponencia a un evento nacional en donde conocieron a niños, jóvenes y docentes de otros departamentos interesados por el tema de la investigación, creando lazos y retroalimentando su quehacer como investigadores con las experiencias de sus pares. Finalmente, el semillero logró trascender al ámbito internacional y llevar los hallazgos y conclusiones a un evento fuera del país, en donde la experiencia fue compartida con docentes innovadores e investigadores de más de diez países iberoamericanos.

Este recorrido demuestra una vez más lo lejos que se puede llegar cuando se permite el ingreso al aula de la investigación con sentido, la cual responde a los desequilibrios que cuestionan y desestabilizan al docente, que lo inquietan y lo llevan a buscar respuestas, que no le permiten naturalizar su quehacer y que, al contrario, lo llevan a romper paradigmas, a innovar y a crear, siempre con la convicción de que es en la educación en donde está la respuesta a la pregunta del cómo podemos cualificar nuestras sociedades.

A manera de conclusión: retos para los maestros que quieren apostarle a la investigación con sentido

A continuación se mencionan algunos retos que deben asumir los docentes que pretendan apostar al ejercicio investigativo con sentido, apuntando a la configuración de nuevos paradigmas que nos indiquen el camino a seguir.

La sistematización como ejercicio de construcción de conocimiento desde la práctica. Es el ejercicio de sistematización un recurso fundamental para el empoderamiento del docente que produce saber y conocimiento. Es la escritura una herramienta que nos permite leer con más detenimiento lo que hacemos, lo que debemos aprovechar y las prácticas que deben repensarse.

Apropiarnos de la investigación haciéndola parte de lo que somos como docentes, apartándonos de la idea de que solo investigan los grandes científicos. Somos profesionales críticos y en nuestra práctica tenemos el mejor recurso para serlo, no hay mejor objeto y contexto de investigación que nuestra propia praxis. Se debe dar valor a nuestro quehacer educativo y legitimar lo que hacemos en el aula como ejercicio de construcción de conocimiento, no solo inductivo, sino también deductivo.

El trabajo en redes, una manera de poner los conocimientos en tensión con otros y de proyectar el saber, aprender de otras experiencias de investigación, identificar cual es la metodología que más se adapta a nuestras necesidades. El formar parte de colectivos de investigación hace posible visualizar la manera como otros han respondido a sus preguntas de investigación y compartir los avances, las tensiones y retos que se nos presentan en nuestros propios proyectos. Así mismo, permiten pensar en la realización de trabajos interdisciplinarios en dónde se pongan en diálogo diferentes saberes y se enriquezcan de esta forma las propuestas.

Romper la rutina, los paradigmas establecidos y no naturalizar nuestras prácticas. Naturalizar nuestra práctica educativa supone distanciarnos de las causas sociales, pedagógicas y didácticas que pueden estar generando problemas al interior de las aulas, legitimando el orden y los procesos existentes, otorgándoles un espacio en nuestro quehacer. Es preciso de-construir las ideologías sobre las que está pensado el acto educativo abriendo paso a nuevos discursos. La investigación con sentido, esa que no solo se hace por responder a la nota de la maestría o a los requerimientos de algún proceso de acreditación, esa que se vive y se alimenta de nuestros deseos de saber cuál es el mejor camino, puede ser la respuesta, se necesitan maestros dispuestos a innovar, que se atrevan a explorar nuevos paradigmas y por qué no, a diseñarlos.

Referencias Bibliográficas

Banco Mundial, página oficial. (2014, 14 de julio) Comunicado de prensa: Alumnos latinoamericanos en escuelas públicas pierden un día de instrucción por semana. Recuperado de: http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2014/07/24/informe-educacion-profesores-excelentes.

Kristof, N. (2014, 16 de agosto) No descartemos las humanidades ¿De qué podrían servir las humanidades en una era digital?. El Espectador. Recuperado de: http://www.elespectador.com/opinion/no-descartemos-humanidades-columna-511045

Magendzo, A. (1999) Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares. En: La investigación como práctica pedagógica. Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martínez, P. (1999) Palabras de instalación. En: La investigación como práctica pedagógica. Memoria del Simposio Internacional de Investigadores en Educación. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Vásquez, F. (2007) Educar con Maestría. Bogotá: Ediciones Unisalle.

El papel del bibliotecario escolar como docente-investigador

Edward Camilo Leal Leal*

En el campo de la educación últimamente se han generado nuevos postulados frente al rol que debe asumir el docente. Uno de ellos es propuesto por Elliott (1990) quien al retomar las ideas de Stenhouse sobre el papel que este debe desempeñar como investigador al mismo tiempo que adopta una mirada crítica frente a su realidad social y política y, en el mismo nivel, un sujeto reflexivo en cuanto a las interacciones propias de la escuela estableciendo una triada esencial, cuyos otros dos vértices los ocupan el saber y el estudiante.

Con base en este marco, el presente texto busca destacar el papel del bibliotecario escolar cuando asume el rol de docente-investigador y lo que esto permite. Primero, la construcción y consolidación de comunidad académica; segundo, la reflexión sobre la propia práctica y la sistematización de experiencias permitiendo la construcción de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje; y, tercero, a partir de la lectura etnográfica del contexto generar propuestas y aplicaciones didácticas que promuevan la transformación de una comunidad específica como lo es la escolar recordando que cultura según Stenhouse (2010) es "es el medio por el cual interactúan las mentes humanas" (p. 24).

Del mismo modo, el documento busca destacar el nuevo rol que debe desempeñar el docente, primero, en relación con el *saber* y con sus pares académicos, para la construcción y consolidación de una comunidad académica mediada por sus responsabilidades éticas, académicas y sociales; y, segundo, la relación entre el *estudiante* y el *saber,,* con el fin de identificar un

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: camiloool@gmail.com

problema investigativo a propósito del proceso de enseñanza y de aprendizaje del *proceso escritor,* usando algunos elementos obtenidos de una labor etnográfica. Ahora, al asumir el rol del investigador, el docente debe despertar esa capacidad de asombro que lo lleva a movilizarse hacia la indagación del fenómeno que ha descubierto; por esto, debe reflexionar sobre cada uno de los elementos de la triada.

El bibliotecario escolar y la actualización docente

En el caso del *saber, el bibliotecario escolar al adoptar rol* de docente-investigador deberá identificar y reconocer las nuevas tendencias investigativas que se han dado en su área de conocimiento para estar a la vanguardia de los nuevos cambios; por este motivo, se hace indispensable el llamado a la actualización de saberes en la disciplina en la cual él ha recibido la formación profesional y que contribuyen en su diario vivir para re-pensar y reformular sus prácticas. Evidentemente, una de las maneras de hacerlo es a través de la educación postgradual, debido a que en ella se pueden crear comunidades de aprendizaje y, al mismo tiempo, recodar los tópicos que alguna vez se analizaron en el pregrado y, a su vez, relacionarlos con su práctica cotidiana teniendo presente su entorno social y político.

La actualización docente es evidentemente un factor fundamental dentro de ese nuevo rol que se debe asumir, debido a los diferentes cambios culturares que se han dado aunque se debe reconocer que esto no es suficiente porque tal como asegura Tezanos "No existe práctica sin teoría, ni teoría sin práctica. Y la construcción de teoría, en el caso de los profesores, apela a una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues es en ella que se hace realidad y concreción el oficio de maestro." *(*p. 6*)*. En ese orden de ideas, es el docente-investigador el primero que debe ser consciente de sus múltiples responsabilidades para y con la sociedad y, efectivamente, una de ellas es la académica. Él es el encargado

de estar al tanto de los nuevos saberes y las nuevas tendencias pedagógicas puesto que es él uno de los agentes que intervienen dentro de la formación de ciudadanos en el marco de ese espacio de socialización que es la escuela. Sin embargo, en este punto es importante aclarar que los maestros hacen parte de una comunidad educativa, así como lo son las familias y el cuerpo administrativo de la institución educativa y, por tanto, debe estar en constante interacción y en permanente diálogo con cada uno de ellos pero, especialmente, con sus colegas docentes puesto que son ellos los que conocen directamente la realidad escolar en todas sus dimensiones.

Tal, como lo afirma Splitter & Sharp (1995), por medio de la comunicación y el diálogo es posible generar el reconocimiento mutuo como interlocutores válidos que construyen al mismo tiempo un *nosotros* y, a su vez, la identidad personal. Es justamente la construcción de ese *nosotros* una manera de comparar y poner en juego todas las experiencias y saberes que se tienen sobre la misma práctica docente con el fin de producir transformaciones e innovaciones en esa realidad (Jaimes, *et al* 2006); claro está, que para realizar esto es importante transformar su rol para convertirse en un docente-investigador, y por tanto, innovador. Es decir, aquél que es capaz de pensar su contexto de una manera crítica de tal forma que puede indagar su cotidianidad a partir del análisis de cada uno de los integrantes de la triada educativa.

Por un lado, debe indagar qué ha pasado con el *saber* en los últimos tiempos, puesto que puede que éste se haya transformado o cambiado de paradigma en ese avance del conocimiento (tanto científico como en lo pedagógico); por otro, preguntarse cómo es el *estudiantado* hoy en día ya que se han producido nuevos cambios culturales que hacen que las nuevas generaciones ya no sean tal como eran cuando ese cuerpo docente incursionaba en el campo laboral; finalmente, el *docente* también debe indagarse a sí mismo, indagar sus prácticas cotidianas para re-pensarlas con el fin de mejorarlas día a día y, a su vez, socializarlas con sus colegas.

Al socializar con sus colegas es posible fortalecer las relaciones personales, sociales y profesionales, tal como lo sugiere Jaimes, (*et al* 2006); de modo que se adquiere un mayor compromiso dentro del contexto educativo puesto que, en el caso de la educación básica y media, sus experiencias y conocimientos teóricos podrán traspasar las cuatro paredes del aula escolar o, incluso, podrán reformular el rol que desempeñan en varios contextos educativos la función de las reuniones de área y de ciclo en las cuales se abordan temáticas referentes a los aspectos administrativos de la institución educativa. Puede decirse que la triada educativa, de la cual se ha hablado en líneas anteriores, está directamente relacionada con las funciones o las responsabilidades que debe tener un investigador, en este caso un docente-investigador; es decir, tanto la responsabilidad académica, la ética y la social que este debe tener con la comunidad pueden ser concebidas como las cualidades más importantes que el profesorado debe poseer ya que es un referente de la sociedad. En otras palabras, aquellas responsabilidades son caras de la misma moneda de lo que implica la profesión docente.

En cuanto a la responsabilidad ética, es indiscutible que el docente es uno de los modelos de la sociedad y uno de los agentes que debe encargarse de contribuir a la construcción identidad y ciudadanía tanto con sus colegas como con el estudiantado; y esto es posible gracias a la interacción constante con los demás miembros de la comunidad educativa; es decir, el docente- investigador debe traspasar los muros escolares para generar procesos dialógicos en los que se permita el reconocimiento del *otro* como un interlocutor válido con el que sea capaz de establecer una discusión crítica y objetiva atendiendo a los principios éticos que sugiere Popper (s.f.), con el fin de aproximarse a la verdad desde un diálogo racional.

A propósito de esto, el pensador colombiano Estanislao Zuleta destaca la necesidad de generar ese diálogo a partir de un cambio en la actitud; es decir, dejar de ser pasivo para adoptar una postura activa en la que se cuestione y se construya un saber por

medio de su propia elaboración. A partir de esto, el colombiano resalta la importancia del diálogo puesto que permite

> ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos (Zuleta. 2004: 16).

De esta manera, el diálogo se constituye como un medio para construir conocimiento puesto que al facilitar la interacción con el *otro* se pueden tener en cuenta distintos puntos de vista sobre el fenómeno; de esta manera, se fortalecen los principios éticos que debe tener el investigador, en este caso el docente-investigador. Es decir, en esa búsqueda de la verdad se deben tener presentes aquellos diferentes puntos de vista con el fin de evaluar y re-evaluar constantemente los postulados de tal manera que si se llega a descubrir alguna inconsistencia o algún error se reformule su postulado como un acto ético y de compromiso social que se adquiere con la sociedad.

De este modo, se hace importante hacer el llamado a la adopción del nuevo rol que se requiere en la actualidad en el campo de la educación, el de docente-investigador, independientemente del nivel de escolaridad en el que se trabaje; es decir, todo docente debe reconocerse como investigador puesto que de esta manera estará dispuesto a hacer una lectura crítica, reflexiva e innovadora de su cotidianidad, de tal modo que le permitirán re-formular sus prácticas como pleno acto de responsabilidad con su sociedad. Al posesionarse de este rol, reconocerá los cambios que se han realizado en sus contexto (tanto en lo disciplinar de su campo de conocimiento como con el estudiantado). Claro está que este trabajo no debe hacerse de manera aislada, acá radica la importancia de la permanencia en una comunidad académica que facilite el intercambio y la producción de saberes

en pro de esos ciudadanos que conforman la tríada educativa y que no son menos importantes que los otros dos integrantes, no son menos importantes que el *profesorado* o el *saber.*

En el caso concreto del bibliotecario escolar, al adoptar el rol de investigador se puede superar ese imaginario que critica Petit (*s.f.)* dado que usualmente se suele pensar que el bibliotecario escolar es aquél que únicamente cumple con funciones administrativas o técnicas y, que en casos extremos, solo es un proveedor de información. Es decir, al asumir el nuevo rol que se ha venido señalando, implica destacar el perfil pedagógico que debe tener el bibliotecario y cómo este puede ser uno de los agentes principales dentro de la transformación de la escuela ya que interactúa constantemente tanto con los estudiantes de los distintos niveles de escolaridad como con los docentes de las diferentes áreas del conocimiento y, a partir de allí hacer la lectura etnográfica del contexto acudiendo a elementos de la etnografía como el diario de campo, la entrevista (estructurada y no estructurada), las observaciones de clase y, de manera simultánea, haciendo el análisis y contrastando los documentos institucionales (PEI, PILEO, plan de área e indicadores de desempeños) frente a los políticos (estándares curriculares, lineamientos curriculares, políticas distritales de lectura y escritura, etc.).

El docente investigador y su devenir investigativo

Al tener en cuenta lo enunciado hasta acá y tras el docente-investigador reconocerse asimismo –en este caso sería el Bibliotecario-investigador– es importante situarse justo en medio de la triada, de tal manera que al estar al interior de ella pueda reflexionar sobre las distintas interacciones que se dan entre sus integrantes; es decir, observar lo que ocurre en la relación entre el *docente* y el *saber*, la que se da entre *saber* y *estudiante*, y la del *estudiante* y el *docente,* para identificar y delimitar un

problema investigativo por medio de la implementación de herramientas de la etnografía.

Al bibliotecario escolar adoptar el rol de docente-investigador es importante reconocer, de manera simultánea, sus fortalezas y debilidades frente al campo temático que desea abordar; de este modo, se hace una primera aproximación en el proceso de identificación, delimitación o construcción del objeto de estudio. A propósito de esto, De Tezanos (1998:42) destaca esta delimitación como la primera condición para la construcción de ese objeto teniendo en cuenta que esta parte "*desde la experiencialidad y la historicidad del investigador que fundamentan su motivación e interés*" (De Tezanos 1998: 42).

Como ya se hizo notar, estos tres elementos (experiencialidad, motivación e interés) son fundamentales en el proceso investigativo del bibliotecario-investigador y, en general de cualquier docente-investigador en la medida que, por un lado, al surgir ese reconocimiento como investigador es de vital importancia la identificación de las debilidades y fortalezas que se tienen para enfrentar ese campo temático. De este modo, puede resultar un poco más sencillo, en el caso de los investigadores novatos, tener en cuenta su trayectoria investigativa y sus saberes previos; un ejemplo de ello puede ser el proyecto investigativo que se realizó al finalizar sus estudios de pregrado. Es decir, al tenerlo presente implica la remembranza de los autores que aportaron en el campo temático que en esa oportunidad abordó y que en este nuevo proceso será una herramienta fundamental para identificar y delimitar el objeto de estudio pero mirado a la luz de los nuevos hallazgos en el campo, tal como se mencionó en líneas anteriores. En el mismo sentido, al retomar sus investigaciones anteriores, se hace implícito el interés y la motivación por dar continuidad en ese campo temático y por aportar al mismo. En otras palabras, el reconocer los saberes previos y la motivación es una manera de empezar en proceso investigativo y esa lectura etnográfica del contexto sin la obligación partir de cero dicho proyecto, en la mayoría de los casos.

Ahora bien, esto visto en el campo práctico de la investigación desarrollada por el bibliotecario- investigador, parte desde el reconocimiento de las fortalezas que se tienen en el campo temático de la Modalidad Escrita del Lenguaje (MEL) dado que en investigaciones anteriores (estudios de pregrado) se abordó el desarrollo y la cualificación del *proceso escritor.* Al hacer esto, reviven en la memoria del investigador autores que permitirán analizar los datos obtenidos de esa lectura etnográfica del contexto, de tal modo que para el planteamiento del problema investigativo se contarán con suficientes argumentos de autoridad para identificar el objeto de estudio y definir la pregunta de investigación.

Al tener en cuenta esa primera delimitación y al bibliotecario-investigador situarse en medio de la tríada educativa se hace posible el análisis de las relaciones entre el *docente* y el *saber*, el *estudiante* y el *saber* y, la relación entre el *estudiante* y el *docente*. Todo esto debe hacerse siempre teniendo presente el marco de referencia investigativo, en este caso, el de la Modalidad Escrita del Lenguaje en su *proceso escritor.* Para analizar esas interacciones desde la investigación pensando en los agentes que intervienen en el contexto escolar se requiere la implementación de herramientas de la etnografía, tales como el diario de campo en diferentes contextos, en este caso tanto en el aula de clase como en la biblioteca escolar debido a que son los dos espacios físicos en los que se pueden analizar dichas interacciones y, al mismo tiempo, la aplicación entrevistas.

Del diario de campo

En lo referente a la implementación del diario de campo como instrumento de la etnografía con miras a la identificación y delimitación de un objeto de estudio, vale la pena resaltar acá su importancia en la medida que "*el diario ha de propiciar* (...) *el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de*

los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas" (Porlán, 1993: 22). Con base en este postulado, el bibliotecario-investigador analiza en detalle cada una de las interacciones que tiene, por un lado, el docente de aula y sus consignas referentes al desarrollo del proceso escritor y, del mismo modo, la manera cómo reacciona el educando frente a ellas. Al analizar minuciosamente estas interacciones el bibliotecario-investigador va categorizando y conceptualizando la realidad del aula a través de *hechos* y sus *evidencias,* tal como lo sugiere Tamayo &Tamayo (2002). A modo de ejemplificación, se presenta un extracto de un diario de campo realizado en el aula de clase que sirve de evidencia para demostrar un *hecho* que va marcando una tendencia hacia la identificación de un problema investigativo:

Tras transcribir un párrafo de un texto la docente indaga sobre el porqué de esa elección. Ante esto, una estudiante responde de manera oral:
E1: "porque era el más cortico".

Registro de clase. Fecha: 5 de septiembre 2014

Tras extraer esta parte de la realidad del aula y analizarla a la luz de referentes teóricos como (Camps, 1997) el docente-investigador está en la capacidad de nombrar el siguiente *hecho*: *"los estudiantes desconocen el carácter comunicativo de la escritura debido a que las consignas dadas por la docente no promueven este aspecto".* Al nombrarlo, paulatinamente se van identificando factores en común que contribuyen a la delimitación del objeto de estudio y a la definición de la pregunta investigativa.

Al llegar a este punto, es de vital importancia admitir que realizando este tipo de afirmaciones implica, de hecho, la responsabilidad ética, académica y social del que parte la adopción de ese nuevo rol del docente-investigador ya que no es solo consumidor de teorías o reproductor de prácticas; ahora es un interrogador de la realidad y puede ser innovador frene a ella, tal como se había enunciado en líneas anteriores. Atreverse a afirmar aquél hecho

implica tener la suficiente conceptualización teórica y esta se logra por medio del reconocimiento de las fortalezas en el campo temático investigativo y, al mismo tiempo, gracias a la actualización docente que puede obtenerse a través de diferentes espacios académicos como lo son los estudios posgraduales, la conformación de grupos de investigación y, en un nivel más amplio, la participación activa y constante en una comunidad académica.

Por otro lado, otra de las herramientas de la etnografía que permite conceptualizar la realidad escolar para identificar y delimitar un objeto de estudio en el marco de la MEL en su *proceso escritor,* tiene que ver con la *entrevista* (estructurada o no estructurada) y, en consecuencia, con las preguntas y su importancia en este proceso. A propósito de esto, De Tezanos (1998: 118) destaca su papel en la medida que "*pretende poder dar cuenta exhaustiva y rigurosamente del pensar del otro*"; bajo este parámetro el docente-investigador aborda estos dos componentes de la tríada educativa (docente de aula y estudiantes), con el fin de identificar la relación existente frente al proceso escritor. Como muestra de esto se presenta a continuación otra *evidencia* que permitirá construir un *hecho* y, por tanto, identificar y delimitar el problema investigativo tal como lo sugiere Tamayo & Tamayo (2002):

Investigador: "¿para qué sirve escribir?"
E1: "Para la materia de español"
E2: "para mejorar la letra"
E3: "para mejorar más la mano y la escritura sirve también para mejorar la letra que es fea

Registro de clase. Fecha: 11 de septiembre 2014

Con base en esto, se deduce el siguiente *hecho*: "*los estudiantes ven la escritura como algo simplemente instrumental desconociendo su carácter comunicativo.*" Esto es posible afirmarlo gracias a la lectura y documentación que debe tener el docente-investigador de referentes teóricos como Camps (1997)

debido a que esto da muestra de la rigurosidad con la que se está desarrollando el proceso investigativo en su primera fase, la identificación y delimitación del objeto de estudio.

Llegando a este punto, es de vital importancia resaltar que dentro de la adopción de ese nuevo rol adquiere la misma relevancia tanto la implementación de herramientas de la etnografía para delimitar e identificar un objeto de estudio como la lectura y la documentación de referentes teóricos; es decir, al hacer de manera simultánea esta documentación el docente-investigador estará en la capacidad de hacer una correcta interpretación y análisis de esos datos recolectados y, en el mismo sentido, diseñar mejor esos instrumentos para seguir recolectando información que facilite hacer una conceptualización de la realidad.

En otras palabras, al documentarse tanto en el campo cartográfico como en el político el docente tendrá mejores fundamentos para analizar e interpretar la realidad para, en fases posteriores de la investigación, lograr transformarla o generar una propuesta metodológica para hacerlo. Inclusive, al hacer todo esto el docente, de hecho, ya estará actualizando sus saberes en un campo temático y, por tanto, podrá mejorar sus prácticas en su realidad inmediata. Entendiendo por campo cartográfico ese amplio mundo de conceptualizaciones realizadas por los investigadores externos y, al mismo tiempo, teniendo en cuenta la interpretación de aquellos documentos del campo político tales como los Estándares Curriculares, los Referentes Para La Didáctica del Lenguaje, Políticas Distritales frente a las Modalidades del Lenguaje y, lógicamente, documentos institucionales como el PEI, Plan Lector, PILEO y Plan de Área por nombrar algunos, todo esto siempre enfocado en la Modalidad del Lenguaje que se está abordando a lo largo de la investigación, sin perder de vista ese objetivo en ningún momento.

Al hacer esto constituye una de las primeras fases en las que el docente despierta su capacidad reflexiva con el fin de pensar sus propias prácticas, como primera medida, para en fases posteriores preguntarse por el grado de cercanía en el que está su

realidad cotidiana con todo lo sugerido por las políticas públicas para, a partir de allí, identificar los vacíos que pueden existir con relación a la práctica cotidiana del profesorado ya que algunas veces suele ser opuesta a lo sugerido tanto por los documentos nacionales como por los instituciones de modo tal que su quehacer simplemente puede seguir la tradición que ha imperado por mucho tiempo en la escuela, la de la enseñanza tradicional en la que en el caso de la MEL el proceso escritor consiste únicamente más en codificar que en significar el mundo.

Para finalizar, solo basta hacer el llamado a la adopción de ese nuevo rol, el del docente- investigador. Esto conlleva a movilizarse y salir de la zona de *confort* de modo tal que cumpla con su responsabilidad tanto académica, social, ética y, por tanto, política que se adquiere al ejercer la profesión docente de manera que se resignifique su rol dentro de la sociedad en estos tiempos de crisis. Del mismo modo, hay que acotar que al dar el salto hacia el interior de la tríada será posible ver las interacciones propias del aula; es decir, ver qué sucede con la relación *estudiante-saber*, *docente-saber* y *estudiante-docente* por medio de la implementación de herramientas de la etnografía de modo tal que se logre identificar una problemática del aula para, posteriormente, transformase y transformarla por medio de procesos dialógicos en los que se construya ese *nosotros* entre los actores del contexto escolar de modo tal que el docente se convierta no solo en investigador sino, a su vez, en un docente innovador tanto en sus prácticas cotidianas dentro del aula de clase y, en un contexto más amplio, un re-formulador de la planificación curricular institucional y, por qué no, nacional.

Referencias Bibliográficas

Camps, Anna. (1997). “La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”, en: Lomas, C.; (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunciar(se).* Bogotá: Magisterio.

Cuervo, C; Flórez, R. (1996). "La escritura como proceso", en: Jurado, F.; Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos.* Bogotá: Magisterio.

Jaimes, G., et al. (2006). *"Las redes como espacios de formación",* en: Secretaría de educación de Bogotá: *Redes del lenguaje en la acción educativa.* Bogotá: Secretaría de educación de Bogotá.

Petit, M. (s.f). ¿Cuándo llegará un real reconocimiento a la importancia de los bibliotecarios escolares? Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/boletin_electronicoBNM/boletin_35/img/petit.pdf. Consultado el: 19 de mayo de 2015

Popper, K. (s.f.) *Ética y Epistemología en la Investigación Científica.*

Porlán, R. (1993). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Dída Editoras Splitter, L.; Sharp, A. (1995). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación.* Argentina: Mantinal

Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación.* México: Limusa

Tezanos, Araceli de., et al.: "La escuela primaria: una perspectiva etnográfica", en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf . Consultado el 25 de Abril de 2015.

(1998) *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social.* Bogotá: Antropos

_____(2007) Formación de profesores: una reflexión y una propuesta, en Revista Pensamiento Educativo 41/2. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf. consultado el 19 de mayo de 2015

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate.* Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Investigar desde el aula: un nuevo desafío para la docencia

Yenny Carolina Marín*,
Claudia Patricia Quiroga Carrillo**

El quehacer docente tiene implicaciones que trascienden la formación y acompañamiento a estudiantes en un campo disciplinar determinado, puesto que el profesor es responsable, no solamente de cumplir con los compromisos que le exige la institución donde labora, sino también de actualizarse constantemente con el fin de brindar a sus pupilos las herramientas necesarias para interactuar y aportar como agentes constructores de sociedad. Este último aspecto involucra una serie de variables que abarcan tanto las propias del dominio del docente, como las de índole externa que, aunque ocasionalmente son difíciles de controlar, se deben tener en cuenta para el éxito en la labor de la enseñanza. Es en este contexto de tensiones, en donde el educador se plantea diariamente una serie de interrogantes relacionados con la forma en cómo aprenden sus estudiantes, o la manera más apropiada para dar solución a los retos que son inherentes al contexto escolar.

Surge, entonces, la urgencia del maestro por dar respuestas a esas preguntas, con el fin de reconstruir sus saberes y prácticas y esto lo obliga a reflexionar sobre su rol y encaminarse hacia una postura investigativa, de suerte que, tanto el maestro como la investigación, convergen en un punto en donde el conocimiento y las acciones logran ofrecer soluciones que benefician

* Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yecanma@gmail.com

** Licenciada en Lenguas Modernas: Español e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: claudiaquiroga1972@gmail.com

a todos los actores de la comunidad educativa. En esta instancia de la reflexión, emergen cuestionamientos sobre cómo un docente puede dar el paso para convertirse en investigador, qué implicaciones tiene esta decisión en su actuar y cómo el contexto académico y social contribuirían a que la investigación sea reconocida en el ámbito educativo. Con el ánimo de responder a estos interrogantes, se ofrecen algunas consideraciones, producto de un proceso de reflexión y revisión que ha llevado a las autoras del presente ensayo por caminos que prometen un destino en el cual el docente, y su quehacer, logren ser vistos desde otra perspectiva.

De docente a docente-investigador

Para hacer un primer acercamiento en la transición de docente a docente-investigador, se retoma el planteamiento de Gurdián (2001), en cuanto al discurso pedagógico como la reflexión rigurosa de las prácticas de la educación a partir de los docentes, constituyendo así el *saber pedagógico* como objeto de estudio, tanto investigativo, como académico. Pero, para llegar a poner en práctica el rol del docente investigador, se hace necesario tener en cuenta que "comprender y explicitar quién soy, qué es lo que sé, qué es lo que siento y quiero, es algo ético" (2001: 18). Por lo tanto, se puede afirmar que el producto de una constante reflexión, posibilita la puesta en marcha de un proceso investigativo. Este proceso busca entender, explicar o transformar las prácticas en la escuela, con el fin de ofrecer una solución a los problemas que diariamente se presentan en el aula y en las instituciones educativas.

Asimismo, de acuerdo con Tejada (2001), las dinámicas del mundo actual no permiten que se siga pensando en un docente que ejerza sus prácticas desde un modelo tradicional, en el cuál solo él es manipulador y transmisor del conocimiento. Sin lugar a dudas, el nuevo derrotero

> permite entender de otra manera su rol en cuanto a competencias sobre todo, por la interacción entre las instituciones educativas y formativas, por un lado, y sociedad en su conjunto, por otro (Tejada, 2001: 3)

De esta manera, se posibilita la participación del docente como orientador de procesos, ya no sólo al interior del aula, sino también en la institución y en la comunidad. Esta función reafirma el papel del maestro en la sociedad, y sus instrumentos de trabajo ya no serán solamente el tablero y el marcador, que atestiguaban otrora el control de las intervenciones de los sujetos que se le han encomendado; ahora el rol del maestro implica ser agente activo de la educación, influyente en la comunidad que le rodea y de la cual hace parte.

Así las cosas, es en el contexto de "la escuela", asumida no solo como un espacio físico sino también como un espacio de transformación y socialización, en donde existe un tejido de elementos pedagógicos y estructurales, los cuales buscan orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y cuyo objeto es la retención, comprensión y aplicación de los conocimientos. Por tanto, los sujetos actuantes en este escenario tienen como reto asumir actitudes críticas frente a estas acciones, con el fin de determinar su utilidad y efectividad en aras de alimentar proyectos de vida que redunden en el entorno social, y es responsabilidad del profesor evitar que este espacio de construcción social se convierta en un ambiente de pasividad y autoridad.

Sin embargo, es claro que en la formación de sujetos críticos y en el avance hacia la calidad educativa de los estudiantes, se debe tener siempre presente el contexto en que se encuentra inmersa la escuela. De esta manera, los cambios que se presenten en la sociedad se verán reflejados, igualmente, en este ambiente a partir de adaptaciones acordes a la situación actual de cada centro educativo, pero no con la pretensión de crear espejos de la sociedad, sino reflejos adyacentes a la misma. Se trata de reconocer la diversidad y de entender que, desde cada

perspectiva, es posible la reformulación de un entorno en el cual todos los aportes son válidos.

Esto último puede entenderse mejor al situar la escuela en múltiples contextos sociales y culturales: poblaciones de diferente posición económica, ubicadas en diversas zonas de la ciudad; familias extensas, monoparentales o nucleares, en donde la educación, muchas veces, no llega a estar en su proyecto de vida; y por tanto, no reconocen esta como parte esencial en el desarrollo evolutivo, psicológico y, en última instancia, fundamental para lograr ser partícipe de una sociedad, en la cual es más valorado el ser humano letrado y capacitado para desempeñar un rol.

Frente a este panorama cambiante, exigente y multicultural, no se puede pretender que todas las escuelas asuman la pedagogía de la misma forma; lo que nos lleva a pensar que se generan retos en esta, ya que debe presentar variaciones, mediadas por la forma en que se concibe la enseñanza y como esta debe adecuarse, para responder a cada uno de los diferentes momentos históricos y sociales, a fin de que los métodos incidan en los resultados esperados y logren responder a los momentos actuales. Al respecto López afirma que son los resultados los que validan las pedagogías y por esto,

> el contexto en que se educa, las características de los alumnos a las que se dirigen y el clima comunitario que rodea a la escuela constituyen un factor fundamental, pues una propuesta educativa es exitosa si logra un adecuado ajuste con el entorno en que se pone en práctica (López, 2007:43).

Por consiguiente el profesor, en su interacción permanente con el medio, reconoce la necesidad de cambio, tanto de actitud como de concepciones. Con este fin desarrolla nuevas competencias a nivel pedagógico y didáctico, que despiertan su interés por la investigación y por la necesidad de ir más allá del acto de la transmisión de conocimiento. Para responder a las inquietudes que se generan en el día a día, para fortalecer los procesos

llevados a cabo en el aula y minimizar las dificultades académicas y sociales que inciden en la labor pedagógica, es preciso partir de unas bases, una formación que le permita al profesor-investigador, adelantar tareas que respondan a su necesidad de ir más allá del acto de la enseñanza y, que le ayuden a comprender e intervenir las dinámicas del campo escolar.

Implicaciones del rol de docente-investigador

Dado que la docencia no puede, ni debe, concebirse como una profesión estática, es necesario acudir a la capacidad reflexiva sobre la práctica. Esta reflexión nace de los procesos de evaluación que se dan al interior de la escuela, convirtiéndose en la guía orientadora que brinda herramientas para la optimización en la calidad de los procesos educativos y cambios en las estrategias del docente. Sin embargo, ello sería imposible si el docente no asume una actitud autocrítica con respecto a su quehacer, a fin de reconocer sus dificultades, debilidades, ausencias, habilidades y fortalezas para asumir una actitud investigadora sobre la realidad en el aula y lo que esta implica.

La investigación debe ser reconocida como una forma de progreso socio-cultural, que incide en el proceso reconstructivo de la sociedad. Exige, entonces, agentes dinamizadores, creativos y con interés en la búsqueda de nuevas acciones, como lo afirma Tamayo y Tamayo (1986). Dicho de otra forma, es necesario convertir al docente-investigador quien, en su turno, transforma al alumno. Sin embargo, debemos reconocer que los docentes poseen pocas herramientas para emprender la investigación en el aula, pues no basta sólo con asumir una actitud reflexiva y comenzar acciones con posibilidad de cambio; sino que es indispensable que este deseo por transformar-se, genere en el docente un afán por vincularse en la academia formativa e involucrarse en lecturas para estar informado sobre los avances en educación, para iniciar cambios en sus ideas y transformación de paradigmas arraigados.

A propósito de esto, Herrera-González (2010: 61) señala que, tanto el objetivo de la formación de docentes investigadores, como el de la propia investigación, se debe centrar en la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas, a partir de una reflexión epistemológica, metodológica, uso y apropiación de recursos, procedimientos y técnicas que se enfoquen hacia la explicitación del quehacer pedagógico. Así, es menester del profesor como parte de una reflexión sensata y honesta, determinar los rasgos que lo convierten en investigador y los beneficios que puede obtener él mismo, sus estudiantes y la comunidad de la cual hace parte, con la puesta en marcha de un proceso investigativo.

Entre algunos de estos rasgos, Campos (2003: 41) destaca la concordancia de su posición ante el mundo con respecto a su práctica docente, el conocimiento de sí mismo para lograr comprender a los demás, el ser cuestionador e innovador, el compartir experiencias y procesos con miembros de la comunidad educativa, el ir más allá del escenario escolar, y el promover la formación de grupos y redes.

El hecho de desempeñarse en el ámbito de la educación brinda un escenario de infinitas posibilidades para la investigación, pero es fundamental no perder de vista que el campo de estudio es cambiante, que los sujetos que intervienen ofrecen diversas variables y que, si el docente-investigador no es consciente de su rol como transformador y no es riguroso en el proceso que se propone desarrollar, probablemente no llegará a formar parte de una comunidad que promete importantes avances en el campo educativo. Al respecto Tamayo y Tamayo afirma que:

> La tarea es indagar nuevos puntos de vista y buscar maneras más eficaces de planear y orientar las experiencias de aprendizaje, permite al profesor incrementar y desarrollar su propio potencial y le proporciona la satisfacción que siempre brinda el ejercicio mental y la conciencia de haber logrado un alto de competencia profesional. Además, el profesor desempeña un importante papel en lo que respecta a llevar a la práctica los resultados

> de la investigación educacional; si no cumple esta función, nunca se concreta la finalidad que persiguen los Investigadores (1986: 9).

Esto significa que el ser docente–investigador implica, entonces, ver la investigación como una forma de enriquecimiento personal, como un proceso de formación que requiere de tiempo y ambición por lograr metas concretas, las cuales, sin lugar a dudas redundarán, no solo en los sujetos que se forman en la escuela bajo la orientación del docente, sino, y más importante aún, en su estilo de vida y su modo de ver el mundo.

Investigación y educación

Ahora bien, ya entendido qué significa ser un docente-investigador y sus implicaciones, dedicaremos, en un esfuerzo final, a ver cómo esto tiene consecuencias en la investigación educativa. Pues bien, se sabe que la sociedad, en su proceso de formulación y reformulación de saberes, busca el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, al otorgar a la escuela la responsabilidad de ser el eje articulador entre lo que se es y lo que se debe ser. La educación que se brinda en la escuela pretende desarrollar procesos cognitivos, socio afectivos y éticos, de manera que los estudiantes logren vincularse a la sociedad, con el fin de responder a las exigencias y cambios del mundo de hoy. Este devenir, pone en constante reflexión el papel del docente y la educación en la comunidad, cómo esta logra responder a las exigencias socio-culturales, para contribuir y desempeñar un papel significativo en esta construcción.

En esta dinámica, el actuar del docente responde a diversos ámbitos cambiantes, los cuales presentan una organización particular y que responden a unas características específicas. Esto permite, que la profesión no se limite a un solo espacio, sino que se despliegue en varios contextos: el socio-cultural, el institucional y el de aula. Cada uno de estos escenarios, con sus

propias características y necesidades, incide sustancialmente en las acciones emprendidas, de tal manera que, al asumir una postura investigadora, deben ser tenidos en cuenta, para que los objetivos respondan a la realidad y se logre un tejido entre los mismos, con la idea de que en esos contextos, también sea reconocida la investigación, como herramienta de renovación.

Por otra parte, al interior del macrocontexto socio-cultural, se sitúa el contexto institucional. La escuela como tal, cuenta con una estructura organizativa, que orienta el quehacer del docente. En este sentido, el profesor, como miembro activo, debe organizar, desarrollar y evaluar, de acuerdo a los lineamientos que rigen a la institución. Esto quiere decir que el docente no realiza su actuar de forma independiente, sino que sus intervenciones, deben estar en concordancia con la misión, visión, modelo pedagógico, y demás elementos del horizonte institucional. Ahora bien, a partir de la capacidad crítica, el docente debe estar dispuesto a definir, de manera objetiva, las ventajas y desventajas que las apuestas de la institución, con respecto a su aporte a la sociedad, ofrecen. Si esto se logra de una manera efectiva, el apoyo en el contexto institucional para llevar a cabo la investigación será invaluable, dado que el maestro poseerá todas las garantías para desarrollar su proceso y lograr el reconocimiento, por parte de la comunidad.

Además, el contexto de aula entendida como escenario de transformación de saberes, ha sido subestimado a través de la historia, por ser considerado, de manera equivocada, como un espacio en donde los diferentes sujetos cumplen un rol específico, y cuyo objetivo único es la transmisión de conocimientos. Este imaginario, limita los roles docente – estudiante al otorgar al primero el papel protagónico, y al segundo el papel de sujeto pasivo, procesador de información. El contexto de aula debe ser interpretado entonces, como un espacio de construcción continuo, caracterizado por las interacciones entre los participantes y los intereses de cada una de las partes, con miras a la generación de personas íntegras y con capacidad de reflexión permanente en su formación.

La investigación como instrumento de innovación, favorece el desarrollo de nuevas competencias a nivel pedagógico y didáctico, para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de recrear nuevas acciones tendientes a la transformación de aptitudes y reconstrucción de actitudes. La posibilidad de hacer partícipes a los diferentes protagonistas que hacen parte de la escuela, como la familia, las directivas de las instituciones, la comunidad en general, ofrecen para el docente, en su proceso de investigación, el terreno ideal para consolidar su quehacer y hacer un aporte significativo a su espacio de desarrollo profesional.

Al realizar un análisis objetivo de los contextos en los cuales actúa, el docente está en capacidad de incursionar en el campo de la investigación. La comprensión de características particulares como la necesidad de cambio, el trabajo en equipo, el reconocimiento de otros participantes en el proceso, permite que, como apunta Tejada (1995:26), el profesor de hoy sea un profesional que toma decisiones, flexible-libre de prejuicios, comprometido con su práctica, que se convierte en un recurso más para el grupo educativo. Por consiguiente, para lograr que las acciones e investigaciones encaminadas logren articular e interactuar con los tres contextos, el docente debe poseer un conocimiento de su entorno, involucrar a la comunidad académica, vincular a los padres de familia, para así dar respuestas asertivas que respondan a las demandas de la comunidad.

El hecho de desempeñarse en el campo de la educación brinda un escenario de infinitas posibilidades para la investigación, pero es fundamental no perder de vista que el campo de estudio es cambiante, que los sujetos que intervienen ofrecen diversas variables y que si el docente investigador no es consciente de su rol como transformador y no es riguroso en el proceso que se propone desarrollar, probablemente no llegará a formar parte de una comunidad que promete importantes avances en el campo educativo. Por lo tanto, el educador que investiga debe ser coherente entre su pensar, su decir y su actuar, en aras de llevar a cabo procesos que trasciendan, no solo para el caso

particular de una investigación, sino también para la vida misma del docente como participante de una institución y agente constructor de sociedad.

En consecuencia, es importante mencionar que la responsabilidad que define al docente-investigador es un aspecto que debe permear todas sus actuaciones y decisiones, puesto que al ser parte de una comunidad se rige por ciertas normas y principios, los cuales van encaminados a una constante retroalimentación entre pares, a un autoconocimiento y capacidad de determinar fallos y aciertos en favor de lo que se investiga. Así pues, la función docente está en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de la participación social existente *en ese momento y en la que está comprometido.* lmbernón, (citado por Tejada, 2001).

Conclusión

El recorrido trazado permite una reflexión, con respecto a la construcción de una concepción, que aleja al profesor de ser conocedor de una disciplina particular y de ser cumplidor de una serie de programas y proyectos, y lo acerca más a aquella relacionada con el reto de ser docente: la transformación. En este reconocimiento de la labor como educadores, se pone de manifiesto que al interior de las escuelas se desarrollan diversas maneras de acercar a los estudiantes al conocimiento y se evidencian también otras formas de ser maestro. Sin embargo, tampoco es ajeno el hecho de que la falta de elementos en el área de la investigación, no permite dar a conocer lo que se gesta en las aulas de clase. El docente debe partir de una actitud crítica de su propio actuar, para que de esta manera logre generar interrogantes que faciliten su incursión en la investigación. Este se constituirá en el punto de partida para involucrarse en la auto-

formación, búsqueda de estrategias y puesta en práctica de didácticas, que incidan en el aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, los involucre activamente para desarrollar un proceso participativo. La autoevaluación como proceso de reflexión de las prácticas, facilita que los docentes preocupados por renovar su quehacer, ingresen a programas que posibilitan sistematizar las prácticas y enseñan la manera de dar a conocer a la comunidad experiencias que pueden servir a otros para iniciar o continuar el camino hacia la transformación de la sociedad.

Ahora bien, la tarea no es nada fácil. Si bien es cierto que en los últimos años la preocupación por la formación del docente se ha acrecentado, también es cierto que las concepciones tradicionalistas continúan arraigadas en los imaginarios de la comunidad. Las instituciones educativas deben cumplir con ciertas tareas que exigen de los maestros compromisos, tiempos, actitudes y aptitudes que muchas veces riñen con la innovación en las prácticas; de otra parte los padres de familia, e incluso los mismos estudiantes, demandan el cumplimiento de contenidos, el tener el cuaderno lleno para evidenciar progreso en el aprendizaje.

A pesar de los múltiples factores que, tal vez, juegan en contra, no se puede obviar que solo en la conformación de grupos de investigación, en la conformación de redes de maestros, en la sistematización juiciosa de experiencias, en la escritura de artículos, en la participación en congresos, coloquios, conferencias, está el insumo que llevará a una verdadera transformación de la sociedad, es la preparación la que dará el poder de reivindicar la profesión del docente y de darle el lugar que realmente se merece en la sociedad. Así pues, es tarea de los maestros detenerse a pensar que la responsabilidad no es solamente enseñar: se trata también de asumir la investigación como un estilo de vida, para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que se presentan en las aulas día tras día y, de esta manera, generar procesos que permitan al educador y a sus educandos mayores posibilidades de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Referencias Bibliográficas

Campos, S. N. (2003). "El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos". En: *Revista Educación*, 27(2), 39-43.

Herrera González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. En: *Revista Magis*, 3(5), 53-62.

Gurdián-Fernández, A. (2011). ¿Quién es el sujeto en la investigación educativa? En: *Revista Electrónica Educare, 15(2), 7-21.*

López, N. (2007). Escuela y Contexto Social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula. Caracas: Fe y alegría.

Tamayo y Tamayo, M. (1986). El docente Investigador. En: Simposio sobre innovación académica.

Tejada Fernández, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. En: *Revista de la Academia Mexicana de Educación Edúcame*, 4(4), 111-38.

Investigar, una experiencia fascinante y desafiante para el docente

Carolina Peña Rodríguez*

Este texto se propone reflexionar sobre los retos y responsabilidades académicas, sociales y éticas que adquieren los docentes al fortalecer el vínculo entre la maravillosa práctica de la enseñanza y la fascinante y desafiante experiencia investigativa, esto teniendo en cuenta que actualmente el campo educativo está sujeto a nuevas exigencias que se plantean frente al rol del docente, las cuales promueven a un maestro-investigador como un sujeto reflexivo y crítico frente a su realidad. Por tal razón, este documento se constituye en una invitación para que se adopte la investigación en las prácticas diarias de la escuela y así permitir, el reconocimiento de la escuela como el lugar de encuentro entre las nuevas generaciones y el acumulado simbólico que las sociedades consideran esenciales para la construcción de conocimiento. Para realizar este ejercicio de reflexión, en primer lugar se analizará lo académico, luego lo social, después lo ético y finalmente, situare estas reflexiones en una práctica de investigación particular en la que se pretende reconocer la importancia de cambiar la mirada frente a los diferentes problemas que a diario tienen que enfrentar en el aula de clase los docentes.

La transformación del rol de docente a investigador exige por parte del maestro reconocer la importancia del cambio en el aula; sin lugar a dudas, reclama del docente el desarrollo de iniciativas sistemáticas de exploración y re-conocimiento sobre las condiciones del entorno, y sobre las estrategias pedagógicas en los procesos de formación, planteando un reto

* Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: capero94@yahoo.es

para el educador, ya que debe asumir el rol de investigador, tarea que no resulta fácil, pues exige saber escuchar, observar y cuestionar, ejercicios que conducen a la reflexión y al trabajo organizado para, a partir de aquí, transformar las prácticas de manera consciente; es decir, que la investigación sea el camino que posibilite a los docentes un cambio radical: de reproductores, a productores de conocimiento.

En el decurso de la historia, unos modos de ser y hacer han ido desplazando a otros, posibilitando que paradigmas emergentes tomen el lugar de antiguos, lo cual sucede según Kuhn "*por la sensación creciente de un segmento de comunidad científica de que el paradigma existente ha dejado de funcionar*" (2011, p. 3). A esta dinámica no ha sido ajena ni la escuela ni el docente quien, para poder adoptar los problemas y las nuevas formas de comprenderlos, afrontarlos y solucionarlos, debe contemplarlos desde diferentes perspectivas.

Para que lo anterior sea posible, se requiere que el profesor considere la investigación como un espacio para aprender y como una posibilidad para renovarse, lo cual permite vislumbrar y alumbrar nuevas prácticas. Exige, además, que asuma el proceso de investigación con rigor, en tanto este demanda un método apropiado a las problemáticas que se trabajan, pero también invita a la apertura a la creatividad, la flexibilidad la disposición a escuchar y agudeza para observar sus prácticas y cuestionarlas. Este ejercicio lo debe realizar como docente-investigador que transforma y se transforma en su quehacer diario, convirtiéndose, así en un profesional que siente la necesidad de pensar el aula como un territorio de construcción de conocimiento a nivel social, ético y académico.

Lo académico

En el campo académico, el maestro investigador debe realizar una mejor comprensión de su contexto, concebir el proceso de

aprendizaje como la construcción conjunta de conocimiento y, desde allí, reconocer la importancia del cambio metodológico del quehacer en el aula, en donde se contrasten de manera razonada y dialógica los diferentes puntos de vista que confluyen en el interior del aula, debe potenciar el trabajo en equipo y el abordaje de los problemas. De igual manera, analizar y reflexionar la práctica es llevarlas a un código que permita establecer la comunicación y hacer colectivas las experiencias individuales, lo cual se constituye en un modo de construir conocimiento.

El quehacer del maestro está inscrito en un campo particular, la pedagogía, que para su crecimiento, requiere de la investigación; ahora, ¿quién mejor que el maestro para hacerla?, esto ha sido señalado por Stenhouse (1987), quien plantea la investigación acción como alternativa de cambio en la escuela, cuando es realizada directamente por los implicados desde el contexto mismo de su práctica profesional. Es así como los docentes contribuyen al saber pedagógico y, a la vez, otorgan profesionalismo a su oficio; de igual manera, permite que se reflexione sobre la cualificación de su práctica. Cuando el docente opta por la investigación debe acompañarla de procesos de actualización e innovación que se deben gestar al interior del aula y de la institución, con las cuales se da sentido a la actividad pedagógica y se responde con pertinencia a las necesidades locales.

Así las cosas, el saber pedagógico y la práctica docente que lo permite, no son una acumulación de contenidos, sino una reactualización, una recomposición continua afectada por las visiones y exigencias socio-culturales, las demandas individuales y colectivas, el cambio de las condiciones materiales y los aspectos institucionales. Y, como se entiende, el docente investigador debe participar en este proceso, recreando siempre las preocupaciones académicas y las respuestas que tienen sentido en función del tiempo presente.

Lo social

En lo relacionado con los compromisos sociales que se adquieren como maestro investigador, se puede señalar la apertura de la escuela y los espacios extraescolares; es decir, la ampliación del campo de acción del quehacer docente, lo cual posibilita la intervención a nuevos lugares de reunión social donde los sujetos generan nuevos saberes y el docente-investigador debe desplazarse para indagar sobre los fenómenos que se generan allí y que inciden en el campo educativo. De acuerdo a lo planteado por Jolibert (2000) se debe tejer las relaciones necesarias e indispensables para que la responsabilidad educativa sea compartida por toda la sociedad.

La producción de conocimiento también se modifica, desplazando lo individual por lo colectivo, constituyendo equipos o redes de trabajo que aborden distintos y complejos problemas que exigen la integración de conocimientos y construcción de consensos. Una muestra de ello es lo que sucede con el trabajo en redes, Para el caso de Bogotá se encuentra la Red Distrital de Lectura y Escritura, "*La red se constituye, entonces, en espacio de encuentro con los pares [...] creadora de vínculos y de diálogo fecundo entre diferentes racionalidades*" (2006, p. 15). Todo esto permite que la tarea del educador mute en otras formas de ser y facilita la reflexión escolar y social, convirtiéndose en oportunidad de rehacer, repensar y construir un nuevo sujeto y, con él, una ciudadanía más humana, con mayor sentido social, apuntando a una renovada transformación social.

En suma, la investigación nunca puede ser un ejercicio individual ni solitario; por el contrario, exige el encuentro de voces y conocimientos que permitan establecer diferentes perspectivas, nuevas posibilidades de comprensión, ya que esto aporta a la construcción de conocimiento. Es decir, que la actividad de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación, en donde es posible la producción y reconstrucción de conocimiento con ayuda del otro.

Lo ético

Pensar en las implicaciones en este campo, que se deben asumir como docente investigador, obliga a reflexionar sobre unos principios éticos fundamentados en el respeto profundo por el otro e integrarlos a la formación ciudadana desde y para la libertad, la autonomía y el alcance de derechos. Dichos principios deben considerar que la población con la que se va a llevar a cabo el proceso de investigación debe estar informada de todo. Elliot señala al respecto que "*los participantes deben tener libre acceso a los datos del investigador.....el investigador debe tener libre acceso a "lo que sucede"...por eso la investigación no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta confianza*" (1990 p. 6).

Así las cosas, la apertura de la reflexión de un maestro investigador debe conducir a reconocer la necesidad de la investigación como la posibilidad real para encontrar caminos de transformación de la sociedad y la educación. En consecuencia, se inaugura la posibilidad de invitar a los docentes a imponerse este reto e intentar, de esta manera, la búsqueda intencional de nuevas alternativas de acción fundamentada en un trabajo riguroso, reflexivo, sistemático, crítico e innovador.

El encanto de la investigación

Al reconocer la importancia que la investigación tiene en el aula para transformar las prácticas y producir conocimiento, y en calidad de docente-investigadora, se desarrolló una experiencia que permitió la realización consciente y sistemática de una observación sobre el contexto institucional en una IED de la ciudad de Bogotá. Para conseguir esto fue necesario, primero, proveerse de herramientas conceptuales y metodológicas que permitieran hacer dialogar los diferentes elementos que forman parte de dicha realidad, fue de esta manera como a través de la lectura etnográfica del contexto se pudo acercar a

ella, logrando identificar una ausencia o problema, relacionada con las concepciones de los docentes en el ciclo 1 sobre la construcción de la lengua escrita, recogiendo para esto datos descriptivos.

Los datos recogidos en la lectura etnográfica, posibilitaron diagnosticar y descubrir la ausencia o problema, entendiendo por problema "*una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica que nos gustaría mejorar*" Serrano (1994 p. 181). Estos datos permitieron evidenciar incoherencias entre lo qué es la práctica de enseñanza de la lengua escrita y lo que se pretende que sea, de acuerdo a las políticas educativas, la filosofía institucional y las perspectivas teóricas actuales.

Recopilar esta información, exigió el empleo de técnicas como la observación no participante, las entrevistas, el análisis de consignas orales y escritas, y similares. Estos instrumentos permiten la reflexión sobre la realidad y la cotidianidad, además algunos de ellos como la entrevista, que es un instrumento que posibilita complementar los datos recogidos mediante la observación, se constituyó en el medio a través del cual la población investigada expresó su pensamiento. Permitiendo esto que la mirada se enfoque en un plano distinto, relacionado con la investigación, pues exige por parte del maestro la comprensión profunda sobre lo observado.

Es importante señalar que este momento de la investigación fue complejo y álgido, pues exigió constantes encuentros con las docentes, por ser ellas la población objeto a investigar, en un primer momento se convocan a las siete maestras de ciclo 1, pero solo dos deciden participar del proceso. Los encuentros con las docentes permitieron delimitar el contexto de ocurrencia, como lo menciona Tezanos:

> En un primer momento está delimitado por el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos a estudia .Sin embargo el contexto de ocurrencia trasciendo lo territorial, en tanto los acontecimientos remiten a

> un conjunto de relaciones que el proceso de investigación debe develar. (Tezanos, 2004, p. 42)

Los datos recopilados a manera de *corpus* para su análisis, demandaron un ejercicio de triangulación a partir del cual se organizó la información en categorías, tres específicamente: concepciones sobre escritura, práctica y desempeños, esta acción fue posible gracias a la codificación, la cual "*vincula todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular*" (Coffey, 2005, p. 32), que permite establecer vínculos entre ellos y agruparlos en denominadores comunes para ampliarlos, transformalos y reconceptualizarlos ampliando las posibilidades de análisis, además cabe señalar que la triangulación se constituye en una herramienta que busca maximizar los criterios de verdad mediante la contrastación.

Una vez establecidas estas categorías de análisis se requirió de un proceso de actualización del conocimiento del investigador; es decir, exigió lecturas comprensivas de diferentes autores que a propósito del tema de investigación han planteado teorías, proceso que a su vez demandó reconocer diferentes perspectivas, para decantarlas y optar por aquella que permitiera analizar e interpretar a profundidad las categorías a investigar. Es en este momento en el que emergió la revisión bibliográfica, proceso mediante el cual el investigador fungió como un mediador en el diálogo establecido entre los diferentes autores que han trabajado el campo temático de interés.

En conclusión, este ejercicio reflexivo y práctico permitió reconocer la necesidad del vínculo entre la práctica docente y la investigación así como los retos y responsabilidades que se asumen, a saber: que el investigador es el instrumento o medio fundamental de la misma, ya que la construcción de conocimiento no es un retrato de lo que se observa, sino una elaboración posibilitada por las interacciones que se sostienen con los eventos, sujetos, procesos y escenarios que se investigan y en los que se participa.

En el proceso investigativo se rescata la perspectiva de los otros, otorgando especial importancia al conocimiento y comprensión de los significados otorgados por los sujetos, pues no existe una realidad fuera de ellos, en esta medida se entiende que la realidad se construye desde la perspectiva de los otros como un proceso de significados compartidos y negociados socialmente, que la investigación hace posible que la teoría y la práctica se encuentren en un espacio de diálogo común, posibilitando que el docente se convierta en investigador y que pase de reproducir a producir conocimiento.

Los datos obtenidos en la práctica investigativa posibilitaron identificar dificultades en el proceso de enseñanza asociados con las concepciones de las docentes sobre el proceso de escritura, que requieren de la cualificación de las prácticas y además aporta elementos conceptuales que posibilitan la comprensión de la realidad por parte de quienes intervienen en ella. De igual manera esta experiencia permite reconocer que la investigación contribuye al fortalecimiento sobre el conocimiento profesional y el pensamiento de las profesoras y la reflexión desde la coherencia entre el decir y el hacer, constituyéndose esto en una posibilidad real de la trasformación necesaria de la enseñanza de la escritura en ciclo 1.

Referencias Bibliográficas

Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Madrid. *Revista Lenguaje*, *32*, 7-28.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Provincia de Alicante. Universidad de Alicante.

De Tezanos, A. (1999). *Una Etnografía de la Etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá. Ántropos.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata

Jaimes, G., et.al. (2006). Las redes como espacios de formación. En: Redes del lenguaje en la acción educativa. Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá.

Kuhn, T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de cultura económica

Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. México. La muralla

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ediciones Morata.

Tamayo T, M. (1996). *El proceso de la investigación científica*. México. Limusa.

Rol del docente investigador inmerso en la realidad educativa

Olga Yamira Peña Galeano*,
Aura Catalina Quintero Saavedra**

El propósito del presente trabajo es el de presentar los rasgos y las funciones del docente como sujeto investigador desde el paradigma cualitativo, específicamente desde el diseño de Investigación Acción en el contexto de la escuela y en correspondencia con su responsabilidad académica, ética y social con la comunidad educativa e investigativa. Se inicia la reflexión con el reconocimiento de la necesidad de abandonar la visión del docente desde la perspectiva tradicional, un sujeto transmisor de conocimiento, para situarlo como sujeto investigador de la realidad educativa que asume las funciones de cuestionar la práctica educativa y en sí la propia labor docente, aportar a la reconstrucción de saber pedagógico, generar procesos de transformación la realidad escolar y divulgar los resultados obtenidos de su investigación. Lo anterior se ilustra con la experiencia vivida como docentes investigadoras en el desarrollo del proyecto "Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo".

* Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: molguis2208@gmail.com

** Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: molguis2208@gmail.com

La escuela como espacio de investigación

La investigación en el contexto escolar implica comprender la escuela como espacio de reconstrucción de significados por medio de la reflexión y estructuración de acciones sistemáticas que deriven en el reconocimiento, comprensión y transformación de las acciones pedagógicas, a partir del análisis de las dinámicas que se establecen entre los elementos y actores involucrados en los procesos educativos. De esta manera, la investigación cualitativa se constituye en un enfoque que permite orientar y dar sentido a la práctica investigativa, ya que esta "trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones"(Martínez, 2006: 128).

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de orientar los procesos investigativos desde el diseño de Investigación Acción, dado que aborda los problemas prácticos cotidianos vivenciados por los docentes investigadores, en vez de los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno del saber" (Elliot, 2000: 24). Es así como este diseño se relaciona directamente con la cotidianidad y el quehacer del docente, de modo que ubica la investigación en el plano del ser y el hacer de los sujetos inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de un contexto escolar específico.

Docente investigador: de la reproducción a la transformación

Para que un maestro pase de "docente instructor" inmerso en la escuela tradicional a "docente investigador" participe en la "escuela democrática", es necesario en primer lugar, reflexionar y cuestionar las prácticas verticales basadas en la transmisión de conocimientos, y en segunda instancia, se requiere concebir

al maestro como sujeto intelectual con carácter misional en el ejercicio educativo que ejerce una acción horizontal orientada a procesos de concientización de la realidad, empoderamiento de la palabra y actuación con sentido crítico frente a la realidad política y social (Giroux,1983).

En otras palabras, se trata de que el docente se situé en procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en la creación y reflexión, en vez de la repetición y reproducción de prácticas y conocimientos, ya que "alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino decir su palabra creadora de cultura" (Freire, 1968, p. 14). Por lo tanto, ser docente investigador implica cambiar la práctica educativa instaurada en la reproducción de la sociedad dominante para generar procesos de transformación que conciben a la escuela como una micro sociedad orientada a lograr la "igualdad de condiciones".

En concordancia con lo anterior, la postura del docente investigador requiere además de cuestionar y pensar en la práctica pedagógica, desarrollar acciones que permitan intervenir y sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la continua reflexión (Gurdián Fernández, 2007). Se parte de reconocer al docente como un sujeto poseedor y constructor del saber pedagógico y disciplinar, con la responsabilidad de transformar la realidad del contexto educativo e innovar las prácticas pedagógicas en un campo disciplinar como lo es en este caso la lengua materna.

Desde esta perspectiva, la importancia de ser docente investigador se consolida en la recuperación del saber pedagógico como objeto de la investigación educativa que involucra la curiosidad, reflexión y la sistematización de experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aspectos señalados por Calvo (2002) que adquieren relevancia a través del ejercicio de la observación e interpretación de la realidad y la correspondiente contrastación de la información recolectada a partir de categorías conceptuales establecidas desde la lectura etnográfica del contexto

y la perspectiva teórica asumida, procesos desde los cuales se validan tanto las preguntas de investigación como los resultados del proceso investigativo.

Retos del docente investigador: funciones e implicaciones

En este apartado se abordan los rasgos de la personalidad que caracterizan al docente investigador, sus funciones y por ende su responsabilidad académica, ética y social. En otras palabras, se trata de comprender que el docente está directamente relacionado con el proceso investigativo, puesto que es él quien escucha, observa, explora, interpreta, construye significados y toma decisiones mediado por su subjetividad.

De acuerdo con Gurdián (2007) los rasgos básicos de la personalidad del docente investigador hacen referencia a la intuición (nivel de conciencia de lo observado), análisis (identificación de la estructura del fenómeno desde el diálogo con los sujetos), descripción (transcripción de experiencias), observación (formas o modos de analizar la aparición del fenómeno situacional), exploración en la conciencia (reflexión sobre las relaciones del fenómeno), suspensión de las creencias (evitar juicios de valor) y la interpretación de los significados ocultos o encubiertos en lo que es primordial la observación y reflexión.

Con respecto a las funciones del docente investigador es importante aclarar que éstas se encuentran ligadas a su personalidad y determinan las acciones que asume durante el proceso investigativo. En este sentido, se destacan tres importantes funciones: 1) cuestionar la práctica educativa y en sí la propia labor pedagógica, 2) fundamentar y reconstruir el saber pedagógico, y 3) generar procesos de transformación de la realidad escolar y divulgar los resultados obtenidos en la investigación.

La primera función: cuestionar la práctica educativa y en sí la propia labor pedagógica, la cual surge de la reflexión sobre

el quehacer propio a partir de la fundamentación teórica que se va construyendo en el proceso y de la revisión rigurosa de investigaciones que dan cuenta de otras formas de concebir las prácticas educativas en el contexto escolar y que permiten determinar la pertinencia del proceso investigativo (Gurdián, 2007). Consiste en desentrañar a la comunidad educativa empezando por sí mismo como docente investigador partícipe del contexto educativo, lo cual le exige reconstruir concepciones y creencias epistemológicas, pedagógicas y metodológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el proceso de lectura etnográfica del contexto educativo se convierte en un elemento esencial, porque permite la reflexión acerca de la realidad educativa en la cual se encuentra inmerso el investigador. En este sentido, es necesario establecer el diálogo entre dos campos: el político y el etnográfico, para el caso de la investigación que orienta esta reflexión, "Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo", el primer campo hace referencia a la revisión tanto de la legislación educativa relacionada con el lenguaje (lineamientos, estándares, referentes para la didáctica), como de documentos de las institucionales (PEI, plan de humanidades y de estudios, PILEO, entre otros) pertenecientes al Centro Educativo Distrital La Gaitana e Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, escenarios educativos donde se desarrolla la presente investigación, y en el segundo campo se analizan documentos in situ, los cuales dan cuenta de las prácticas reales de los docentes en torno a la escritura (talleres, cuadernos, guías, etc), como también registros de clase.

A partir del cuestionamiento de la realidad educativa, se hace necesario que el docente investigador trascienda hacia **la segunda función: fundamentación y reconstrucción de saber pedagógico** que se relaciona con su responsabilidad académica y social. La **responsabilidad académica** se presenta en el "proceso de construcción y reconstrucción del saber pedagógico" que se cualifica en su análisis, confrontación y transformación,

que plantea "una cultura profesional crítica"(Calvo, 2002), la cual implica una **responsabilidad social** al pretender transformar la práctica docente desde la reflexión del sentido del proceso investigativo en la realidad educativa particular.

La fundamentación teórica en este caso, tiene que ver en primer lugar con el rastreo de antecedentes investigativos, los cuales permiten determinar que hay variedad de investigaciones enfocadas a la producción escrita, sin embargo, para este caso, reconocer que el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con la escritura ha sido poco abordado y específicamente inexplorado en el ciclo I. A la vez, se realiza una revisión teórica de perspectivas de aprendizaje y de escritura, que permiten en primera instancia situar al proyecto en una mirada discursiva que implica pensar en el sentido con el que se produce un texto desde la participación activa e interacción que el escritor establece con otros miembros de una comunidad, es decir pensar la producción escrita en el marco del uso funcional, con sentido y en contexto. En segundo lugar, la fundamentación teórica se convierte en punto de partida para favorecer la reconstrucción del saber pedagógico como parte del proceso investigativo a partir de la revisión de teorías que permitan reconocer la enseñanza de la escritura desde una perspectiva social.

La tercera función: generar procesos de transformación de la realidad escolar y divulgar los resultados obtenidos en la investigación, aborda la pretensión de interpretar las realidades en la interacción del investigador con la estructura situacional y con las relaciones dadas entre los factores sociales en un contexto escolar en particular, donde el docente indaga e interviene desde su identidad y subjetividad como investigador (Gurdián Fernández, 2007). Con respecto al desarrollo en particular del proyecto en mención, como docentes investigadoras se realiza una mirada crítica de las acciones pedagógicas propias, a través del análisis de los registros de clase, a la luz de las diferentes teorías de aprendizaje y escritura que hacen evidente la necesidad de cambiar la práctica educativa. Ante lo cual, **transformar**

la realidad escolar implica la **responsabilidad ética y social** del docente, quien como investigador es el más acertado en la construcción de conocimiento pedagógico en aras de la transformación de su práctica educativa.

En lo que respecta a la **divulgación de los resultados obtenidos en la investigación**, esta función exige de un rigor metodológico, sistematicidad y criticidad requerida por los niveles académicos (Martínez, 2006) que determinan su calidad y cientificidad frente al análisis de los datos cualitativos. "En este sentido al realizar una investigación, el sujeto investigador se ubica en un reto que es culminar con resultados de conocimiento." (Aravena, et al., 2006, p.31), reto que se vincula de manera directa con su **responsabilidad académica y ética** que da cuenta de una producción intelectual y un compromiso con la sociedad.

De ahí que esta función se materializa y cobra sentido en los procesos de transformación de las concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita en el ciclo inicial. Lo cual, conlleva a su vez a que el docente de a conocer a otros colegas los avances investigativos a través de su participación como ponente en diferentes eventos y la publicación de su producción intelectual en revistas indexadas.

Por consiguiente, las funciones del docente enmarcadas dentro del paradigma cualitativo posibilitan el reconocimiento de implicaciones que dan cuenta de la **responsabilidad académica, ética y social** frente a su labor investigativa. Compromiso adquirido con el contexto escolar mediante la observación e interacción en tres niveles interdependientes: **el nivel ontológico y axiológico** sobre la visión de la realidad, mundo, sociedad, ser humano o situación; el **nivel epistemológico** trata la relación entre quién investiga y lo qué es investigado; y **el nivel metodológico** acerca la forma para obtener conocimiento sobre la situación investigada (Gurdián Fernández, 2007).

Es decir, los tres niveles en mención acompañan todo el proceso investigativo cualitativo con supuestos o fundamentos del docente investigador, en la medida que se convierten en posturas

desde las cuales se toman decisiones sobre la valoración de la realidad investigada y su transformación. Debido a que los supuestos ontológicos se refieren a las creencias y concepciones sobre las prácticas educativas, éstas hacen parte de la ética del investigador y permean la lectura que él realiza de la realidad educativa y su modo de intervención frente a la problemática detectada. En tanto, los fundamentos epistemológicos son las formas de construcción de los conocimientos subjetivos en estrecha relación con lo investigado y los supuestos metodológicos se refieren a la manera de enfocar el problema, con respecto a interrogantes, pesquisas y técnicas que el docente investigador plantea ante el problema investigativo.

Docente Investigador: de la teoría a la práctica

A continuación, se ilustra las fases del método Investigación Acción a partir de la experiencia vivida como docentes investigadoras en el desarrollo del proyecto "Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo", puesto que es el docente quien se encuentra directamente vinculado al contexto escolar, por lo cual su función como investigador no solo consiste en cuestionar la realidad educativa, sino transformarla (Elliott, 1990).

Es así como este método investigación acción permite dar sentido a la presente investigación ya que analiza "las acciones humanas" como problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica Desde este marco, se reconoce la importancia de desarrollar acciones que permitan la transformación de las prácticas cotidianas de los docentes, lo cual incluye la reflexión de la propia práctica pedagógica y el rol de cada participante, en el caso de la producción escrita en grado segundo. Por consiguiente, en el proyecto de investigación en mención se acoge el paradigma cualitativo, puesto que de acuerdo con Alicia Gurdián Fernández (2007) implica comprender las relaciones de

saber y poder en la escuela desde la subjetividad, participación e interacción del investigador con la comunidad educativa, por lo cual, los actos humanos de maestros y estudiantes cobran significado para el proceso investigativo.

Resulta pertinente aclarar que en general, la investigación desde el paradigma cualitativo y en este caso en concordancia con el método Investigación–Acción plantea para su desarrollo tres fases: la preactiva, interactiva y posactiva, dichas fases en correspondencia con la elección del método investigativo y perspectiva teórica del investigador implican definir un tipo intervención en la realidad educativa (unidades didácticas, proyecto de aula, talleres...), recursos y tiempo.

La fase preactiva consiste en reflexionar y analizar las concepciones, además de construir fundamentos de la investigación a nivel ontológico–axiológico, epistemológico y metodológico. A manera de ejemplo, el proyecto "Los procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo" adquiere sentido investigativo en la función de **cuestionar la práctica educativa y en sí la propia labor pedagógica** en dos instituciones distritales, que desde luego implica la movilización de concepciones y creencias pedagógicas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el grado segundo.

Es así como en ambos contextos institucionales a partir de la lectura etnográfica del contexto se encontraron situaciones comunes que van desde el enfoque pedagógico, hasta el reconocimiento de las concepciones y prácticas docentes en relación con la escritura. Desde la investigación acción Elliott (1990) denomina "hechos" a estas interpretaciones de las acciones y transacciones humanas del docente investigador en la escuela. En este sentido, se desarrolló un proceso de codificación y categorización del corpus recogido (registros de clase, cuadernos, guías, escritos de los niños, entre otros)a partir de tres ejes temáticos: Concepciones, prácticas pedagógicas y desempeños de los niños, que posibilitaron el reconocimiento de los siguientes hechos: 1)

La contradicción entre los fundamentos pedagógicos expuestos en los documentos políticos e institucionales y las propuestas desarrolladas, 2) La contradicción entre las concepciones de escritura que expresan los docentes y las acciones pedagógicas que desarrollan en el aula, acorde a lo expresado por los niños, y 3) El desconocimiento por parte de los docentes acerca de las estrategias metacognitivas en relación con la escritura.

Ahora bien, con la elección del método de Investigación Acción, se adopta una "postura teórica" coherente con el mismo, para dar paso a interpretar "lo que ocurre" desde quienes actúan e interactúan en la situación problema que valida los relatos del docente investigador en los diálogos con los participantes (Elliott,1990) y así, identificar una ausencia, interés o particularidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que sean susceptibles de ser investigados en el contexto escolar en el que el docente investigador es partícipe.

En el caso del proyecto de investigación "Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo", se asume como postura teórica la perspectiva sociocultural con la finalidad de intervenir sobre los procesos de enseñanza de la escritura en el grado segundo y lograr que los niños regulen sus procesos de composición escrita de manera consciente en función de un contexto discursivo específico y una participación en situaciones reales de uso de la lengua escrita.

Al llegar a este momento, se identifica la ausencia de trabajos enfocados al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en la producción escrita del ciclo I, a través del rastreo antecedentes investigativos. De igual manera, en correspondencia con **la función de fundamentación teórica** se realiza revisión y apropiación conceptual sobre perspectivas de aprendizaje y enfoques de enseñanza de la escritura orientadas a la reconstrucción del saber pedagógico con la finalidad de comprender la escritura como proceso cognitivo, metacognitivo y discursivo, razón por la cual uno de los conceptos más relevantes que se aborda en esta etapa investigativa lo constituye la **cognición situada** desde el

modelo de composición escrita metasociocognitivo, desde el cual es posible comprender la escritura como práctica y acción situada, en tanto conlleva la creación de significados en un contexto y el desarrollo de la conciencia del proceso escritor en la solución de problemas reales, a partir de la toma de decisiones frente a la composición escrita, y la constante la negociación del escritor con aspectos sociales y culturales del contexto en que escribe.

En segunda instancia, l**a fase interactiva** hace referencia al desarrollo del método y propuesta de intervención acorde a un cronograma establecido para el proceso investigativo. Es así como en esta etapa en la cual se hace más plausible la representatividad de los actores involucrados en la investigación, como "coinvestigadores" (Martínez, 2006), en la medida en que son sus voces, experiencias y acciones las que dan sentido y orientan el proyecto investigativo.

De esta manera, en referencia al proyecto de investigación "Promoción de procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura de los estudiantes de grado segundo" tras analizar las encuestas, entrevistas y registros de clase, se evidencia que el discurso pedagógico de los docentes situado en el constructivismo se contradice con sus acciones de enseñanza mecánica y repetitiva, lo cual a su vez es reafirmado a través de las voces de los niños. Momento investigativo en el que se hace evidente el desconocimiento y ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso escritor, lo cual coincide con la decisión de intervenir mediante el trabajo por proyectos de aula, dado que desde esta propuesta pedagógica se propician situaciones comunicativas en las cuales los niños actúan como escritores auténticos capaces de tomar decisiones sobre el proceso escritor propio, acorde al ambiente de aprendizaje constituido, a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje.

En lo relacionado con el diseño de Investigación Acción y las fases anteriormente expuestas, se establecen cuatro etapas, de las cuales hasta el momento se han desarrollado las tres primeras, ante lo cual resulta pertinente aclarar que estas no se dan

de manera lineal, ya que cada fase se construye y se enriquece constantemente según el proceso investigativo. En este sentido, las etapas propuestas son: 1) Planteamiento del problema y Diseño del anteproyecto, 2) Construcción del marco teórico y Diseño de propuesta de investigación, 3) Desarrollo de la propuesta de intervención, y 4) Sistematización de la experiencia, reflexión de la acción pedagógica y divulgación de resultados.

Para finalizar, **la fase posactiva** consiste en el tratamiento de la información y divulgación de avances y resultados, lo cual es posible durante y al finalizar la investigación. (Gurdián Fernández, 2007). Esta fase implica un "comportamiento reflexivo" de toma de decisiones justificadas y una responsabilidad directa con el contexto educativo en lo que se considera particular los hallazgos del estudio realizado.

Esta fase se relaciona con la función del docente investigador de **divulgar los resultados obtenidos en su investigación**. Ante lo cual, Alicia Gurdián Fernández (2007) propone tener presente los siguientes criterios: la credibilidad que asegura que el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito; la dependibilidad que valida lo interpretativo de la realidad educativa desde la subjetividad del investigador; la transferibilidad que se refiere a la generalización o aplicabilidad del método investigativo a las características particulares del contexto educativo; y la confirmabilidad de los resultados, cuya validez y confiabilidad se da en la retroalimentación directa de los sujetos actuantes en el proceso investigativo.

Por consiguiente, la información recolectada, analizada y expuesta en el documento del proyecto investigativo es veraz, además de contar con el consentimiento de cada instancia y garantizar a los partícipes del proceso investigativo (administrativos, maestros, padres de familia y estudiantes) la protección de su confidencialidad de datos personales e información suministrada.

Esta función se visibiliza en el presente proyecto a través de la participación en el VIII Coloquio Perspectivas Metodológicas y Pedagógicas de la investigación en Lengua Materna, que evidencia

avance en la reconstrucción del saber pedagógico y la reflexión crítica que se ha llevado a cabo hasta el momento, además de reafirmar que las fases expuestas a lo largo del texto no se dan de manera lineal, pues la divulgación de resultados no siempre se realiza finalizar, sino que en cualquier momento se pueden dar a conocer los hallazgos y reconstrucciones que surgen a partir de la investigación.

A manera de conclusión, es necesario enfatizar que es necesario que como maestros asumamos el rol de docentes investigadores auto-reconociéndonos como sujetos poseedores y constructores de saber pedagógico, lo cual posibilita la realización de procesos investigativos con sentido y fundamento teórico. Entonces, ser docente investigador implica iniciar por cambiar la propia concepción de sí mismo a través del cuestionamiento sobre el quehacer propio para enriquecer el saber pedagógico, exige además exponer, compartir y debatir en colectivo los hallazgos y construcciones del proceso investigativo para contribuir a mejorar y transformar las prácticas educativas del país y favorecer desde la educación el desarrollo y transformación de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Aravena, M., et. al. (2006). *Investigación educativa I*. Disponible en https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf. Consultado el 9 de abril de 2015.

Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica. En: Osorno, M. (comp.). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula.* (Sección 3.2). Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Disponible en http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm. Consultado el 16 de abril de 2015.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, Henry. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review, 3, (2)*. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* Costa Rica: IDER.

Jaimes, G., et. al. (Comp.) (2006). Las redes como espacios de formación. En: Red Distrital de Lectura y Escritura (Ed.). *Redes del lenguaje en la acción educativa.* (Pp, 13-17). Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IPSI Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.

La cultura escolar y el rol del docente investigador

Martha Lucía Rodríguez Forero*

El objetivo de esta ponencia es hacer visible algunas experiencias desde el punto de vista del docente investigador frente al diseño elegido para desarrollar un proyecto que busca mejorar los procesos de los estudiantes, del ciclo inicial, en el campo de la lectura, desde una teoría sociocultural que reconoce las experiencias dentro del contexto del estudiante lo que permite nuevas formas de aprender y modificar la cultura escolar existente.

Al desarrollar la investigación es importante que el docente investigador se plantee el siguiente interrogante ¿Puede un docente investigador desarrollar un proyecto en la institución donde labora que permita la cualificación profesional y la afectación de la cultura escolar? La respuesta puede desarrollarse a partir del análisis y la mirada investigativa y pedagógica a la praxis docente.

En este sentido el trabajo reflexivo que le permite al docente investigador agudizar la mirada para entender las inquietudes que le plantean la gran cantidad de niños y niñas que tiene a cargo dentro de las Instituciones educativas, escuchar sus inquietudes y a la vez observar cómo se encuentran actuando dentro de su grupo escolar, se puede reconocer la importancia de la interacción social con sus pares y su entorno cultural.

La continuidad de las prácticas mecánicas y programadas de manera aislada por parte de algunos docentes no favorece la formación de un sujeto sociocultural en los primeros años de enseñanza, época en la cual el docente puede implementar estrategias

* Especialista en Administración de la Informática de la Universidad de Santander. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: marticaforero@hotmail.com

innovadoras que permita al estudiante activar su conocimiento previo para lograr la verdadera formación de un individuo que comprenda la importancia del uso del lenguaje como un instrumento de creación y representación del mundo. El docente que orienta estratégicamente la enseñanza y el aprendizaje en campos tan importantes como el de la lectura, brindará beneficios al estudiante quién comprenderá que este proceso es una práctica resultante de la actividad social y cultural y no una tarea de lectura que se planifica y se califica por parte del docente.

La función del docente es fundamental dentro del aprendizaje del lenguaje porque es él quién direcciona los procesos asociados a la lectura, a la comprensión a través de diferentes actividades que le permite acercar al niño al texto que será leído de acuerdo al nivel de desarrollo de cada individuo y de su conocimiento adquirido dentro de un contexto cultural. Uno de los problemas asociados a la práctica de la lectura en la escuela está directamente relacionado con la mirada tradicional con la que algunos docentes inician el proceso de enseñanza en los primeros años, mediante el desarrollo de actividades que no permiten la intervención del estudiante para generar un aprendizaje significativo para la vida.

> El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que se estuviera dando supuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo fue mi pizarrón y las ramitas fueron mi gris (Freire 1981: p.4)

El anterior enunciado muestra que el proceso de lectura necesita del entorno cultural y es este el que se encarga de enriquecer el lenguaje del mundo. Si la lectura se transforma en una actividad donde el niño muestra todo su interés, su esfuerzo y la alegría de encontrarse con el otro lograrán un mayor dominio de su lengua y del trabajo que realiza.

Al observar el contexto en el que se desarrolla el niño, cabe reflexionar sobre la importancia que tiene para ellos la lectura, su significado dentro de este pequeño mundo y su importancia para el futuro, en un momento histórico donde cada vez más vemos como la tecnología abarca importantes espacios que van dejando de lado los libros para acceder a la inmediatez del computador.

> En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad" –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (Halliday, 1994, p. 18)

El lector en los primeros años debe ser un descubridor de textos, que participe en la búsqueda incesante de detalles que le permita comprender los diferentes significados de su lengua, donde la lectura es el vehículo que lo lleva a reconocer diferentes textos y autores para construir su propia historia articulada con el mundo y su cultura.

> La necesidad de formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de la diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo cultural.(Referentes de lenguaje, 2012:.34)

Si se toma en cuenta todos estos aspectos se podrá reconocer la importancia de la lectura como proceso, el sentido que el lector da al texto que se le presenta y toda la carga que éste le imprime a la obra, cuando se desarrolla una verdadera lectura, lo que permite reconocer que jamás un contexto, una imagen, un cuento o novela será leído de la misma manera por dos lectores. La interacción sociocultural está presente en este proceso

donde se logra la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, la relación de lo leído con su entorno y la motivación para acercarse a las diferentes formas de lectura.

Es importante tener en cuenta la verdadera formación de los niños y niñas como lectores y escritores competentes donde se incluya su herencia cultural y social entretejida con los nuevos conocimientos que adquiere y se disfrute de la creación de textos recreados en la lectura.

En la actualidad la escuela no ofrece esta posibilidad porque muchas veces se queda en la enseñanza tradicional de un código que se usa de una manera en la escuela y de otra en la vida diaria, donde se privilegia el afán de reconocer las diferentes grafías aún sin sentido y se avanza por un camino fragmentado y sin significación para el niño.

Lo expuesto anteriormente puede constituirse en el punto de partida de la acción investigativa del docente quién se convierte en investigador con el objeto de realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura porque reconoce y se hace consciente de la cultura escolar en la que está inmerso adelantando acciones para favorecer el aprendizaje significativo en el niño durante los primeros años de escolaridad.

La cultura escolar y el rol docente.

Cuando un docente asume su rol investigador y busca a través del desarrollo de su investigación, enfrentar los retos que le plantean las nuevas generaciones a las cuales desea afectar, realizando cambios para mejorar sus prácticas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el docente reconozca la cultura escolar de la institución para llevar a cabo su proceso investigativo porque ésta se constituye en un sistema de regulación dentro de la comunidad educativa que le permite orientar su práctica y generar los cambios necesarios, de acuerdo a las exigencias del contexto donde se encuentra.

La cultura escolar se ha establecido a través de la historia, de manera permanente, además de ser reconocida y practicada por docentes, estudiantes y directores quienes pueden afectarla, haciendo buen uso de los aportes que realizan los docentes investigadores, durante el desarrollo de los proyectos que buscan favorecer a la comunidad educativa.

> La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. (Huergo, 1999:47)

Al asumir la innovación es posible crear un malestar entre los miembros de la institución que no aceptan cambios, muchas veces porque se encuentran en una etapa de continuidad por lo establecido y se niegan a romper la estabilidad o comodidad de su práctica docente desarrollada dentro de un individualismo solitario, a manera de islas, lo que constituye un fenómeno social complejo y difícil de cambiar.

La monotonía que alcanzan algunos de los miembros de la institución, no permite el reconocimiento de los objetivos de una investigación llevada a cabo por un docente, con el ánimo de crear un entorno adecuado para innovar y desarrollar ambientes propicios para los estudiantes y por el contrario, los docentes investigadores son vistos como intrusos que vienen a quebrantar la armonía con la que se viene trabajando en la escuela. Aceptar a un compañero que observa, analiza e informa causa tanto malestar que sus proyectos en algunas ocasiones son torpedeados y llevados al extremo de evitar que se reconozca algún avance positivo que para aquellos docentes puede significar más trabajo.

Modificar la cultura escolar para asumir las mejoras que han sido el resultado de la investigación desarrollada, implica el reconocimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes que deben ser integrados de manera sistemática, permanente y con voluntad por cada uno de los miembros de la comunidad educativa y así obtener beneficios para los estudiantes.

> La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la institución escolar. (Huergo, 1999: 47)

Otro inconveniente que puede surgir es el poco tiempo disponible para el desarrollo de investigaciones por parte de los docentes dentro de instituciones que restringe los tiempos para realizar actividades propias de un investigador que permita la innovación y por lo tanto afecte la cultura escolar que permea la institución. La falta de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y la mala interpretación de los verdaderos fines de la investigación es un obstáculo difícil de vencer sumado a las carencias con que cuenta el sector educativo donde no es fácil acceder a la utilización de infraestructuras apropiadas que faciliten a los docentes obtener los apoyos necesarios para el desarrollo de su investigación.

El docente investigador se enfrenta en determinadas ocasiones al poder ejercido por las diferentes estrategias de control que muchas veces actúan en contravía del proceso de renovación de la escuela donde las metas trazadas, van destinadas al cumplimiento de agentes externos que cumplen objetivos establecidos por organismos internacionales que pretenden ver a la educación como una organización empresarial o de producción, dejando de lado los intereses por la calidad de la enseñanza, la cualificación del personal docente y el desarrollo de investigaciones propias de la escuela que permitan su mejoramiento.

El docente investigador con conocimiento y participación decidida, genera un impacto sobre la educación para fortalecerla o modificarla. Los alcances de la cultura escolar penetran la personalidad de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en que se encuentra la institución y en determinadas ocasiones no se permite diseñar las estrategias adecuadas para el análisis y el mejoramiento del proceso formativo de los estudiantes.

Los cambios producidos por un proceso investigativo afectan incluso el currículo de la institución con amplias ventajas para los procesos de enseñanza, que al ser reconocidas por los estamentos educativos, modifican otras áreas del conocimiento para permitir resolver situaciones educativas que no logra resolver la cultura escolar existente en la institución

Dentro de este análisis es necesario pensar que la cultura escolar es una realidad que permanece, se difunde y evoluciona de manera progresiva o regresiva que en muchas ocasiones ofrece a los directivos, una oportunidad para reconocer los problemas y las relaciones complejas que afectan la institución y los prepara mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos sólidos para fomentar los valores, las actitudes y los procesos de aprendizaje, dentro de un ambiente armónico y provechoso para la comunidad.

La cultura escolar es necesaria al momento del análisis y la cualificación de los procesos formativos porque es la guía que marca el camino a seguir por la institución para la obtención de las metas programadas, lo que la transforma en una cultura intencionada que permea al estudiante, los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus relaciones sociales y su formación integral debido a sus particularidades imprimiéndole rasgos de identidad y diferenciándolo de los demás.

La cultura escolar podría ser vista como la cultura del compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa para acercarse al reconocimiento de la realidad, el desarrollo de la verdadera autonomía que permita crear un equilibrio personal e institucional donde la crítica tome una posición fuerte para que

los docentes investigadores no renuncien a su función transformadora de la sociedad que le permite una evolución positiva de su propia práctica creando los caminos para llevar a la escuela hacia horizontes prometedores para los estudiantes.

La lectura como acción de transformación y formación.

La historia de la humanidad, ha sido conocida gracias a los signos y su interpretación, los testimonios de vida encontrados por el hombre han sido producidos en momentos históricos y contextos culturales.

Los sujetos encontraron la manera de dejar la huella de su existencia y la interpretación de esos símbolos han permitido conocer la historia. "Y desde el enigmático origen humano, hablar es interpretar o, mejor, hablar no es describir el mundo, sino más bien, inventar mundos" (Jurado, F. 2001 p.119).

La anterior apreciación bien puede aplicarse a la lectura, donde el lector inventa mundos en complicidad con el autor, poniendo a su disposición todo su conocimiento y riqueza cultural para elaborar su propia obra y comenzar a recrear la historia.

La lectura es ante todo una actividad simbólica, en la medida en que está determinada esencialmente por el lenguaje y el pensamiento, no por funciones perceptivo-motrices, como tradicionalmente se ha considerado. (Hurtado, R. p.92).

Desde una perspectiva constructivista y psicolingüística se define a la lectura como actividad donde el lenguaje y el pensamiento funcionan coordinadamente dentro de un complejo proceso simbólico.

La concepción desde el enfoque sociocultural plantea la lectura como una práctica que tiene un origen social, todo lo que el lector interpreta es entendido dentro de su conocimiento del mundo y su realidad. Los significados aportados a las lecturas, están ligados a sus vivencias y realidades.

> Leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. Además, es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (Cassany, 2006, p.38)

Lo expresado por el autor permite reconocer que el niño es un ser social por excelencia y que es el lenguaje de su entorno el que le imparte ese conocimiento y que la escuela no es el lugar donde aprende los principios por los cuales está organizado el grupo social al que pertenece, ni sus costumbres o todo aquello que por insignificante que parezca lo aprende, no en el salón de clase ni con instrucciones precisas, él niño aprende en el medio en el que se desarrolla y el canal que utiliza es el lenguaje cotidiano que le permite vivenciar cada detalle por pequeño que parezca.

> La lectura es una actividad humana más entre otras actividades humanas posibles y además es una actividad que conviene examinar antes de hablar demasiado al respecto, como si el único problema fuera leer o no leer, o incluso leer buenos textos o no leer buenos textos. (Jolibert, 2003 p.28)

Al momento de ingresar a la escuela todo lo anterior juega un papel preponderante dentro de los procesos de formación del niño y en especial el de la lectura y es por esto que debe ser tenido en cuenta para contribuir a que este proceso no sea descontextualizado. La lectura no corresponde sólo a una interpretación de signos y reglas, también constituye un patrimonio adquirido en la cultura que cada individuo posee desde su concepción e interacción con el medio donde se desarrolla lo que se constituye en su patrimonio cultural.

Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han

creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo.. (Eco, U. (1995), p.72-73)

El saber es una construcción social, el niño llega a la escuela como espacio sociocultural a compartir a través de la comunicación y aplicar en diferentes situaciones los saberes aprendidos desde la familia, la comunidad escolar y su entorno. La contribución de Vygotsky (1978) ha permitido que el aprendizaje no se considere como una actividad individual sino más bien social.

La importancia de la interacción social en el aprendizaje y el trabajo cooperativo y colaborativo que realiza el estudiante en la escuela interactuando con sus pares quienes en muchas ocasiones le ayudan a superar las dificultades que pueda tener bien sea porque sus compañeros poseen una mayor experiencia o por haber evidenciado problemáticas similares que fueron superadas en ese momento con la ayuda de un adulto.

El desarrollo y educación del niño se producen en un contexto cultural organizado donde la sociedad y la cultura son elementos generadores de procesos dentro de ambiente interactivo en el que el niño no esté aislado, sino en relación permanente con otros niños y con los adultos. La lectura permite el acercamiento del niño a la cultura para encontrar la significación a todo lo que le rodea dentro de su mundo imaginario o real.

Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma de significados de todos sus vocablos y oraciones. (Cassany, 2006:.25).

En resumen la lectura es un proceso complejo que permite al ser humano entender lo que sucede a su alrededor que forma parte de sus actividades donde muestra sus gustos y preferencias dentro y fuera de la escuela. Todo esto se niega cuando el estudiante es apartado de su historia, cuando no se toma en cuenta su contexto, cuando los niños llegan a la escuela y no se le pregunta que le gusta leer y por qué.

El papel de la investigación del docente en el primer ciclo.

Es necesario que el docente investigador se desligue del rol docente y tome distancia para que visualice ese pequeño detalle que encuentra en el aula y en los diferentes momentos en los que desarrolla la investigación con total autonomía para poder afinar y valorar todo aquello que considere fundamental dentro del proceso llevado a cabo. La sólida formación teórica e interdisciplinar que alcanza el docente investigador, le permite adquirir un conocimiento profundo de la problemática que está investigando, en procura de la mejora de los programas educativos y por ende del enriquecimiento de la cultura escolar que lo circunda.

> En la investigación pedagógica el investigador es usualmente una persona comprometida con la educación (profesor, administrativo o especialista en educación) que quiere utilizar el enfoque cualitativo para hacer lo que considera más conveniente, bien sea para mejorar la enseñanza en términos generales o su propia enseñanza; o bien para reflejar el grado de eficacia que tiene su tarea y como puede mejorarla. (Bodgan y Binklen ,1982 en: Cook: 17)

El método que escogerá el docente investigador le llevará a reconocer que el aula de clase es un laboratorio de experiencias diarias que muchas veces son ignoradas pero que al momento de asumir el rol investigador se agudiza la mirada y se observa que todo lo que sucede en la misma puede ser objeto de análisis.

La investigación cualitativa presenta un conocimiento que permite el reconocimiento de los procesos sociales, del cambio y permite encontrar respuestas a los interrogantes ¿cómo? Y ¿Por qué?, todo esto dependiendo del enfoque y procedimiento que se emplee en la investigación, según (Flick, 1998, en: Vasilachis: 26).

La investigación cualitativa exige que el investigador sea poseedor de una profunda sensibilidad social, para que no se vea

afectada la identidad de los participantes y esto se logra con una estricta formación y reconocimiento de esta metodología, además, todo investigador debe poseer sistematicidad, creatividad y una especial flexibilidad para retomar y ajustar cuantas veces sea necesaria la pregunta de investigación, los objetivos, reconsiderar el diseño o recolectar nuevos datos, en fin, estar dispuesto todo el tiempo para modificar las interpretaciones y captar todos aquellos detalles que le permitan mejorar lo que es objeto de estudio.

El método cualitativo presenta unas características propias que acercan al investigador a la construcción de nuevas teorías del conocimiento manejando los datos con seriedad, compromiso y dedicación. Estos datos son enriquecidos con la creatividad y la auto reflexión crítica que posee el docente investigador

Cuando el diseño seleccionado es el de la investigación acción, se debe al reconocimiento del doble propósito que busca el investigador, como lo define Lewin, (1946), de acción para cambiar una organización o Institución y de investigación para generar conocimiento y comprensión, lo cual permite asociarse con la cultura escolar y el cambio que se logra en los objetivos de la institución a través de la investigación acción, porque la determinación del problema surge de la práctica educativa misma, lo que permite la visión de la realidad dentro del contexto del educador y de las prácticas docentes las cuales sirven como guía de la investigación.

Este proceso sistemático, induce al docente investigador a buscar de manera permanente la solución de problemáticas sociales de su entorno y es por ello que promueve el cambio, basado en el reconocimiento de la realidad educativa que le brinda al docente autonomía y el poder para planear una serie de actividades en procura de mejorar los programas educativos en el ciclo inicial, los sistemas de planificación o políticas de desarrollo que al ser identificadas le permiten la observación, la reflexión y el cambio que puede incluso afectar la cultura escolar.

La investigación-acción bien podría ser considerada como un proceso político ya que implica serios cambios que afectan a las

personas y les permiten realizar análisis críticos de las situaciones observadas para generar cambios progresivos dentro de la comunidad educativa. La investigación acción permite al investigador perfeccionar la práctica por medio de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas para el desempeño eficiente de las personas en su labor profesional y asimismo, reconocer la realidad a la que se enfrentan desde la complejidad de la práctica.

> Se destaca que la investigación-acción integra procesos que muchas veces se consideran independientes como la enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo de curriculum y evaluación, investigación y reflexión filosófica, en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. (Elliot, 1994: 73)

El autor considera a la investigación-acción como un proceso que permite encontrar soluciones a las problemáticas planteadas en educación porque abarca diversidad de temas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera objetiva y específica. La investigación-acción genera un impacto que puede transformar la cultura escolar de la institución y la posible resistencia a la que se puede ver enfrentado el proyecto desarrollado por el docente investigador, al constituirse en un proceso permanente que puede ser institucionalizado dentro de la comunidad educativa a la que se pretende afectar.

Conclusión

Por último, luego del desarrollo de las diferentes ideas expuestas a través de la escritura de este documento, se realiza una invitación a los docentes para que promuevan y adquieran el rol de investigador que les permita el mejoramiento de su propio quehacer y el de sus compañeros con la creación de proyectos interdisciplinarios y el reconocimiento de la cultura escolar como

una forma de habitar la escuela que permite su programación dentro de unos parámetros establecidos históricamente, lo cual no significa que los docentes que asumen su rol investigador, no puedan realizar aportes para modificarla.

Los posibles obstáculos que puedan enfrentar los docentes investigadores dentro de la institución hacen visible la necesidad de promover la investigación de manera permanente para lograr avances positivos y enriquecer la cultura escolar de manera auténtica.

El proceso de lectura en los niños en especial en los primeros años merece ser una tarea de especial atención por parte de los docentes quienes en procura de obtener los mejores resultados en los estudiantes, promuevan verdaderos cambios significativos dentro de este proceso fundamental para el desarrollo de la vida futura del estudiante, donde el individuo se enfrentará a la resolución de los problemas que le plantea las diversas situaciones de la vida con el uso adecuado de un conocimiento que le provea herramientas fundamentales para superar los obstáculos que se le puedan presentar.

Es urgente que las instituciones colaboren con la creación de espacios propicios para el desarrollo de proyectos por parte de los docentes investigadores y en conjunto trabajar por el mejoramiento de los procesos, dejando de lado los intereses individuales, con el establecimiento de acuerdos de trabajo para el cambio individual y la afectación de la cultura escolar. En este sentido, la cultura escolar se definiría como una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.

Referencias Bibliográficas

Cassany, D. (2206). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Montevideo Uruguay

Cook, T. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

Eco, U. (1995). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge. p. 72-73

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. Madrid, España. (1998). La investigación acción en educación. Ediciones Morata. Madrid, España.

Freire, P. (1981).La importancia del acto de leer. Congreso de lectura. Sao Paulo, Brasil. Recuperado de: http://congreso.dgire.unam.mx:8080/blog/sitedocs/web/enlaces_interes/importancia_leer.pdf

Halliday, M. A. (1998). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 17 – 26

Huergo, J. (1999). Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones. Serie: Horizonte de la educación y la comunicación. Libro 1. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.

Jolibert, J. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Editorial Manantial. Buenos Aires.

———————— (2003). El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona

Jurado, F. y Bustamante, G. (2001). Los Procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

MEN (1998). L*ineamientos Curriculares Lengua Castellana*.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación Cualitativa. Editorial Gedisa, S. A. Barcelona, España

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Docente reflexivo y transformador de su realidad

Yolanda Romero García*

El objetivo de este escrito es dar cuenta de algunos aspectos relevantes involucrados en la *profesionalización del docente*, cuando esta es entendida como un conjunto de operaciones que le permite, tanto ejecutar actividades de enseñanza basadas en saberes estructurados gracias a la reflexión constante sobre su acción en el aula, como construirse en un cuestionador de sus prácticas educativas y generador de nuevos entendimientos sobre la escuela, siempre y cuando se apoye en el diseño de la Investigación-acción. Por tanto, a deshilvanar algunas cualidades de este diseño, desde autores como Elliot o Restrepo, podremos ir entendiendo aspectos sobre qué significa que el docente sea un profesional, tal y como lo desglosa el entendimiento por el que aquí se apuesta y sobre los retos o desafíos a los que se enfrenta.

Pues bien, como se sabe, el diseño de Investigación-acción (I-A) surgió en los años cuarenta, y se visibilizó cuando Kurt Lewin, logró demostrar que el investigador es un sujeto que tiene la posibilidad de intervenir la realidad social en incidir en su mejoramiento. Tal como afirma Suárez:

> En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la Investigación-acción: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Lewin defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, siempre con la colaboración de la comunidad implicada. (2002:40)

* Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yangelpark@yahoo.com

Esta manifestación del diseño I-A en el panorama de la investigación en general tuvo gran aceptación en las luchas sociales de grupos minoritarios; y, con el trascurrir de los años comenzó a ser utilizado en las prácticas educativas, hasta que es Corey, en 1953, quien emplea este diseño en la educación. Sin embargo, fue John Elliott en la década de 1970 quien mostró al docente como poseedor de una investidura, la de investigador, la de un sujeto activo y responsable de cambios de sus prácticas. Con esto, Elliott aseguraba la potencia del diseño de I-A y dejaba ver cómo este posibilitaba un trabajo en las actividades de clase en donde el investigar y el quehacer del docente eran viables para el desarrollo de una actitud crítica sobre las acciones en el aula, pues: "el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos" (1993:67); aún más,

"La práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados de aprendizaje y viceversa. Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre proceso y productos en circunstancias concretas, constituye una característica fundamental de lo que SCHÖN ha denominado *práctica reflexiva*, y otros entre los que me incluyo, investigación-acción" (1993:68)

Esto nos lleva a considerar que, en el acto de enseñar, la I-A es una herramienta útil, ya que al reflexionar el docente sobre las acciones que ejecuta en el contrato escolar, puede comprenderlas, mejorarlas y transformarlas. Por cierto, es Imbernón (1994) quien, en este mismo sentido, manifiesta que la transformación de la práctica docente parte del ejercicio del razonamiento permanente.

De esta suerte, la usanza de la I-A induce al profesor a enfrentar los problemas a través de un enfrentamiento legítimo, y para ello puede resultar útil el cuestionamiento de sus prácticas áulicas, lo que lo obliga a hacer interpretaciones de la realidad

sujetas a circunstancias particulares y cambiantes; por lo que, sus resultados quedan manchados de esa circunstancia. Al respecto, Yinger (1986, en Gómez, 2011) explica que el pensamiento en la acción es un inquebrantable diálogo que implica la construcción de nuevos entendimientos sobre el hacer del ser docente, como también la búsqueda de descripciones de la situación que permite visibilizar la definición interactiva de medios y fines, como también la reconstrucción y reevaluación de las propias rutinas.

Ahora, al implementar el docente los cambios de actitud en el aula, propicia, en palabras de Restrepo (2013), una *pedagogía emancipadora,* en la cual la postura crítica lo lleva a transformar una práctica repetitiva e inconsciente en una propositiva, sistematizada, pensativa y constante. Esta transformación del docente frente a su hacer genera un progreso en su desarrollo profesional y para esto necesita de compromiso para buscar, parafraseando a Smyth (1991, en Evans, 2010), respuestas a los cuestionamientos que ahora sostienen su práctica, apoyado en los parámetros que arroja la descripción profunda de la/su realidad.

Por cierto, la búsqueda de esas respuestas, unida a una mirada introspectiva, asegura el papel de aprendiz a quien enseña y perfila un profesional en la posición de docente. Así, por caso, Uttech al contar su experiencia investigativa afirma: "Aprendí que ser maestra-investigadora, donde enseño y aprendo al mismo tiempo, era la mejor solución para responder mis preguntas en torno a mi práctica docente" (2005:140). Esto nos lleva a percibir aún más que el hablar de investigador es afirmar un ser que se cuestiona y tiene el objetivo de comprender las relaciones en el aula, tanto para analizar y solucionar el problema, como para mejorar su labor y la armonía de las interacciones y aprendizajes.

Asimismo, el investigador, docente profesional que persigue el cambio (objetivo de la IA, como ya se ha subrayado), promueve indirectamente la búsqueda del conocimiento teórico y práctico, además que los relaciona y los pone al servicio del quehacer en el aula, afirma:

> El paso siguiente es que, conforme al análisis, el investigador reflexione sobre las implicaciones de lo que ha descubierto para poder vincular la teoría con la práctica. Aquí es donde la maestra-investigadora se pregunta: "De lo que he aprendido, ¿qué me puede ayudar a transformar mi labor docente y qué puede servirles a otros maestros?" (Uttech, 2005: 143).

Así las cosas, es importante destacar que la teorización está subordinada a la realidad, tanto para interpretarla, como para generar saberes; es en ese transcurrir que se logra reconocer y entender la educación desde las prácticas en el aula, pues es desde la síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos (Gary y Herr, 2007).

Por otra parte, aunque el tema de estudio de este artículo está orientado a la mirada del docente y su transformación, cabe destacar cómo esta cita nos lleva a considerar que el teorizar y el investigar la docencia no se da de una forma aislada, y que esta es viable por la interacción entre profesionales: analizar un problema, observar los posibles resultados desde diferentes puntos de vista y examinar las convergencias y divergencias en las diferentes interpretaciones serán, entonces, hechos necesarios para fortalecer los actos reflexivos del colectivo docente; cuestión que, por cierto, Elliott destaca cuando afirma que "la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimientos a través de la colaboración, lo que indica que esa reflexión no es una actividad solitaria" (1990:180).

Bien, hasta el momento la presentación de cualidades del enfoque, admite sostener que la I-A, permite la construcción de un educador que, mediante la reflexión de sus acciones, permite la innovación de sus prácticas educativas; y, que este logro se enfrenta a retos que, mediante el cuestionamiento y la necesidad de comprenderlos, construyen un docente profesional. Tras estas claridades, cuando se mira un caso concreto, como el de quien escribe, se revela cómo en el proceso de la profesionalización la

reflexión ha sido un punto importante para fortalecer no sólo el proceso investigativo, sino el perfil profesional, porque de manera paulatina ha influido en las acciones.

Así las cosas, el ser reflexivo que se ha formado tras el contacto con el diseño de la I-A no sólo ha permitido la claridad conceptual del rol del docente transformador, sino que ha representado adjudicarse desafíos. Uno de ellos está relacionado con la capacidad de "ver" y "comprender" la realidad escolar. Ceniceros (2003), al hablar sobre el diagnóstico de una investigación, afirma que darle contorno a la realidad, es desmenuzarla en todas sus partes para entenderla en sus interacciones como sus potencialidades; pero, suele suceder que cuando el docente está sumergido en acciones rutinarias, los hechos del aula se resuelven en una observación de resultados y acciones, sin la identificación de los procesos que los antecede; por lo que se arriesga a tener una visión desacertada sobre aquello que pretende innovar, esto es, transformar.

El segundo reto o desafío está relacionado con la mejora de la competencia escritural, porque, con frecuencia, el docente no tiene la capacidad de objetivar su práctica en un texto. Por ejemplo, Restrepo (2003) en la investigación sobre la cohorte de maestros investigadores, encontró que estos tenían dificultades para escribir, porque venían de vivir una educación tradicional que no hacía hincapié en la diversidad textual, sus siluetas y sus pistas para componerlos.

Finalmente, un último desafío hasta el momento considerado al implementar el diseño la I-A en una pesquisa concreta, guiada por el objetivo de transformar el discurso oral en niños con el auxilio de la apropiación de algunas figuras retóricas de pensamiento (Metáfora analogía), y que se desprende del anterior, es el de interpretar el hallazgo mediante ideas que ofrezcan diferentes alternativas para el análisis de las acciones. Para el investigador novato no es fácil encontrar ideas nuevas que permitan interpretar la realidad. Al respecto, Restrepo comenta:

> También se ha hecho patente la dificultad de generar ideas originales para interpretar los textos del diario decampo y las prácticas identificadas a través de la retrospección. En muchos casos la categorización para el análisis resulta elemental y repetitiva. Muchos tienden a imitar o reproducir las categorías que otros proponen, sin reflexionar detenida y creativamente sobre los textos de su propio diario de campo (2003:102).

Para concluir podemos afirmar que, al realizar investigaciones que se fundamentan en diseños (lineamientos o bocetos) como el de la I-A en las aulas de clase, permite al docente-investigador actuar como un profesional que reflexiona, organiza la práctica, la analiza y la construye con conceptos elaborados a partir de la experiencia, y de la teoría para obtener una perspectiva nueva de su tarea como educador. En ese sentido, el diseño I-A promueve un maestro que asume la autocrítica para cualificar su profesión. Es decir, es un profesional que mediante la experiencia construye saberes pedagógicos, temáticos y en investigación, los comprende, genera cambios y asume posiciones ante las formas de educar, las cuales están siempre en proceso de re-significación, pues la realidad de los problemas cotidianos determinan los proceso y acciones del docente.

Referencias Bibliográficas

Ceniceros C, D. I. (Noviembre de 2003). Apuntes sobre metodología de la investigación EL profesor como investigador: una perspectiva crítica. *Dialnet*, El Profesor Como Investigador-2880748 pdf

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación.* (cuarta ed.). Morata, S.L.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigaciónacción* (3a. ed.). Madrid:Morata.

Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la investigación -acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica.*

HYPERLINK “http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf” http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf

Gary L., A., & Herr, K. (2007). *El docente investigador: Investigación acción como una forma válida de generación de concimientos.* Consultado en: http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/otros-tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf.

Gómez. M. Victoria, (2011). *Desarrollo profesional del maestro La competencia reflexiva.* Tesis doctoral. Universidad de Lleida. Panamá. Obtenido de www.practicareflexiva.pro/wp.../Desarrollo_profesional_del_maestro.pdf

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesonal.* Barcelona: Ed. Graó.

Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y. *Educación y Educadores,*(6), 91-104. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400607

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la iInvestigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias , 1*(1), 40-56.

Uttech, M (2005). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *XX, revista en educación (8), 139-150.* Obtenido de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Educacion%20y%20Ciudad%20N%C2%BA%2029_0.pdf.

El rol del docente investigador en la formación de lectores digitales

Elvia Azucena Walteros León*

El propósito de esta ponencia es propiciar una reflexión en torno al rol del docente investigador en el campo de la lectura digital[1] como proceso y la responsabilidad del docente en la formación de este tipo lectores en el marco de la investigación acción. En la actualidad cada día son más los docentes que están en procesos de investigación convirtiéndose en protagonistas y generadores del cambio en la escuela, esto se da gracias a que el maestro abandona el papel instrumentalista como replicador de las propuestas educativas creadas por otros implementando más bien la reflexión y el análisis que hace de la realidad actual mediante lo cual logra verdaderas transformaciones en el mismo y en la escuela.

Desde el rol de investigador, se hace necesario la profundización en el cómo lograr la cualificación de la práctica docente y su saber pedagógico; esto, sistematizando, analizando y evaluando permanentemente sus experiencias y reflexiones que surgen día a día de la observación e interacción con su entorno y consigo mismo.

Ante estos retos el investigador enfrenta una serie de factores que pueden afectar su trabajo, esto suele suceder cuando el docente no tiene la suficiente pericia en el desarrollo de la misma. Para esto es relevante estudiar el fenómeno a investigar y el proceso por medio del cual se realiza la investigación, sin desconocer que el docente investigador llegará a tener la panorámica completa del fenómeno estudiado al ser sujeto y objeto de la investigación.

* Licenciada en Lingüística y literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: walteroselvia@gmail.com

1 La lectura digital aquí es entendida como la lectura que se hace en internet y que tiene carácter hipertextual.

En el caso de investigaciones relacionadas con la lectura en soportes digitales, el investigador necesita estar atento al conocimiento que él y sus estudiantes tienen de estas tecnologías (brecha entre inmigrantes y nativos digitales) y al tipo de lectores que quiere formar. Un ejemplo de ello es la investigación "Hipertextos digitales: Un desafío en la formación de lectores, donde el punto de partida de esta investigación se instala en el reconocimiento que hace el maestro investigador de los problemas asociados con la lectura y en las estrategias necesarias para formar a este tipo de lectores, reconociéndose él como un sujeto que necesita revisar sus prácticas para incorporar estos nuevos soportes.

Cuando se abordan investigaciones que surgen desde las problemas in situ, los mayores beneficiarios de esta nueva actitud investigativa son: a) los estudiantes, por estar frente a docentes que se cuestionan sus prácticas y que buscan mejorarlas; b) los docentes, por poder transformar sus prácticas pedagógicas, lo cual muy posiblemente se reflejará en la calidad de educación y, c) la escuela, por convertirse en un escenario renovado y abierto.

Para dar desarrollo a las relaciones que se tejen entre el docente investigador, la investigación acción y la transformación del escenario escolar; esta ponencia se estructura en cuatro aspectos, el primero instalado en ¿Qué le aporta la investigación acción al escenario educativo?; en segundo lugar, ¿Cómo se desarrolla el rol del docente investigador desde la investigación acción?; en tercer lugar ¿Cuál es el papel del docente investigador en la formación de lectores digitales? y finalmente ¿En qué formar a los lectores digitales?

La investigación acción proyectada al escenario educativo

En el aula se pueden encontrar dos grupos de docentes: el maestro tradicional que imparte su clase siempre de la misma manera y el que investiga su práctica y la cuestiona. El primer grupo

cuenta con los años de experiencia enseñando, repite lo que le ha funcionado y desecha lo que no. Este grupo no se preocupa por entender las razones por las cuales algo funcionó o no. Por el contrario, al segundo grupo pertenecen aquellos que se cuestionan sobre lo que pasa en sus prácticas, establecen un diálogo permanente entre ellos y ponen en práctica las teorías educativas. A este grupo de investigadores los mueve el deseo de mejorar la práctica educativa y la posibilidad de elaborar currículos innovadores, es por esto que en la investigación-acción pueden encontrar un diseño metodológico que cuenta con las herramientas necesarias para hacer su estudio y lograr los objetivos propuestos.

Otra gran diferencia entre estos grupos es su posición frente a los avances tecnológicos, los primeros tienden a rechazarlos algunas veces por miedo si no saben utilizarlos o por considerar que no ayudan ya que se puede aprender sin ellos y los segundos buscan que estos temas sean su material de estudio pues facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

En Colombia el proceso de aprendizaje en investigación que han tenido los profesores se ha dado de la siguiente manera: El concepto de investigación acción surge en Estados Unidos entre 1920 y 1950 a partir de la necesidad de aplicar el método científico (positivismo) al estudio de problemas sociales y educativos. Es el psicólogo alemán Kurt Lewin en 1944 quien introduce el término y busca que la investigación no sólo se limite a producir conocimiento sino que la experimentación se integre con la acción social. Lewin (1944) enuncia que cuando el sujeto de estudio participa de alguna manera en la investigación, los resultados obtenidos son mejores.

El sujeto investiga una problemática y busca la manera de solucionarla, esto se puede dar gracias al proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados que permiten que el sujeto investigador monitoree su trabajo y detecte los aciertos y desaciertos; es de aclarar que este concepto se da en el escenario del mundo empresarial. No obstante, esta nueva perspectiva

de investigación no tuvo grandes alcances en el momento, debido a que seguía el paradigma positivista en el que se buscaba generalizar resultados y hacer grandes representaciones estadísticas que legitimaban los estudios. En ese momento la mayor crítica era el no contar con personal capacitado para hacer la investigación.

En la década de los 70, Stenhouse y Elliot retoman este diseño metodológico, para demostrar que en la educación las teorías cobran su valor cuando se traducen en la práctica y esto sólo se logra cuando los profesores investigan sus prácticas y las contrastan con las teorías existentes (Stenhouse, 1984). Este tipo de investigación encuentra espacio en el ámbito escolar si se tienen en cuenta que "la investigación acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores" (Elliot, 1990 p. 24), dichas situaciones desde el punto de vista de Elliot pueden ser cambiadas y se relacionan con problemas cotidianos, que experimentan los docentes por lo que se ajustan a la realidad de su diario vivir.

Para la escuela son muy valiosos los aportes de este tipo de diseño metodológico, si se tiene en cuenta que el docente se convierte en sujeto y objeto de la investigación; por lo que necesariamente plantea un cambio en su mentalidad, en la medida en la que él, en su rol en el aula de clase, no evalúa a otros como tradicionalmente está acostumbrado, sino así mismo, pues no resulta fácil llegar a este punto si no se cuenta con la voluntad del maestro para superar sus propios temores y entender que es necesario transformar sus prácticas.

En este sentido, instalar la investigación acción como posibilidad de transformación del maestro en la escuela no sólo implica las prácticas individuales sino entender que este diseño con lleva procesos que llegan a generar cambios sociales cuando se incorpora el trabajo cooperativo que permita entender los problemas de manera conjunta. Kemmis y Carr (1988)

En el caso particular de la lectura en soportes digitales como campo de investigación es necesario no desconocer el poder que ejercen sobre los niños la presencia de lo tecnológico, esta

interacción lectura y tecnología no siempre es una condición reconocida en la escuela y eso hace que se constituya en un desafío para los docentes si se tiene en cuenta que es una problemática actual.

No se trata de que el maestro entre a satanizar el uso de estos nuevos soportes, es no dejarse vencer , demostrar que puede actualizarse y prepararse para enfrentar este reto, ese cuestionamiento que hace el docente acerca de cómo mejorar sus prácticas con las problemáticas propias del momento responden a uno de los fundamentos de este tipo de investigación.

El rol del docente investigador

La investigación-acción, aplicada a la transformación de la práctica pedagógica, ha pasado por momentos que han permitido la maduración del concepto del docente investigador. Es en Inglaterra en la década de los setenta donde nace la noción del docente investigador con Lawrence Stenhouse (1975), según este autor es el docente quien mejor puede investigar la práctica pedagógica. En su proyecto *Humanities Curriculum Project* aborda el tema de la investigación y él cómo se desarrolla el currículo, él promulga la necesidad de que el maestro pruebe teorías en sus clases y asuma una actitud investigadora sobre su práctica pedagógica, invita al docente a examinarla con un sentido crítico y a sistematizarla; para este autor, el currículo es una hipótesis que se prueba en el aula de clase por parte del maestro.

Para lograr que el docente sea investigador, es necesario responder a cuatro características (Stenhouse, 1985, p. 196)

1. Compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que imparte.
2. Compromiso y destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
3. Interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor directamente o partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Por otra parte, Elliot (1990) plantea el paso del docente "usuario" a docente investigador, señalando la diferencia entre el educador que es usuario del conocimiento de otro y el del investigador que genera conocimiento de sus prácticas, aquí se ve la visión externa de la escuela dada por profesionales de otras áreas y la interna que se hace desde la escuela.

Desde la perspectiva de Stenhouse y Elliot, el maestro reflexiona sobre su práctica, lo que le permite hacer cambios significativos según las situaciones específicas que se van dando en su aula; es un maestro crítico y reflexivo frente a él mismo y considera las herramientas necesarias para hacer innovaciones en dicha práctica. Cuando el maestro desarrolla estas características y cambia la manera de ver su quehacer tiene la posibilidad de ser un maestro autocrítico. Esta nueva actitud del docente le permite salir de la rutina, la cotidianidad se convierte en material de estudio, el cuestionamiento se vuelve un paradigma y permite que sus prácticas sean más reflexivas y beneficien a sus estudiantes brindándoles soluciones inmediatas.

En el caso particular de la investigación en curso, es importante anotar que el docente investigador en la reflexión, no sólo aborda las problemáticas de carácter procedimental acerca de cómo hacer mejor las cosas sino que tiene en cuenta la afectación o incidencia sobre la NTIC en el desarrollo de formación de lectores y cómo estas transforman y crean nuevos espacios de aprendizaje.

Un grupo de estudiantes con resultados bajos o una actitud negativa por parte de los docentes, pasa a ser material de estudio y una oportunidad de que el maestro desentrañe el problema y lo solucione. Un docente investigador siempre está atento a lo que se da en su contexto, cuestiona sus prácticas y puede dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Este maestro

intenta aplicar nuevos enfoques y busca mejorar las condiciones del escenario escolar y los procesos de interacción de los estudiantes. Entender el oficio de docente investigador conlleva la reflexión y el trabajo intelectual de éste con sus experiencias en el aula.

En esta instancia, es necesario reflexionar acerca de las problemáticas propias del rol de docente investigador. ¿Qué pasa cuando un profesor decide investigar en el escenario de la lectura desde soportes digitales? El primer paso a seguir es salir de su zona de confort, tarea que no es nada sencilla, la naturaleza del ser humano evita las amenazas y busca la seguridad, lo que implica buscar la comodidad y evitar tareas que con lleven hacer cosas nuevas.

Es importante, entonces, hacer conciencia de que el proceso de investigación implicará tiempo en clase y extra clase para monitorear y analizar su desempeño, perfeccionar su método en el manejo de los instrumentos (diarios de campo, toma de notas, etc.); documentarse sobre métodos de investigación, aparte de superar los temores de confrontarse a sí mismo, entender la necesidad de autoformarse y auto evaluarse. Si logra superar estos obstáculos logrará también asumir los problemas de su aula de una manera diferente.

El docente investigador en la formación de lectores digitales

Un docente investigador llega a transformar sus prácticas pedagógicas en tanto que permita convertir nuevas experiencias en algo significativo tanto para él como para sus estudiantes. Para el maestro supone comprender cómo el paradigma educativo está cambiando la forma de enseñar, la forma de aprender y en el caso de esta investigación, la forma de leer. Esto implica entender las posibilidades de acceso a la información; por ejemplo integrando nuevos soportes tecnológicos, para lo cual es necesario crear

estrategias que le permitan orientar a sus estudiantes en el uso adecuado y productivo de estos soportes, como también en los principios éticos que guían el uso y manejo de la información.

Desde este nuevo paradigma, el lector necesita avanzar hacia el reconocimiento de los nuevos soportes digitales. Herramientas como Internet permiten que este nuevo lector-usuario tenga acceso a grandes cantidades de textos digitales, pero también, los enfrenta a nuevos retos como son las múltiples características de estos. Según Cassany (2011) estas son: plurilingüismo, multimodalidad, hipertextualidad, multiculturalidad, diversidad de géneros, carácter dialógico, gran cantidad de interlocutores y textos, homogeneidad física y descontextualización. Estas características constituyen la nueva cultura de la era digital en la que están inmersos los estudiantes actuales, cultura en la que el docente, en su nuevo rol interviene como un facilitador y mediador de la misma.

En este rol de investigador, es importante reflexionar como lo señala Emilia Ferreiro (2008) el desfase generacional, lo que también es llamado como brecha digital refiriéndose a la distancia en referencia a los conocimientos en el manejo de los instrumentos como el computador que manejan los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Como lo explica Ferreiro, muchos docentes aunque la escuela les ofrecía computadores, se negaban a usarlos, porque decían no estar capacitados en el uso de los mismos; desaprovechando el conocimiento con el que contaban los estudiantes que tenían a su cargo y quienes los podían capacitar en la parte técnica. La investigadora precisa cómo el docente aún se ve a sí mismo como el que sabe más. Aquí se puede ver claramente la diferencia entre docentes con pensamiento tradicional y los que cuestionan su quehacer pedagógico.

Superando el manejo del instrumento y la habilidad para navegar en la red, el docente necesita tener claro qué clase de lectores quiere formar. En esta tarea lo primero es orientar al estudiante en cómo proceder ante estos textos digitales para que ellos pasen de la percepción de la información a la construcción del conocimiento o al uso acertado de la misma. En consecuencia, el

proceso de la lectura como también los sub-procesos que conducen a una comprensión (inferencias, superestructura, etc.) y las estrategias adecuadas para abordar este tipo de textos, se convierten en material de trabajo para el docente investigador debido a que la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura.

Formación de lectores digitales

1. Leer como proceso para Solé (2001) implica tener en cuenta los tres momentos: antes, durante y después. El activar los conocimientos previos que son actividades de prelectura va a definir el propósito lector, pueden llegar a especificar qué tipo de lecturas son las que necesita, buscar en la red puede ser agotador si no se tiene claro qué es lo que busca y con qué propósito, además, ya en la lectura propiamente dicha se podrán redefinir los conocimientos que se tenían, esto privilegia el pensamiento factual donde se inicia con ideas separadas y se busca la manera de vincularlas.

Las acciones que se dan durante la lectura resultan más complejas cuando se trata de lecturas en internet, el acompañamiento por parte del docente resulta fundamental ya que los estudiantes tienden a olvidar esta parte del proceso, es aquí donde las actividades de monitoreo que haga el docente le enseñan al niño como no perder de vista el propósito de la lectura y muestran el camino para que logre una lectura estratégica, donde él pueda reflexionar sobre lo leído, para que finalmente cuando termine su lectura compruebe si cumplió o no su propósito lector. Estas actividades serán las que lo definirán como navegante o naufrago digital.

2. Reconocer la lógica no lineal en lecturas digitales. De las múltiples características de los textos digitales es el uso del hipertexto uno de los más importantes, si se tiene en cuenta que abre todo un mundo de posibilidades de lectura, según Landow (2009) permiten interconectar información que proporcionan los

textos, de ahí la necesidad que el lector reconozca y cree estrategias que le permitan acceder al mundo del ciberespacio, sintetizando información de una manera planificada respondiendo a un propósito que lo lleve a una lectura comprensiva.

Esta lógica de lo no lineal conduce al niño a diferenciar que las demandas del texto impreso no son las mismas del texto digital, ya que la tendencia del estudiante es a leer en digital como lo hace en impreso y es el maestro quien lo orienta hacia las múltiples posibilidades que tiene el texto digital pero también le advierte de los posibles problemas que puede enfrentar. Esta labor del docente resulta crucial en la formación del lector en diferentes soportes de lectura.

Cuando el estudiante con ayuda del maestro reconoce las posibilidades de los hipertextos digitales y aprende a leer estratégicamente en estos textos no lineales puede potenciar su lectura intertextual en la medida, en la que desde su interés haga conexiones textuales que permite una lectura más nutrida pero también más reflexiva y crítica.

Sin embargo, un error en el que tienden a caer los estudiantes es acumular gran cantidad de información que evita que el lector haga una progresión en su lectura para evitar esto es necesario que el estudiante construya un hilo argumental delo leído y llegue a una lectura exitosa.

3. Validez de la información en internet Un aspecto que debe cuidar el lector en este tipo de soporte digital es tener claro que como lo enunciaba Cassany (2011) en la red hay menos filtros de control de calidad de la información, por lo que el lector está expuesto a todo tipo de textos motivo por el cual debe buscar quien respalda la información (la institucionalidad).

Este es quizás uno de los mayores retos de los docentes enseñarles a sus estudiantes a reconocer la información falsa, la información pertinente a filtrar la información pero esto solo se logra a través de la construcción de criterios de pertinencia que se logran a través de la intermediación del docente.

Este recorrido nos lleva a reconocer como el papel del docente investigador es el que permite que los estudiantes realmente vivencien la experiencia de la lectura en digital de una manera diferente, gracias a la acción del maestro se internaliza esto y se orienta de mejor modo el diseño didáctico.

Conclusiones

La investigación-acción ofrece las herramientas para que el docente investigue problemáticas actuales y pueda intervenir pero es necesario que el docente esté dispuesto a asumir un proceso de formación en investigación, lo que implica documentarse, atreverse a criticar sus prácticas y confrontarse con el hecho de que no lo sabe todo y que sólo investigando podrá interpretar su realidad y llegar a transformarla. Es más fácil solucionar los problemas de la escuela cuando los implicados tienen visión integral o multidireccional del asunto, esto le permitirá entrar en cambios profundos y ajustados a la realidad específica.

Los niños y niñas aprenden a leer comprensivamente textos digitales cuando se les brinda las condiciones para que lo hagan; es aquí donde el docente cumple una función primordial al facilitarle las herramientas necesarias; como orientador de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes es el que investiga y toma las decisiones pertinentes que le permitan resolver los problemas particulares que se dan en su aula.

La lectura en soportes digitales cada día es más frecuente dentro y fuera de la escuela pero no hay que perder de vista que es necesario un lector que comprenda lo que lee, que aprenda de lo que lee, que construya nuevos conocimientos con lo que lee y que se acerque al sentido que el texto le ofrece y asuma un papel frente aquello que lee; esto se da cuando el niño ha desarrollado estas destrezas. El estudiante logra estos procesos de lectura gracias a la práctica pedagógica intencionada y situada que hace el profesor respecto al problema de cómo leer es más que decodificar.

Finalmente, es una labor importante la socialización de las experiencias investigativas por parte del docente investigador en eventos como coloquios, congresos y seminarios ya que permite que estas no se queden sólo en el aula sino que se enriquezcan en la comunidad académica.

Referencias Bibliográficas

Carr, W y Kemmis, S (1988) Teoría Critica de la Enseñanza en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca, S. Barcelona. España

Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, 2006 .pp. 21–43

Cassany, D. "La alfabetización digital", en Víctor M. Sánchez Corrales ed. Actas. XIIICongreso Internacional de ALFAL. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20. ISBN: 9977-15-120-2. Origen del texto: conferencia plenaria titulada "La escritura y la enseñanza en el entorno digital", presentada en el XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología de América Latina [ALFAL], organizado por la Universidad de Costa Rica, en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, en San José de Costa Rica, 18/23-2-02

Elliott, J. (1990). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata

Ferreiro, E (2008) Leer y escribir en un mundo cambiante. Disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Landow, G. (2009) Hipertexto 3.0 Teoría crítica y nuevos medios en la área de la globalización. Paidós, Barcelona.

Lewin, K, Action Research and Minority Problems, Journal of Social Issues, vol. 2, no. 4, 1946, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.

Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Graó: España.

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata.

Mesa 2:
Diseños de Investigación

La lengua oral en el preescolar, una opción pedagógica para investigar desde la escuela

Martha Janeth Barrera Cuervo*,
Sandra Milena Reyes García**

La experiencia como docentes investigadoras en el campo de la oralidad formal, con niños de edad preescolar, ha permitido observar que en el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación se encuentran desligadas por las diferencias existentes entre el desempeño de un docente y el de un investigador. Mientras el docente usa su conocimiento para planear, desarrollar y evaluar sus prácticas según las políticas educativas, el investigador busca generar nuevos conocimientos a través de la validación de hipótesis que surgen de problemáticas reales generadas en los distintos contextos.

Es el caso de la investigación "La oralidad, un camino de retos y tropiezos" que surge como resultado de la mirada reflexiva, cuestionadora y crítica de las docentes investigadoras respecto a cómo se reconoce la enseñanza de la lengua oral en el contexto del preescolar.

Tradicionalmente, en el transcurrir cotidiano de la escuela los docentes se ven enfrentados a múltiples situaciones que rutinizan y hacen que se pierda de vista la importancia de integrar las experiencias pedagógicas con el proceso de aprendizaje que se lleva con los niños. Un ejemplo de ello son las políticas educativas,

* Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: marthicajbc1980@gmail.com

** Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Panamericana. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sanmil23@hotmail.com

los parámetros establecidos en los planes de estudio y la apuesta de los proyectos, que en conjunto desvían la atención del maestro respecto a la esencia de los procesos de desarrollo y factores que inciden en ellos.

Y es a partir del reconocimiento de la ausencia investigativa de las docentes de preescolar, que la investigación educativa se transforma en una reflexión autónoma del profesorado, a la que se integra los procesos de enseñanza, como objeto central de la misma. De este modo la investigación se convierte en una opción para mejorar las prácticas de los docentes, cuestionándolas desde su propio ser y hacer, generando estrategias para retroalimentar en los distintos procesos relacionados con el aprendizaje de diferentes actividades discursivas de la lengua en el aula.

De acuerdo con la reflexión planteada por las docentes investigadoras frente a la importancia de crear una relación precisa y estrecha entre investigación y enseñanza del profesorado en educación inicial y la necesidad de desarrollar la oralidad formal en la escuela, nace el proyecto de investigación, actualmente en curso "La oralidad, un camino de retos y tropiezos" (1) que aborda la pregunta ¿Cómo favorecer procesos de oralidad formal, en niños de edad preescolar, a través del uso de la explicación?

El problema de investigación que orienta este estudio evidencia que hay mayor prevalecía en la aplicación de procesos de lectura y escritura como fuertes habilidades comunicativas.

Algunas investigaciones en los últimos años muestran que la enseñanza de la oralidad prevalece inmersa en la lectura y la escritura, pues no hay un trabajo curricular específico sobre el cual se oriente su desarrollo. Es una situación que refleja el proceso oral de los niños como un campo poco indagado; y los estudios están dirigidos a estudiantes de secundaria, dejando aún más grande el vacío de la oralidad en la educación inicial.

El proyecto de investigación propuesto, busca que las docentes de preescolar incursionen en el campo de la investigación cualitativa para conocer e interpretar los factores que inciden en las distintas problemáticas escolares y las lleve a desarrollar

habilidades para indagar, innovar, problematizar, sistematizar y analizar desde su contexto del aula, comprendiendo el fenómeno de la lengua en su uso, los actores involucrados y las relaciones que se tejen entre estos alrededor de su propia práctica, para contribuir a la cualificación y transformación docente.

Para ello el desarrollo de esta ponencia se estructura desde tres momentos de recorrido:

Primero: El docente investigador de la lengua oral formal en el preescolar; Segundo: La investigación acción una opción pedagógica para resituar la lengua oral formal en la escuela; Tercero: Resultados preliminares de una propuesta pedagógica y didáctica para el preescolar.

El docente investigador de la lengua oral formal en el preescolar

La investigación como práctica sistemática y reflexiva le permite al docente ampliar la visión del mundo, reconociendo en la fenomenología una manera de interpretar las experiencias, los actores involucrados y las relaciones que se tejen allí, para generar estrategias que contribuyan a la lectura y comprensión del contexto particular, vinculando la utilización de instrumentos y técnicas para la recolección de datos, el registro, la organización, la sistematización y el tratamiento de estos, que conlleven a la transformación del fenómeno investigado.

De igual manera, se puede plantear en el proceso del docente investigador una construcción del conocimiento que es enriquecedor cuando hay un análisis de estos datos e información, pues les permite favorecer y caracterizar procesos orales en niños de edad temprana. Lo que favorece a la calidad de la educación, pues hay un interés en el preescolar por conocer la práctica pedagógica y las relaciones de la escuela con el todo social, integrando el proceso de aprendizaje sugerido por las instituciones, con los conocimientos previos de los niños.

Este interés de las docentes por transformar las prácticas pedagógicas les ha permitido desarrollar un pensamiento crítico y cuestionar su realidad social, proponiendo estrategias articuladas con los estamentos que orientan y regulan la formación integral de los niños en la primera infancia. Lo que significa, que ser un docente investigador puede contribuir para dar respuesta a cada una de las situaciones que se presentan día y día en el contexto escolar. Pues el papel de un docente como investigador no es el del sujeto mediador que aplica cotidianamente sus saberes y que se basa en percepciones propias adquiridas en la práctica cotidiana y rutinaria, sino que aprovecha esos saberes y los direcciona e integra con los procesos de pensamiento y de desarrollo (cognitivo, socio afectivo y comunicativo) que hacen parte fundamental del aprendizaje de cada niño.

> El desarrollo de competencias de investigación formativa articulada a la formación profesional conlleva a tener en cuenta exigencias teóricas, metodológicas y formales del proceso de la investigación. Es aquí donde la formación de educadores debe incluir la investigación, desde el estudio de la epistemología investigativa, procurando definir mejor las nociones del mundo y los intereses cognitivos que comandan esos procesos. (Habermas, 1982:18).

De acuerdo al postulado de Habermas, el docente investigador, luego de realizar una lectura etnográfica, encuentran que para lograr un análisis claro y objetivo de la realidad de su contexto, es preciso el desarrollo de competencias investigativas pero acompañadas del querer y saber ser investigador para poder lograrlo, ya que esto implica tener en cuenta factores de viabilidad como el tiempo, un espacio con comunidades críticas para compartir, condiciones organizativas y contar con la autonomía necesaria.

De esta manera el día de mañana se podrá contar ya no sólo con maestros, sino con docentes investigadores que puedan cuestionar su propio quehacer y aportar al de aquellas personas

que se interesan por mejorar la calidad de la educación. Esto pensando en aquellas personas que quieran reflexionar, mejorar y aportar desde su propio trabajo en el aula, creando estrategias que exalten los procesos con los que ya cuentan los niños cuando inician su vida escolar.

Un ejemplo de ello, es el proceso de la oralidad que se postula en el proyecto "La oralidad, un camino de retos y tropiezos" (1) en el que la oralidad cobra importancia por ser una de las prácticas con las que ya llegan los niños a la escuela y que posibilita la interacción entre los individuos para convertirse en usuarios activos del lenguaje, que les permita generar nuevos discursos más elaborados como lo expresa Mostacero.

> Es la oralidad el primer sistema de significación que el niño construye en la adquisición de la lengua materna que le permite interactuar con los demás y elaborar configuraciones nocionales que sirven de fundamento a los procesos de pensar, conocer, comunicar y ser, constitutivos de la integralidad humana. (Mostacero, 2004:27).

Y es por esta integralidad humana, que el desarrollo de la oralidad en la educación infantil cobra gran importancia, pues el niño aunque cuenta con unas capacidades innatas debe adquirir una serie de habilidades que le permitirá familiarizarse con el uso de la lengua para expresarse e interactuar y poner en práctica todo aquello que ha ido transformando con el transcurrir de los años y que lo llevará a organizar todo un mecanismo para dominarla.

> El punto de partida de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe ser el conocimiento y el respeto por la variedad que el alumno aporta. No obstante, dado el papel del lenguaje en la inserción social, el objetivo de la educación lingüística en este sentido ha de ser el de tratar de mejorar y ampliar la competencia del alumnado, lo cual significa que se le ha de facilitar el acceso a variedades distintas a la coloquial,

> en un proceso progresivo en cuanto a grado de formalidad y de complejidad. (Núñez, 2002: 167).

Para las docentes que desarrollan esta investigación en particular, la afirmación hecha por Núñez, y otros referentes teóricos, en cuanto a favorecer los procesos de oralidad formal, les ha permitido reconocer los procesos comunicativos, socio afectivos y cognitivos que poseen los niños e ir relacionándolos con la dinámica del aula, articulando los lineamientos sugeridos por las instituciones y transformando, desde la investigación las propias prácticas para la transferencia de aprendizajes.

En la institución escolar, el niño va a ir progresivamente extendiendo su presencia en situaciones comunicativas nuevas con las que tendrá que irse familiarizando para poder adaptarse a ellas, en un largo proceso de socialización y de adquisición de conocimientos. En este sentido, su progreso en el hablar está íntimamente ligado al desarrollo de su capacidad discursiva que, al complicarse, comporta dificultades y nuevas estrategias. La responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas que requieran unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose. (Calsamiglia y Tusón 1994:37).

La investigación acción una opción pedagógica para resituar la lengua oral formal en la escuela

El proyecto de investigación “La oralidad, un camino de retos y tropiezos” ha permitido llevar a cabo un análisis de validez o viabilidad en el proceso de investigación, adelantando estudios no sólo para entender y aportar a la resolución de problemáticas en un contexto particular, sino para transformarla desde el

diseño de investigación-acción, orientado a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, con la finalidad de mejorar y cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando las maestras de educación inicial deciden asumir y desarrollar un rol investigador procuran integrar las condiciones existentes en el proceso, de tal manera que su observación minuciosa y detallada de los datos les permite ir seleccionando la información para corroborarla posteriormente con la teoría y establecer categorías que direccionen un plan de intervención, con el cual se pueda contribuir al cambio sobre el fenómeno investigado.

Un ejemplo de ello es la investigación en curso (1), que se enmarca en un diseño de investigación-acción, el cual propone dos grandes categorías como la oralidad formal desde los procesos de escucha y habla y las estrategias explicativas desde la definición, el ejemplo y la comparación que se interrelacionan en el desarrollo de la propuesta de intervención (cuadro 1), para sustentar el desarrollo y evolución de la problemática, permitiendo desde la recolección de datos un análisis que se aproxime a la obtención de resultados más fiables.

Dicho análisis permite establecer a la oralidad formal como la categoría dominante de la investigación, por ser el proceso que se privilegia en la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer procesos de oralidad formal en niños de edad preescolar, a través del uso de la explicación? Y se propone el uso de la explicación, como una estrategia para el desarrollo de la oralidad formal que como lo manifiesta Vilá, (2005) pueda tomar diversas facetas según la riqueza comunicativa que se genere en la escuela, específicamente en el aula, donde uno de los objetivos más importantes sea lograr que los estudiantes aprendan a explicar múltiples conocimientos de forma procesual y con coherencia. Esto ya que si un estudiante comprende e interpreta las ideas podrá participar y manifestar nuevos conocimientos que como lo menciona Vilá, les ayudará a hablar y pensar de manera más estructurada.

Categoria deductiva	Subcategorías		Unidad de analisis
Oralidad Formal	**Escucha** Lugarini (1996)	Competencia semántica:	-Reconocimiento del significado y función de un enunciado. -Reconocimiento del significado de deícticos.
		Competencia pragmática:	-Reconocimiento de la entonación. -Reconocimiento de énfasis: acentuación, repetición y aceleración o desaceleración del ritmo. -Reconocimiento de elementos no verbales (expresión del rostro, gestos).
		Competencia selectiva:	-Comprensión de la intensión comunicativa del hablante.
	Habla Lugarini (1996)	Competencia Ideativa:	-planificación del contenido del mensaje.
		Competencia pragmática:	Entonación, énfasis, pausas y gestos.
		Competencia semántica:	-Deícticos -Significado y finalidad que persigue con el discurso.
Explicación (Estrategias de Expansión) (Monserrat, Vilá)	Reformulación Parafrástica	Definición	-Sinonimia. -Frases equivalentes.
		Ejemplo	-A partir de conectores como “esto es”, “por ejemplo”, “es decir”
	Procesos analógicos	Comparación	-A partir de los conectores “Como”, “igualmente”, “así”, “así como”

Cuadro 1. de las categorías del proyecto de investigación

Si entendemos el aula como un espacio comunicativo, conviene propiciar situaciones en las que los alumnos tengan que verbalizar el conocimiento, discutir, preguntar, intercambiar ideas, analizar un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes, etc. Así pues, se trata de crear un clima de clase propicio a la participación, dedicando tiempo a hacer que los alumnos piensen y hablen sobre los conocimientos y a ayudarles a dar el paso de la expresión espontánea e intuitiva a una forma de pensar y de hablar progresivamente más reflexiva y elaborada. (Vilá, 2005:96).

Proponer estrategias explicativas en el aula, requiere del uso de preguntas pedagógicas de tipo divergente o abierto, con las cuales el niño pueda cuestionarse e involucrar aspectos cognitivos de la explicación para desarrollar un pensamiento más complejo (cuadro 2).

Corpus I.E.D San Pedro Claver	Corpus I.E.D Divino Maestro
P: N3 ¿Cómo es un piojo? N3: los piojos son como una cucaracha porque tienen antenas. P: ¿Será que los piojos y los seres humanos somos iguales N3? ¿Tú qué crees? N3: Si porque tienen cabeza y son seres vivos igual que los humanos.	N6: Y a veces unos chiquititos y a veces unos más grandes P: Más grandes pero de todas maneras así sean grandes... N3: El mío es más pequeñito (se coge el pelo) P: Así sea grande... N5: Estaba más grande que el mío P: Así sea más grande no es más grande que un pedacito de uña.

Cuadro 2. corpus usos explicativos de comparación

Resultados preliminares de una propuesta pedagógica y didáctica para el preescolar

En concordancia con lo obtenido hasta el momento en el proyecto de investigación, como análisis preliminar de la propuesta de intervención surge el siguiente cuadro, donde se interrelacionan las categorías deductivas (Oralidad Formal y Explicación) y las subcategorías (Escucha, habla, reformulación parafrástica y procesos analógicos) que evidencian las condiciones de la oralidad formal que poseen los niños en edad preescolar y la influencia que tiene el docente para potenciar o limitar este proceso. Para ello se inicia con la grabación de un taller (El mundo fantástico de los insectos) que se divide en tres momentos (Construyendo mi escucha, construyendo mi voz y el sube y baja de mis saberes), que corresponde a las unidades de análisis establecidas en la primera categoría deductiva de la investigación (oralidad formal); planeados con anterioridad y desarrollados en las I.E.D San Pedro Claver y Divino Maestro.

Posteriormente, se interviene con un segundo taller procesual (El mundo fantástico de los seres vivos), dividido en 4 criterios (Características físicas, hábitat, reproducción y alimento) de los cuales se obtiene el corpus, haciendo uso de la grabación. Este taller corresponde al análisis de la primera categoría (Oralidad Formal) y la segunda categoría (Estrategias explicativas).

Al integrar de manera transversal la interpretación del corpus de los dos talleres con las categorías y subcategorías de la investigación se obtiene el siguiente análisis preliminar (cuadro 3), que permite visualizar el rol de los niños y el rol del docente dentro de la dinámica de la intervención en el aula.

- Se evidencia una relación recíproca entre las subcategorías de la escucha y el habla, haciendo que la explicación se observe y sea más recurrente en la dinámica del aula.
- Cuando los niños prestan atención y escuchan frente a una temática que les interesa o les produce curiosidad, su producción verbal aumenta, especialmente manifestando situaciones cotidianas más concretas y coherentes con lo que se le pregunta.
- La docente identifica la intención que tiene el niño cuando manifiesta situaciones cotidianas y su relación con lo que se le está preguntando, porque no prevalece lo que ella busca escuchar sino que ahonda en lo que el niño quiere expresar.
- Cuando los niños quieren compartir y especificar más sus experiencias o aprendizajes se apoyan de un gran repertorio gestual y corporal.
- Cuando el niño debe responder a diversas preguntas hechas por la docente, se apoya rápidamente de situaciones cotidianas o palabras sueltas que luego los compañeros apoyan con otras para construir ideas colectivas más amplias y concretas.
- Cuando la docente se apoya de imágenes o ayudas audiovisuales, en los niños se establecen más rápidamente relaciones concretas que les facilita compartir sus propias construcciones y unificarlas de manera más eficaz y en forma grupal.
- Cuando la docente se convierte en modelo del uso de estrategias explicativas, los niños repiten estas dentro de su discurso y otros las toman como base para la construcción de unas nuevas.
- Se evidencia mayor avance progresivo en la categoría de la oralidad formal en los niños porque tienen una intención concreta al construir sus mensajes y ponen las práctica las pautas de interacción en una conversación, mientras en la categoría de la explicación es necesario un proceso de desarrollo paulatino de acuerdo a la edad para que los niños puedan poner en uso las estrategias explicativas más complejas como la definición y el ejemplo.

Cuadro 3. Análisis preliminar

De acuerdo a este análisis surgen las siguientes categorías emergentes:

- Interacción del docente.
- Mediación del docente.
- El papel de la pregunta pedagógica.
- Activación de conocimientos previos.
- Interlocución de la oralidad formal.

A modo de conclusión, la investigación busca que los docentes de educación inicial reconozcan y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas en torno a la oralidad formal, asumiendo un papel de investigador, el cual permita la transformación de la realidad en la escuela, siendo consciente de su propio proceso e innovación para el alcance de una educación de calidad, que integre y articule las dimensiones del niño con los lineamientos propuestos en las políticas educativas.

Esto pensando en que las docentes de educación inicial que se interesan por la investigación deben prestar atención al lenguaje oral como el primer sistema de elaboración simbólica del mundo, abordando la oralidad como una modalidad discursiva capaz de generar nuevas producciones con sentido, a través de la interacción y articulación entre sujetos y contexto.

El verdadero propósito de la investigación es que sea un elemento transversal, con fundamentación teórica, que apoye las políticas educativas y por ende el currículo de las instituciones para la solución de los distintos problemas del contexto y no se convierta en un ejercicio mecánico por parte de los docentes, en el que no se articule la planeación, la sistematización y el alcance de objetivos claros y específicos que den cuenta de los aciertos y desaciertos propios de la práctica docente.

Finalmente, la pretensión del proyecto de investigación "La oralidad, un camino de retos y tropiezos" es generar una reflexión y cuestionamiento frente a la formación docente, donde se reconozca la importancia de investigar la oralidad formal como un campo de estudio que fortalece y potencia procesos cognitivos,

comunicativos y socio afectivos desde una edad temprana, que progresivamente va consiguiendo mayor dominio lingüístico y discursivo en la medida en que el docente investigador reconoce y mejora sus prácticas en la dinámica del aula.

Referencias Bibliográficas

Bausela, Esperanza. "La docencia a través de la investigación-acción", en Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Becaria de Investigación de la Universidad de León. España.

Baquero, Ricardo (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Universidad Autónoma de Madrid. Aique Grupo Editor S.A.

Calsamiglia, Helena y TUSÓN, Amparo (1994). Las cosas del decir. Manual de análisis del dis curso. Barcelona. Ariel.

Molina, María Isabel. (2004). "Vínculo-docencia investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México", en Cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica. Número 73 agosto-octubre.

Mostacero, Rudy. (2004). "Oralidad, escritura y escrituralidad", en Revista Universitaria de Investigación SAPIENS. Volumen 5/ número 001. Universidad experimental Libertador. Venezuela

Núñez Delgado, María del Pilar. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. CEP "Campo de Gibraltar", en La línea. Cádiz.

Ong, Walter (1987). Tecnologías de la palabra. México. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Gamboa, Silvio. (1998). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Magisterio. Colección mesa redonda.

Vilá I Santasusana, Montserrat. (2004). "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas", en Revista Electrónica Internacional. Nº 12. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Glosas Didácticas.

Vilá, Montserrat (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona. Graó.

Investigación-Acción un diseño que permite evidenciar el rol del docente investigador en el aula de clase

Jenny Maritza Chagüendo Soler*
Juliana Rubio Quijano**

El presente documento tiene el propósito de mostrar cómo la investigación–acción permite evidenciar el rol del docente investigador en el aula de clase a partir de la propia experiencia como maestrantes en Pedagogía de la Lengua Materna. Es así, como la investigación acción es una metodología que permite al docente investigador indagar sobre su propio quehacer educativo para apuntar a la transformación y a la innovación pedagógica, es decir, el docente se convierte en el principal protagonista al reconocer en su contexto las necesidades más sentidas de la realidad en la que participa.

En el pasado Simposio Internacional que tuvo como tema *La investigación como práctica pedagógica*, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999, Rodríguez (2000), planteó que los docentes son el eje de cambio de las prácticas pedagógicas y educativas ya que, a través del análisis y la reflexión del quehacer educativo logran hacer modificaciones en las políticas y reformas educativas para generar nuevas didácticas. De esta manera, se involucra como actor principal de los nuevos episodios que permiten la transformación social, el verdadero cambio basado en las necesidades que realmente son importantes.

* Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico:jmchaguendo@gmail.com

** Especialista en Gerencia educativa de la Universidad de la Sabana. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: juliana_rubio@hotmail.com

La investigación cualitativa que se trabaja en los contextos educativos permite tener mayor claridad a las situaciones que se investigan, puesto que al tener un diseño claro ayuda a sistematizar la información que muchas veces se queda sólo en la actividad realizada en el aula y no trasciende al escrito ni a la reflexión generada de las diversas comunidades de investigación pedagógica.

La Investigación acción, una herramienta para el docente investigador

La investigación-acción se caracteriza por ser un enfoque de tipo cualitativo que proporciona a los investigadores la ruta para llevar a cabo acciones sistemáticas que resuelvan sus problemas. Esta metodología está orientada al cambio educativo a partir de la formulación e interpretación de los problemas, el análisis de su situación y la elaboración de planes para resolverlos. Proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); se construye desde y para la práctica ya que pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla y demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.

En el aspecto pedagógico, el docente como actor fundamental de la enseñanza va elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico gracias a la investigación acción educativa. Es decir, los docentes asumen la tarea de reflexionar sobre su propia práctica, transformarla y evidenciar los cambios para elaborar un conocimiento pedagógico adecuado.

Los docentes son los actores principales de esta reflexión y transformación. Asumen el papel de investigadores y ubican la práctica pedagógica como objeto de investigación y se convierten en agentes implícitos dentro de las problemáticas y las soluciones encontradas en el aula. Es así como tienen el reto de asumir varias obligaciones con este nuevo rol y son las relacionadas con la responsabilidad académica, ética y social.

El rol del docente investigador

El docente tiene una responsabilidad inherente a su profesión y está basada en los aspectos ético, académico y social. Al referirse a lo ético, es indispensable entenderlo desde los planteamientos de Morin:

Ética está sustentada en la experiencia existencial común que es compleja. Existe en todo ser humano una exigencia moral interior sentida, que constituye un imperativo del espíritu del individuo–sujeto, que se mueve internamente como una obligación moral. Esta experiencia es propia del individuo, pero proviene tanto de una fuente interior –el espíritu humano–, como de una fuente exterior –la cultura en la que se nace y se vive–, y de una fuente anterior –la herencia recibida genéticamente–. (Morin, 2005 citado por López, 2010, p. 6)

Por lo tanto, el docente debe realizar una mirada introspectiva, conocer lo que quiere, puede y desea realizar teniendo en cuenta el contexto donde labora y evidenciando las capacidades personales que necesita para llevar a cabo cualquier actividad. Entonces, se requiere que este sujeto (docente–investigador) sea capaz de trabajar éticamente haciendo uso de su fuente interior y exterior. Por lo tanto, como afirma López (2010), la ética profesional es "el ejercicio de una actividad que busque generar un bien social, con el hecho de que el profesionista individual aporte a través de su práctica un beneficio a la sociedad en la que vive." (López, 2010, p. 9). Por consiguiente, el docente requiere tener claridad sobre su papel en la sociedad y cómo desde su postura puede realizar su trabajo en búsqueda de dar lo mejor a la población a la que pertenece.

En otras palabras, el aspecto ético se evidencia en el comportamiento de los docentes, en las decisiones que deben tomar ante las distintas situaciones a la que se ven enfrentados y a la imagen que proyecta en los estudiantes teniendo en cuenta el criterio individual y el contexto social hacia dónde se dirige la investigación. Como bien lo plantea Ramírez (2011)

Las implicaciones de firmar un compromiso ético con la educación abarcan una actuación constante y coherente con ciertos principios, pues la percepción del alumno sobre su profesor lo influye de una determinada manera. El do s en el proceso de investigación apuntan al bienestar de la comunidad educativa al generar nuevos conocimientos y aportes que permiten avanzar en la sociedad.

El reto del docente investigador en las Instituciones Educativas Distritales

En las Instituciones Educativas Distritales es un reto ser docente investigador porque existen diversos factores que pueden generar alegrías o frustraciones, dependiendo de la comunidad escolar. Entre las situaciones que generan frustración se encuentran: la monotonía del día a día sin detenerse a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se presentan en el aula de clase con los demás docentes; la resistencia entre algunos maestros sobre cambios de concepciones o transformaciones en las prácticas educativas que generan un ambiente laboral fuerte; cumplir con los diversos proyectos que establece la institución y por último, la concepción que tienen los padres de familia sobre las prácticas pedagógicas, como ellos aprendieron quieren que sus hijos lo hagan.

Los anteriores acontecimientos, generan en el docente investigador desánimo para realizar investigación educativa en el aula con miras a innovar. Sin embargo, sólo éste vuelve a recuperar la actitud y aptitud investigativa cuando en su contexto laboral encuentra la complicidad de algunos de sus compañeros que aún desean tomar la educación como la posibilidad de ayudar a transformar una realidad. De igual manera, buscan generar conciencia en las reflexiones que se realizan sobre un determinado saber pedagógico para mejorar las prácticas educativas. Sin embargo, cuando no existe la anterior posibilidad sólo queda el trabajo ético pedagógico en el salón de clase con sus estudiantes.

Conclusiones y retos

Es necesario que el docente investigador reconozca varios aspectos fundamentales para llevar a cabo la investigación educativa de manera exitosa. Primero, debe tener en cuenta el compromiso ético, académico y social que ha adquirido al asumir su rol como investigador, ya que de esta manera apuntaría a resolver dificultades reales y a transformar la práctica pedagógica. Segundo, debe establecer con precisión qué diseño metodológico va a utilizar para que su proyecto siga la ruta adecuada en cuanto a planeación, ejecución y evaluación se refiere.

El docente investigador debe pasar por varios retos. El más fuerte es el reto consigo mismo porque solo al tomar la decisión de realizarlo puede pasar por alto varios obstáculos gracias a la fuerza interior y al no abandonar su ética profesional. Otro reto, es estar siempre dispuesto a percibir el mundo desde el saber teórico y práctico para poder entender la comunidad con la que trabaja, generando espacios académicos y profesionales que ayudan a fortalecerlo y puedan aportar desde su saber.

En conclusión, el docente al hacer uso de la Investigación Acción como una herramienta que permite indagar, reflexionar, sistematizar y generar acciones que implementadas en el aula proporcionan mejores prácticas educativas, aporta a la comunidad científica saberes propios de su quehacer pedagógico y produce en su vida profesional grandes satisfacciones que posibilitan continuar su labor y estar conectado con la innovación, la creatividad y los deseos de seguir investigando.

Referencias Bibliográficas

Briones, 2010, Tendencias recientes de la investigación en pedagogía, en *Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación "La investigación como práctica pedagógica"*. Santa Marta, Colombia 1999, Convenio Andrés Bello

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

López Calva, Juan Martín. (2010). La ética profesional como religación social: Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones, en *Revista electrónica de investigación educativa*, *12*(spe), 1-14. Disponible en http://redie.uabc.mx/redie/article/view/256.

MEN, (1994,) *Ley General de Educación 115,* Colombia

Quintero, M. & Ramírez, J. (enero-junio, 2008). De las revoluciones científicas a la construcción social del conocimiento: El caso de las comunidades en educación en *Revista Actualidades Pedagógicas* No. 51, 87-97.

Ramírez E, (2011) El compromiso ético del docente, en *Revista Iberoamericana de Educación,* México.

Rodríguez J. y Castañeda E. Los profesores en contextos de investigación en innovación, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 25, 2001.

La investigación-acción: mirada a la praxis del maestro en su contexto

Luz Fanny Cubillos Carreño*

La investigación-acción le permite al docente de aula reconocerse como profesor investigador, comprometido con la transformación de sus prácticas y por ende, con el mejoramiento del escenario de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo. Lo anterior se corresponde con los permanentes llamados de orden internacional y nacional a desarrollar prácticas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos a la lengua escrita.

Esta ponencia pretende analizar algunas condiciones de orden teórico y metodológico que posibilitan la formación del docente como investigador, particularmente en escenarios que vinculan el desarrollo de la lengua escrita como vehículo de pensamiento. En este sentido la praxis del docente en ejercicio dependerá de la pericia que desarrolle el maestro para investigar en el aula, a través de procesos de formación pos-gradual que fortalezcan de manera significativa el ejercicio docente.

La comprensión de la realidad en contexto y el conocimiento que el maestro adquiere de sus estudiantes conlleva a implementar estrategias pedagógicas que le permitan intervenirla y transformarla. Un caso particular de ello corresponde a la investigación "*El proyecto de Aula como escenario para la cualificación de la escritura*", desarrollada con estudiantes de ciclo lll de un colegio distrital de la localidad quinta (Usme). El problema que motiva esta investigación se circunscribe en el campo de la enseñanza de la lengua escrita en razón tanto a las necesidades que los estudiantes tienen en relación con la escritura, como a la urgencia de mejorar las prácticas pedagógicas del maestro.

* Licenciada en Lingüística y literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: fanurpiana@hotmail.com

Investigar en la lengua escrita en la escuela permite fortalecer el proceso de escritura el cual incide en el desarrollo académico, social y cultural del estudiante, a través de la construcción de su conocimiento. Además la escritura permite que los educandos se proyecten socialmente a través de la expresión escrita constituyéndose como un proceso social e individual que ayuda a configurar el mundo. En el proceso de escritura se conjugan saberes, competencias e intereses, en los cuales hace presencia el contexto sociocultural y pragmático que incide directamente en la producción escrita que desarrolla el alumno.

La ponencia presenta argumentos que validan el impacto que posee la Investigación acción en tres campos a saber: transformación de la práctica pedagógica del profesor, transformación del contexto y transformación del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

La transformación del profesor investigador

La investigación-acción es útil en los contextos escolares debido a que permite que la experiencia de los profesores motivados por la cualificación de sus procesos, decidan participar en la formación pos-gradual ofrecida en el programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Programa que posibilita la formación docente con el fin de generar transformaciones en las interacciones en el aula y propicia espacios de aprendizaje más adecuados para el desarrollo de competencias.

La necesidad apremiante para la formación de maestros y maestras comprometidos con su quehacer pedagógico y la cualificación de éstos a través de estudios que complementan la especialización permiten, animar al maestro para que desde su rol de transformador perfeccione los procesos de enseñanza y aprendizaje.[1]

1 Historia y valor agregado de Proyecto Curricular Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

Lo anterior, surge de la necesidad de comprender que las comunidades no son homogéneas y por lo tanto las competencias básicas (leer, escribir, escuchar y hablar) son disimiles y en variados contextos resultan inequitativas. Debido a este fenómeno el maestro de lengua castellana preocupado por mejorar su contexto, decide poner en marcha estrategias de investigación y formulación de actividades del lenguaje en el marco de proyectos pedagógicos, sustentados en componentes curriculares de carácter interdisciplinario y con un alto compromiso de proyección social[2]

Los postulados de la Maestría en Lengua Materna que busca ayudar a los maestros a trabajar en su contexto, a darle una mirada crítica y analítica que le permita sumergirse en él a fin de conocer, delimitar e intervenir en contexto, con el fin de poner en marcha la intervención que viabilice acciones tendientes a mejorar, cualificar las competencias básicas de los estudiantes de contextos distritales, de manera que, mejoren las condiciones académicas y permitan la cualificación de los estudiantes, aportando elementos que resultan indispensables para generar sujetos competentes en un mundo cada vez más globalizado.

Con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, se implementa un diseño de investigación basado en investigación-acción para dar respuesta a los intereses de los estudiantes respecto a cambiar o mejorar. Se opta por este diseño de investigación atendiendo a la necesidad de poder contrastar la relación con los problemas que en el área de lengua castellana se han identificado en nuestro contexto específico, pero a su vez estos problemas se manifiestan en otras instituciones con sus particulares necesidades. Es así que la reflexión del profesor se destina a identificar, aclarar y compartir posibles problemas susceptibles de investigación. Para ello, y con el fin de facilitar los análisis pertinentes, se disponen y exponen por parte de los participantes que adelantan estudios de Maestría, diversos datos recogidos en distintas escuelas y clases en relación con la

2 Ibídem

enseñanza de la lengua materna. Algunos de estos datos fueron aportados por profesores en forma de relatos cortos, y posteriormente sustentados en el proceso de la investigación que cada uno ha venido desarrollando.

A raíz de este estudio y de consecución de diversos intereses planteados por los profesores se decidió que ellos comprobarán las hipótesis que dentro del área de lenguaje habían planteado y éstas fueran discutidas y socializadas en los diferentes seminarios y asesorías y posteriormente pudiesen presentar pruebas a favor o en contra. También se les pidió a los maestros que formularán y documentarán hipótesis adicionales que pudieran aportar desde su experiencia personal. En nuestro caso El proyecto de aula escenario para la cualificación de la escritura, permitió involucrar a maestros en el proyecto de aula que se encuentra en curso, viabilizó la cooperación de ellos desde diferentes áreas del conocimiento como ciencias naturales, informática, tecnología y ciencias sociales, a quienes se les comparte la necesidad de trabajar en un proyecto que surge desde el área de Lengua Castellana, y responde a la transversalidad de la escritura en el currículo escolar, por lo tanto se promueve el uso de la escritura en las diferentes áreas del conocimiento y el desarrollo de proyectos de aula tendientes a reunir el conocimiento trabajando desde la interdisciplinariedad a fin de no multiplicar esfuerzos individuales que segmentan el conocimiento y trabajan temáticas aisladas que no contribuyen al desarrollo cognitivo del estudiante.

La unidad que los maestros pueden generar entorno al favorecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje al desarrollar proyectos de aula que cualifiquen la escritura, depende de la preocupación del profesor por analizar y cualificar su propio desarrollo profesional a través de la investigación a fin de prepararse para afrontar los retos que impone la sociedad académica y la globalización.

Se debe reconocer la importancia que tiene la ayuda y colaboración que puede recibir el profesor investigador por parte de las directivas de los planteles, para que la investigación pueda

ser desarrollada por parte del docente investigador, y dependiendo de los resultados que ésta arroje se disponga la adopción de estas prácticas y se multiplique su accionar en los diferentes ciclos educativos, impactando el desarrollo de los educandos y del mismo docente. Todo lo anterior, permite que haya un desarrollo académico, sociocultural en la institución donde se labora. De ahí que resulte importante que las directivas sean sensibles al esfuerzo que realiza el docente por prepararse para enfrentar los nuevos retos y construir conocimiento con sus estudiantes, aunando esfuerzos que logren fortalecer el crecimiento personal y grupal de la institución educativa.

La implementación de la investigación acción permite desarrollar la conciencia profunda de la eficacia que puede desplegar como profesor, las interacciones entre maestro y alumnos, y entre los mismos estudiantes, viabiliza que la puesta en marcha de la investigación constituya un proyecto interesante en sí mismo.

> "La práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, e impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad y a largo plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar". (Pérez, 1990, p.12)

Es importante reconocer que las dinámicas escolares son complejas, que la planeación rigurosa es necesaria, pero ésta se ve influenciada por el tiempo y las contingencias que actúan de diversos modos. Por lo tanto, las directivas deben otorgar tiempos extras a los profesores investigadores, con el fin de que no

multipliquen sus esfuerzos en la participación de acciones que no contribuyen a posibilitar la concentración en el desarrollo e implementación de la investigación-acción.

Dentro de la dinámica escolar el profesor investigador cuenta con poco tiempo para pensar y repensar sus acciones debido a que la escuela ha puesto sobre las espaldas del maestro, cual Atlas, que a manera de analogía muestra como el profesor imbuido en los afanes del día a día, dedica poco tiempo al análisis de su propia praxis, en muchas ocasiones temiendo ahondar en las heridas que surgen de la equivocación, el maestro necesita saber cómo marchan las cosas; él o ella requieren disipar las tensiones y los elementos baladíes de la cotidianidad, para centrarse en los asuntos que verdaderamente atañen a su práctica docente, tomando distancia de aquello que lo distrae, que lo obnubila impidiendo el desarrollo de un pensamiento crítico, introspectivo y analítico.

Las reflexiones que pueden surgir del ejercicio riguroso y disciplinado de la formación como profesor investigador deben ser sistematizadas, para volver sobre ellas a fin de mejorar las acciones que se desarrollan en el aula y cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollando estrategias pedagógicas que contribuyan a optimizar la enseñanza que los profesores desarrollan en el aula y se haga extensa a toda la institución educativa. El inicio de divulgación se realiza en la reunión de área, en la comunicación diaria con los compañeros y posteriormente en la información a nivel formal que se institucionaliza en las jornadas pedagógicas donde se socializa el proyecto de investigación.

Lo anterior consiste en la primera aproximación para la difusión de la investigación que se está llevando a cabo, luego en la apertura del conocimiento que nos han brindado los diferentes seminarios, ellos nos conminan a mostrar como lo que cada uno de nosotros hacemos en nuestras instituciones educativas puede ser de interés para otros maestros que buscan mirarse en el espejo de la investigación, con el fin de rastrear experiencias que contribuyan a dar solución a problemas en torno a la lengua

materna que puedan ser el camino para contrarrestar las dificultades que en cada aula se presentan en condiciones particulares.

De ahí, parte la necesidad de sistematizar la investigación y recurrir al saber que el profesor investigador desarrolla en su propio entorno, con las herramientas que tiene y como aterriza el conocimiento atendiendo al problema real que trata de solucionar y mirar de cerca hacia quienes va a beneficiar resulta gratificante, porque su reflexión permite apropiarse de su saber y reconocerse como productor de conocimiento, lo que deriva la necesidad de que el maestro investigador integre grupos de investigación, de este proceso surge el grupo de investigación denominado Formación, Lenguaje y Cultura, el cual a su vez incursiona en las redes de investigadores para dar a conocer cada una de nuestras experiencias investigativas y de ésta manera contribuir a generar conocimiento propio que puede ser útil a sus pares de investigación y a otros investigadores que motivados por los mismos intereses investigativos puedan apropiar, mejorar e innovar las propuestas desarrolladas, cuyo propósito responde a la necesidad de mejorar y cualificar procesos de enseñanza aprendizaje que impactan la educación a nivel local, distrital y nacional.

Para ello, se crea la Red Distrital de Investigadores la cual cuenta con diferentes nodos. En el nodo del lenguaje nos encontramos ubicados como maestrantes que reflexionamos y generamos conocimiento, además compartimos nuestras experiencias a fin de mejorar la educación que reciben gran cantidad de estudiantes de colegios distritales, de esta manera la responsabilidad de investigar se convierte en un aliciente para trabajar de manera, seria, responsable y sistemática. Nuestra responsabilidad como profesores investigadores que pretenden reflexionar y propiciar escenarios que beneficien los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos particulares y que redundarán en una educación más democrática que ayuda a que los educandos se preparen y crezcan en todas sus dimensiones, fortaleciendo sus habilidades escriturales, orales y lectoras permeando sus

relaciones personales e impactando en sus competencias ciudadanas. En este sentido, la investigación acción es definida por Elliot como:

> "un estudio de una situación con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, por otra parte se centra en el descubrimiento y la resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la prácticas sus valores educativos" (Elliott, 1993,p.88)

Transformación en el contexto educativo

Las decisiones sobre las estrategias docentes que surgen en las diferentes reflexiones del profesorado buscan transformar la acción educativa, generan la posibilidad que los profesores puedan definir los problemas a investigar en el marco de un objetivo pedagógico compartido, viabiliza la transformación del contexto escolar. Permitir que el docente aclare su objetivo pedagógico centrando su atención en la práctica, sin escindir fines y medios, contribuye al desarrollo de la investigación-acción.

La incursión del docente en su propio campo de acción posibilita elegir, valorar, aplicar y construir desde su propia aula de clase un compromiso tácito que adquiere como profesor que lo lleva a comprender la necesidad de investigar su propia práctica y acompañarla de la investigación en relación con su ejercicio docente. Esta actitud incide directamente en la transformación que sufre el contexto como escenario educativo, en el cual se beneficia el profesor y los estudiantes que se encuentran inmersos en dicho proceso.

A manera de ejemplo basados en la perspectiva de la Pedagogía de Proyectos, la cual ha sido impulsada como una estrategia de formación que facilita la construcción colectiva de conocimientos, promoviendo la autonomía de los sujetos y su producción en el escenario de lo social y cultural., vemos como la pedagogía de

proyectos, contribuye a oxigenar las prácticas docentes y activa los aprendizajes de los estudiantes de manera creativa y participativa. Respondiendo así, a una educación democrática en la que el estudiante aprende a su propio ritmo, aprende con sus pares y asocia conocimientos previos a su crecimiento intelectual.

Existe relación entre la pedagogía de proyectos y la investigación acción. ya que las dos permiten que el actuar del maestro y el estudiante se pongan en sintonía a través del diálogo, el autoreconocimiento, la participación directa, la democratización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción del conocimiento y posibilidad de crecer en las distintas dimensiones del ser humano.

En palabras de Jolibert (1995) "la pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que amplía la manera de enseñar ya que fractura el modelo de escuela tradicional y modifica los roles de estudiantes y maestros, instaurando una apuesta democrática y un proceso pedagógico donde todos participan iniciando por la planificación, ejecución y evaluación del proyecto, a manera de desarrollar aprendizajes significativos, que puedan ser implementados al interior de un área específica Lengua Materna, con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico". (García, 2008)

De ello, surge el desarrollo del proyecto de aula, basado en la necesidad de cualificar los procesos de lectura y escritura, con especial interés en la producción escrita en los estudiantes de ciclo tres, quienes manifiestan su interés particular por lo misterioso, lo curioso, lo enigmático. Se parte de este gusto por las cosas de difícil explicación y es cuando nace el proyecto de aula denominado ciencia misteriosa, como pretexto para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje en lengua castellana, basados en la necesidad de articular diferentes asignaturas en función de la producción de resúmenes.

Asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales, informática y artes, utilizan el resumen como estrategia de comprensión lectora, al comprimir la información que pueda indicar que

el estudiante ha construido un nuevo texto, basado en el texto de origen. Por lo cual, entender la producción de un texto, en una situación real, enmarcada en el proyecto, facilita las condiciones para que el estudiante determine el tipo de texto que va a producir, a quien lo va a dirigir y que busca transmitir.

Desde la perspectiva de Bajtín (1982), el lenguaje además, es social por su naturaleza interactiva, "dialógica". En este sentido afirma que:

> "el lenguaje escrito es dialógico por dos motivos: 1. La mayor parte de los textos o enunciados no se constituyen en un primer texto o en un texto independiente de los demás sino que están insertos en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor "dialoga" con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores que anticipa en su posible texto. 2. De ello se infiere que el escritor no está en soledad creando su texto.sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de.esa situación comunicativa. El autor hace hablar en su texto a estas voces por lo que.los textos son polifónicos". (Lacon & Ortega, 2008)

Estas consideraciones permiten reflexionar sobre la importancia del destinatario, aquí el estudiante debe definir a quien va dirigido su texto, en que contextos se presentará y el uso de la lengua para expresar su mensaje. Es cierto que se busca cualificar el proceso de escritura en cada uno de los educandos que participan en el proyecto, esa construcción requiere de la participación de sus semejantes a fin de realizar un trabajo colaborativo en el que el ejercicio de escritura dé la pauta para que los estudiantes dialoguen, crucen información y muestren su punto de vista sobre lo construido a través de la lectura y la escritura.

Al realizar el aprendizaje colaborativo cada uno de los participantes enriquece su conocimiento, esta manera de interactuar lleva a cada autor a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Permitir que la metacognición facilite la reflexión personal y/o

grupal de los estudiantes coadyuva a concienciar a los educandos sobre sus propios aprendizajes (¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo hice?, ¿Para qué?), esta reflexión se traduce en herramientas que posibilitan su aprendizaje, mostrando la senda de la comprensión.

La implementación de la investigación acción en el aula y el proyecto de aula en la escuela permiten desarrollar una pedagogía dialogante la cual determina los roles de estudiantes y maestros. Los primeros son sujetos activos, atraídos por la oportunidad que tienen de participar, sugerir y orientar su aprendizaje, el cual cobra significado al ser el resultado de un interés colectivo. Los educandos organizan su trabajo escolar, discuten sobre los procedimientos para llegar a encontrar información y decantarla. Logran acuerdos, toman decisiones, desarrollan responsabilidad, implementan el trabajo cooperativo en el cual las relaciones sociales que se manejan al interior de éste, favorecen la comunicación, la libertad de palabra, la responsabilidad de hacerse cargo de lo que dicen, la autoestima.

Lo anterior permite comprender la relación de la investigación-acción con los efectos de transformación en el contexto escolar donde el maestro se posiciona como gestor del cambio escolar a través de la posibilidad de erigirse como profesor investigador, que mira su contexto de manera diferente, en el cual puede a través de la observación aguda, descubrir elementos del lenguaje dignos de ser intervenidos. Allí, en el aula, profesor y estudiante suman acciones que amalgamadas pueden engatillar procesos que permitan renovar, oxigenar, cualificar o mejorar las competencias de ambos actores.

Transformación del aprendizaje de los estudiantes

Para lograr la transformación del aprendizaje se hace necesario que el profesor se capacite para generar conocimiento profesional, en lugar de aplicar los conocimientos de otros. La capacitación del docente a nivel postgradual, permite que el profesor

desarrolle habilidades y cualifique sus conocimientos. Además, agudiza su mirada para comprender a profundidad el contexto en el cual desarrolla su praxis y por ende, generar acciones que contribuyan a encausar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La formación como investigador, permite que el docente se profesionalice y se encuentre atento a las diversas circunstancias que pueden incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje, para abordar con entereza, madurez cognitiva, las circunstancias propias de dichos procesos.

El éxito de la educación se encuentra en el papel de acompañamiento que cumple el maestro, su desarrollo profesional como investigador y la manera como desde el aula capta, comprende las necesidades de sus estudiantes y los involucra en la toma de decisiones para resolver el problema identificado. Reconoce los aprendizajes previos que tiene el estudiante permitiéndole expresarlos en clase. La posibilidad de escuchar al estudiante, le permite hacerse parte importante de su propio aprendizaje, el cual coadyuva a su cualificación, desarrolla en él procesos metacognitivos, metalingüísticos que impactan positivamente el aprendizaje de los educandos.

Tres tipos de tareas de aprendizaje

Se hace necesario contextualizar como las tareas del proceso de cualificación de la escritura se encuentran ligadas al diseño de la investigación-acción que ha incursionado favorablemente al aula, ayudando a que el profesor investigador desarrolle alternativas que ayuden a sus estudiantes a fortalecer su proceso de aprendizaje. Para enriquecer la afirmación anterior se recurre a sustentarla bajo los postulados que Doyle, quien propone tres tipos de tareas del aprendizaje. El primero consiste en las tareas de “comprensión”, que requieren las operaciones cognitivas de los alumnos, como la clasificación, la inferencia, la deducción y el análisis. Comprender la información reproduciéndola transfor-

mada o parafraseada. En segundo lugar hay tareas de "memoria", que requieren el reconocimiento o el recuerdo de hechos, principios o soluciones que el estudiante haya aprendido previamente. En tercer lugar existen tareas de "solución de problemas de rutina, como dividir fracciones o extraer raíces cuadradas, que exigen del estudiante que aprenda determinadas fórmulas o principios fiables o normalizados.

La intención de transformación de la investigación-acción enfocada a la intervención de la escritura en el aula permite que el maestro con ayuda de sus estudiantes desarrolle, implemente acciones que fortalecen los procesos escriturales. Dentro de las primeras acciones que el maestro debe generar dentro de sí es concepción de la escritura como proceso y no como producto, esta última forma era la que se venía practicando en el aula. Posteriormente, ayudar a que sus estudiantes comprendan que la escritura es un proceso, esto se logra con la explicación de un modelo de escritura, para que los estudiantes vean e interioricen que efectivamente la escritura es un proceso que requiere de varias reelaboraciones a fin de mejorar el proceso escritural. Los estudiantes aprenden a escribir escribiendo.

En este proceso es necesario generar responsabilidad de lo que se escribe, sentirse garante y ser respetuoso de las ideas que tomamos prestadas de otros reconociendo su autoría; teniendo en cuenta a quien nos dirigimos, planeando la estructura del documento que vayamos a producir, le permite al escritor una organización mental que facilita los procesos cognitivos y organiza el documento para su posterior ejecución. Al inscribirse el proceso escritural en el aula se hace apertura en los educandos para que se proyecten socialmente, a través de la expresión escrita, en ella plantearán el conocimiento de mundo que poseen, la riqueza de las ideas que de forma ordenada se van vertiendo en la hoja de papel y que serán objeto de revisión continua con el fin de enunciar y articular su pensamiento.

La escritura como proyección social e individual ayuda a configurar el mundo, de esta manera el estudiante puede exteriorizar

su saber y comprensión de determinado fenómeno mostrando de manera diversa como se acerca a dicho evento, que concepciones, prejuicios, aciertos, equívocos puede manifestar al plasmar en el papel su discurrir mental. En este momento el sujeto se reconoce como productor de conocimiento, su pensamiento se disemina, se comparte con otros para construir conocimiento a través de acuerdos y desacuerdos entre lo escrito por el autor y lo recibido por el interlocutor.

En el proceso de escritura confluyen distintos tipos de saberes, competencias e intereses, estos se encuentran influenciados por los contextos socioculturales y pragmáticos, dichos contextos impactan la producción escrita del estudiante. De tal suerte que la escritura se constituya en un pilar básico para que el estudiante pueda comunicar, exteriorizar su pensamiento a través de sus escritos. Permitir que el estudiante no solo vea la escritura como fuente inagotable de comunicación al poder abordar un mismo tema de diferentes perspectivas sino como una alternativa de proyección laboral, insta a maestro y estudiantes a mirar con otros ojos la escritura en el aula y a facilitar herramientas a los estudiantes para que éstos puedan desarrollar procesos escriturales que logren cambiar las concepciones de los educandos y permitan apropiar elementos de construcción para generar un cambio a través de las ideas donde el pensamiento despliegue el conocimiento, los valores, el enriquecimiento intelectual propio y de otros. Que en este proceso el estudiante sienta la fuerza imperativa de compartir su conocimiento y éste pueda ser comprendido, retroalimentado, refutado, criticado, a la luz de la comprensión que hagan los otros sujetos de su producción escrita.

Conclusión

Para finalizar, es imposible separar la investigación-acción en el aula, de las acciones humanas, ya que estas se involucran en situaciones sociales, que son experimentadas por el docente in-

vestigador. Y se traducen en situaciones problemáticas, contingentes, que necesitan de una respuesta práctica.

El maestro ahonda en la comprensión de su problema a fin de lograr un diagnóstico que le permita elegir las herramientas pertinentes a la intervención. La explicación del fenómeno se relaciona con el contexto que se quiere intervenir y que es susceptible de cambiar por quienes actúan e interactúan en la situación encontrada.

Reconocer que la investigación acción se liga al desarrollo profesional en el sentido de mejorar la capacidad de los maestros para producir conocimiento desde la escuela y permiten tomar distancia de los conocimientos generados por investigadores especializados. La oportunidad del maestro para mirarse introspectivamente y retrospectivamente ayuda a que los docentes desarrollen sus conocimientos profesionales que están sujetos al cambio constante.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México, D.F.: Siglo XXI.

Elliott, J. (2005). *La investigación acción en la educación.* Madrid: Morata.

García, V. N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*(13), 79-95.

Lacon, N., & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, 231-255.

Pedagogía de proyectos, motor para el éxito escolar

Nancy Stella Monroy Abril*

La escuela requiere, de manera urgente, del análisis de las prácticas que están alejando a los estudiantes de secundaria de la educación formal y, a su vez, evidenciar la necesidad de poner en marcha metodologías que permitan el éxito escolar de y para las nuevas generaciones.

En esa mediad, esta reflexión requiere una mirada particular sobre los procesos de enseñanza en el aula, la pedagogía, las concepciones del docente y su incidencias en las competencias lectoras y escriturales de los estudiantes y la concepción del éxito escolar como el ambiente de enseñanza y aprendizaje. Fruto de esta mirada se podrá replantear el entorno pedagógico para que el docente diseñe experiencias significativas a partir de la indagación, problematización, y transformación de su quehacer y para que el estudiante como sujeto interactúe, tome decisiones, asuma responsabilidades y encuentre significado y sentido del por qué y para qué de la escuela hoy.

Las reflexiones señaladas, involucran entonces conceptos desde la práctica social en procesos de producción y transformación del conocimiento en contextos socio-históricos, lo cual hace que se involucre a los actores desde su historia tanto individual como colectiva a través de la interacción social. Al respecto, Silvestri y Blanck (1993) afirman:

> La actividad psíquica humana está determinada socialmente, y tiene, por lo tanto, carácter histórico. No existen formas ni contenidos universales válidos para todo hombre en toda época

* Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: minaser2007@hotmail.com

> y en cualquier sociedad. Todo lo que constituye el psiquismo que ha sido interiorizado por un sujeto histórico, a posteriori de su conquista en el plano colectivo a lo largo de un proceso de construcción del conocimiento y su acumulación en la cultura, evolucionando en siglos de trabajo humano sobre la realidad (p.91).

Es decir, la actividad psíquica se da en las relaciones sociales del ser humano y estas son su fuente y por ende, su proceso se da en las diferentes actividades humanas. La escuela en este sentido reconoce el aprendizaje con otro u otros sujetos, que forman y transforman conocimientos en la que el lenguaje cobra gran importancia en sus diferentes modalidades.

Referentes conceptuales

El desarrollo de experiencias en el aula ha demostrado que la pedagogía de proyectos permite el encuentro de sujetos sociales, con historia y portadores de saberes que construyen y reconstruyen conocimiento. Al respecto Baquero (2006) establece que:

La pedagogía de proyectos, supone la incorporación de una serie de principios como la búsqueda de autonomía, el concepto de proyección individual y social, y una evidente preocupación transformadora de la realidad. [...] la pedagogía de proyectos es un marco filosófico y epistemológico de intervención de la realidad social del formador y de quien se forma (p.70)

Es decir, da cuenta de la condición social de la educación y permite dar sentido a la escuela a través de la comprensión y la interpretación de la realidad desde la interdisciplinariedad, la investigación y su transformación, a partir del trabajo en equipo y la creación de escenarios donde estudiantes y docentes ponen en juego sus saberes y estrategias para el alcance de objetivos concertados y acciones negociadas-cooperativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una oportunidad para poner en escena el saber, el hacer, el saber hacer con el saber y el ser a

diferencia de una concepción tradicionalista con sujetos pasivos, como tablas rasas, de prácticas centradas en la transmisión de conocimientos y la evaluación en términos de producto, de promoción o de buenas notas.

En la pedagogía de proyectos el estudiante tiene la oportunidad de insertar en la escuela, su realidad sociocultural y establecer múltiples relaciones con ella. Esta oportunidad implica tanto reconocer sus motivaciones, intereses, pre- saberes como integrar la teoría y la práctica en la interacción permanente y reflexiva entre pares, textos y contextos. En palabras de Hernández y Ventura (1998), la pedagogía debe:

Favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con; 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio, (pág. 57).

De esta manera, el lenguaje se ubica en el centro de la interacción dentro del aula de clase. Desde esta perspectiva, el lenguaje aparece como un medio de comunicación y de relación con el otro, que organiza el pensamiento aclarando y sintetizando la nueva información. A su vez, este permite la construcción social del conocimiento y es un instrumento para aprender del otro y con otros sujetos. Asimismo, es el medio para enseñar, aprender y producir sentido y significado. En palabras de Mercer (1997):

> El lenguaje es también nuestra herramienta cultural esencial: la utilizamos para compartir la experiencia y, por lo tanto, para darle sentido colectiva y conjuntamente. El lenguaje es un medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. Las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito, y cada nueva generación utiliza también el lenguaje para compartir, discutir y definir su nueva

> experiencia. El lenguaje es, por lo tanto, no solo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente (p.13).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje es una herramienta fundamental dentro de la pedagogía de proyectos, porque gracias a él puede darse el proceso de enseñanza y aprendizaje como una actividad social, los sujetos participantes tienen encuentros con el otro a través del diálogo, la concertación y los disensos que permiten la construcción del conocimiento.

Por esta razón, la escuela no puede continuar con actores solitarios, aislados y silenciosos porque el ser humano en esencia es lenguaje, es comunicación con interlocutores válidos sujetos históricos y culturales. La escuela necesita escenarios de interacción entre los sujetos, los textos y los contextos socio-culturalmente mediados por este.

La modalidad escrita de la lengua y la pedagogía de proyectos

Los estudios del lenguaje desde la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística textual y los procesos de lectura y escritura han aportado a la pedagogía de proyectos. Los estudios de la lingüística textual han permitido un avance y cambio fundamental en el desarrollo de la lingüística porque se pasa de un objeto de estudio centrado en la oración; en las concepciones tradicional, estructural y generativa a un análisis del texto, entendido como un acontecimiento comunicativo y discursivo, compuesto por elementos organizados y relacionados entre sí.

Se establece que la comunicación humana no se realiza a través de palabras ni oraciones aisladas, sino a partir de significados completos, a través del texto. Este es considerado como la unidad básica de manifestación del lenguaje y que reconoce el carácter

social de la lengua y de las actividades de leer y escribir. El texto se presenta de diferentes formas: narraciones, cartas, informes, descripciones, conferencias entre otras. Van Dijk (1980) lo define como: "La secuencia, entonces, es primero una ordenación lineal de oraciones en el tiempo o en el espacio. Luego veremos que esta ordenación también se define en términos de relaciones semánticas y pragmáticas" (p. 22). El texto ya no es entendido como la suma de palabras o de oraciones sino como una unidad estructural que cumple con unas características de textualidad que permiten y facilitan la interacción entre el lector, el escritor y el texto.

Por otra parte, la lengua como instrumento de significación y de interacción implica en el aula diferentes estrategias para dar cuenta de las necesidades e interes que se movilizan en el ámbito escolar. La construcción del conocimiento surge de la interacción social y el contexto culturalmente organizado, requiere de situaciones reales donde se confronten y se reconstruyan significados a través de todas las manifestaciones de la lengua. Es decir, la lectura y la escritura como procesos de comprensión, interpretación y producción requieren de situaciones auténticas de apendizaje, Jolibert (1995) afirma que:

> La pedagogía del lenguaje centrada en el trabajo por proyectos permite vivir, en la escuela, una educación inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior y los niños tienen medios para desarrollarse. Además dicha práctica conduce a.
>
> - No depender solamente de las elecciones del adulto
> - Decidir y comprometerse con aquello que ha escogido
> - Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes.
> - Asumir responsabilidades
> - Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad (p. 49)

Ahora bien, si la lectura y la escritura cumplen funciones cognitivas, discursivas, comunicativas, estéticas y lúdicas necesariamente nos conducen a contextos de aprendizaje y enseñanza reales de uso y con interlocutores auténticos y válidos. Es aquí donde los proyectos en torno a la comprensión, interpretación y producción de textos generan un espacio concreto para satisfacer las necesidades e intereses del proyecto mismo. La lectura y la escritura cobran sentido en un proyecto porque se escribe y se lee para algo, para alguien para lograr un propósito.

La lectura y la escritura permiten al ser humano interpretar, conocer, aprender y transformar la realidad y, de igual manera, posibilitan la comunicación, la interacción y la construcción del conocimiento. Estas actividades discursivas evidencian que el lenguaje y la lengua están ligados a las condiciones propiamente humanas, la capacidad innata del lenguaje, su capacidad creativa, el carácter social que se materializan en la producción, interpretación y compresión de textos.

De esta manera, el reto de la escuela es asumir la lectura y la escritura como un proceso de construcción de significado y de sentido desde prácticas cognitivas, discursivas y socioculturales. Asimismo, la escuela debe reconocer que para alcanzar el éxito escolar y para ser agente asertivo en las sociedades letradas, la lectura y la escritura son procesos que parten de la interacción con las ideas, los acontecimientos e interlocutores que aprenden en situaciones sociales, significativas, entre el lector y el texto, para la reconstrucción y confrontación de significados dados a través de los proyectos pedagógicos. Al respecto, Lerner (2001) afirma:

> Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.26).

En tal sentido, Bereiter y Scardamalia a través de sus investigaciones han establecido la escritura como una actividad compleja donde el escritor realiza diferentes acciones interrelacionadas. Establecen la composición a través de dos modelos, el primero: decir el conocimiento y el segundo, transformarlo. Este último permite al escritor activar sus saberes previos, establecer objetivos, organizar un plan de escritura y reflexionar sobre su proceso. Adicionalmente, el sujeto que produce textos debe tomar decisiones frente al qué –contenido-y al cómo -lo retórico-"es necesario ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición que consiste en 'decir el conocimiento' a procesos de composición que consiste en 'transformar el conocimiento" (Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 44). Por su parte, Hayes & Flower (1981), conciben la producción de textos como acciones dirigidas por el alcance de objetivos retóricos a través de la planificación, la textualización y la revisión en un constante monitoreo por parte del escritor. En resumen, los aportes desde el enfoque cognitivista son: superar la codificación y descodificación de signos gráficos sin sentido, reflexionar permanente en el acto mismo de escribir y leer a partir de la intención y el propósito que le dan origen a la actividad bases de la pedagogía de proyectos.

Por otra parte, investigadoras como Anna Camps, Isabel Solé, Gladys Stella López, Delia Lerner y Kenneth Goodman coinciden en planteamientos básicos en torno a la comprensión y producción de textos, tales como: el lector es un sujeto activo de su conocimiento a partir de lo que sabe, pone en juego sus saberes los confronta constantemente con el texto y construye nuevos conocimientos. La lectura y escritura como procesos intencionales, interactivos que apuntan a la construcción de sentido, requiere de procesos cognitivos complejos que implica el desarrollo de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras para procesar la información y para la construcción de significado a partir de la lectura y la segundas que tienen que ver con el papel con la conciencia que tiene el sujeto-lector de su

propio aprendizaje y la regulación que hace durante el proceso para el alcance de los propósitos propuestos. Flavell (1976) fue uno de los pioneros del concepto de metacognición al establecer: "el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" (p.232) es decir, la conciencia que cada persona tiene de qué y cómo aprende.

Como lo establece Solé, la lectura es intencional porque parte de objetivos que se alcanzarán durante el proceso, estos orientan al lector en la selección de los textos, determinan el cómo va a leerlos y evaluarlos en los diferentes momentos: antes, durante y después (1992). A su vez, la lectura es construcción de sentido porque se realiza a través de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Dicho de otra manera, el sujeto pone en juego los saberes del mundo, del tema y se representa los contenidos propios del texto, que a su vez, le permite generar inferencias y formular hipótesis sobre el contenido que luego confronta con el texto. El sentido se construye a través de la activación de sus esquemas de conocimiento en un procesamiento descendente, desde el lector hacia el texto y a su vez en un procesamiento ascendente, del texto hacia el lector cuando confirma y/o revisa las predicciones cognitivas.

De esta manera, la lectura a partir de un proceso cognitivo, discursivo y sociocultural de la actividad de comprensión de sentido y desde el proceso interactivo, de confrontación permanente entre el texto y el lector implica el desarrollo de estrategias para llegar a ser lectores activos, conscientes, autónomos y capaces de controlar y regular antes, durante y después su propio proceso de interpretación y comprensión, (López & Arciniegas, 2004). De igual manera, para responder a las finalidades, propósitos y objetivos previstos antes de la lectura. Las estrategias que el docente aplique en el aula deben responder a un diseño didáctico originado en intereses y necesidades de formación y de las dificultades particulares de los estudiantes; es decir, deben ser

intencionadas, responder a metas en la construcción de saberes y significados.

Reflexionar sobre el lenguaje, la lengua, la lectura y escritura desde la pedagogía de proyectos permite la apropiación de las estrategias discursivas desde una perspectiva cognitiva, social y cultural. Conduce a los estudiantes a transferir sus saberes al mundo real, al traer la vida, la cotidianidad a la escuela, para el reconocimiento de los contextos socioculturales a los que pertenecen los estudiantes e vincularlos a sus necesidades, intereses, motivaciones y conocimientos previos para generar sistemas de significación en la escritura a partir de proyectos innovadores, cooperativos y participativos. De tal manera que su deseo de aprender sea latente durante su vida escolar, como motor del éxito escolar.

Salón de clase vs. Aula de aprendizaje

Contrariamente a los adelantos en pedagogía, didáctica y evaluación y en contracorriente frente al gran movimiento en el que se investigan las prácticas pedagógicas en la escuela siguen predominando las prácticas tradicionales de carácter transmisionista. Los modelos de aulas estáticas, organizadas en filas, en orden según el código del estudiante, en orden alfabético o a partir de criterios basados en evaluaciones académicas o de convivencia alejan por completo el carácter social de la escuela y por ende, la interacción y la comunicación. De igual manera, es evidente la rigurosidad en el cumplimiento de planes curriculares de orden temático, impiden el desarrollo de métodos y habilidades científicas, que no promueven la observación, la indagación, la problematización, la explicación de sucesos, eventos y hechos. Las didácticas y metodologías actuales dan cuenta de realidades escolares descontextualizados que alejan a los estudiantes de la predicción, la modelación, la experimentación e investigación.

Mercer (1997) plantea al respeto: “Defiendo que necesitamos, ver las aulas, como unos lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión”(p.14). En efecto, los salones de clase deben convertirse en aulas de aprendizaje, donde se asuma la naturaleza social del conocimiento, confluyan intenciones reales y significativas de aprendizaje a partir de los intereses y necesidades de los docentes y estudiantes que se concreticen en saberes, proyectos e investigaciones. A su vez, apropiar al lenguaje desde su naturaleza social y reconocer que la escritura y lectura surgen en la acción social.

El aula al problematizar el aprendizaje y la enseñanza, establece conexiones entre las diferentes disciplinas del saber, involucrar la historia de los niños, su sistema de valores, su contexto personal y sus expectativas frente a la escuela misma. Jolibert (1997) lo plantea como la vida de la escuela implica una permanente conexión con la realidad y las múltiples relaciones que esta establece con el contexto. Dicho de otra manera, generar intercambios con la posibilidad de preguntar, de asumir responsabilidades, de diseñar actividades y para logar el sentido y el significado de y para el quehacer pedagógico.

Asimismo, la escuela puede ser un espacio de creación cultural de la sociedad y desempeñar un papel esencial en la construcción del desarrollo integral de sus actores. Sin olvidar que sus participantes, docentes y estudiantes son portadores de una historia cultural y social, que se interrelacionan e interactúan permanentemente en diferentes contextos. Pero en la actualidad, la escuela es un espacio unidireccional y el docente es el emisor. Se necesita diseñar aulas de aprendizaje, como motor al éxito escolar, donde se privilegie la actividad y los intereses de los estudiantes, el trabajo cooperativo en la conformación de equipos en clase con carácter participativo y democrático, la inserción en la realidad social y cultural de los participantes en el proceso pedagógico y establecer vínculos directos entre el colegio, la realidad y el contexto, es decir, la comunidad a la que pertenece.

En el Foro Educativo Distrital 2008 en la reorganización por ciclos, la invitación fue repensar la educación en términos de calidad y enfatiza la urgente necesidad de favorecer las relaciones entre los sujetos y el cambio en las prácticas tradicionales: "mejorar la calidad de la educación, requiere una profunda reorganización de la enseñanza y de la escuela, transformar las concepciones, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante con el conocimiento y con el educador, la evaluación" (p.2). Ya no es solo que el maestro habla y el estudiante escucha, el docente tiene un papel de mediador y jalonador de los aprendizajes y el alumno, por su parte, toma sus propias decisiones. A su vez, un mecanismo para hacer de la escuela un espacio democrático se logaría al instaurarse en el aula el trabajo colaborativo, con un carácter participativo, en palabras de Jaimes (1999): "Se busca convertir el contexto escolar y específicamente el aula en espacios abiertos de la construcción del conocimiento, la comunicación y la expresión. Propuesta de la Pedagogía de Proyectos" (p.29).

El conocimiento, en este sentido, se construye en un contexto social y culturalmente organizado; situación que hace necesario establecer escenarios que posibiliten el aprendizaje hacia la transformación del conocimiento a partir de los preconceptos o saberes previos de los estudiantes, sus necesidades e intereses e instaurar en el aula acciones negociadas alrededor de los programas y encaminar la enseñanza por proyectos.

Pedagogía de proyectos, aprendizaje y pedagogía

La pedagogía de proyectos siempre está ligada a procesos de investigación y es liderada por un docente-investigador interesado por la lectura, reflexión y transformación de la escuela con el ánimo de generar conocimientos, metodologías y didácticas que aporten a los desafíos de la escuela. El proyecto pedagógico es la investigación del docente a partir de una lectura etnográfica que

da cuenta de las tensiones presentes en el ámbito escolar y que permite a los agentes participantes un espacio para enriquecer su quehacer, establecer mecanismos para la transformación de su propio contexto con sujetos reales y contextos reales como mecanismo para alejar los procesos de naturalización, porque las prácticas anquilosadas y sin sentido han generado en los estudiantes desmotivación, apatía y abandono del aula regular.

Desde la pedagogía de proyectos se busca una serie de principios como la autonomía, proyección individual y social y la transformación de la realidad. Es la potencia para el aprendizaje significativo, a su vez el conocimiento es fuente de desarrollo cultural en la medida en que el estudiante es capaz de ubicarse individualmente en una forma activa, constructiva y con un sentido crítico en y desde su contexto social e histórico. Según Jolibert (1997) el uso del proyecto en el aula permite el acceso de la familia y la comunidad a partir de una red de comunicaciones y de acciones que se lleven a cabo. Los proyectos responden a un contexto y responden a sus características particulares.

La pedagogía de proyectos reconoce el proceso de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales que responden a una intención e implica una planeación y una sistematización. Así el conocimiento es un proceso de construcción colectiva (Jolibert, 2009) y el aprendizaje significativo se logra a través de la interacción entre teoría y práctica, en la acción de los estudiantes cuando ejercen dominio sobre sus propias actividades y estrategias para alcanzar las metas propuestas desde el proyecto y el sujeto se empodera de su propio aprendizaje para construir nuevos saberes. En este proceso Jurado (2003) establece que "[...] los conocimientos van descubriendo a medida que se avanza en la solución del dilema o problema" (p.18).

Además, enfatiza el conocimiento social, donde prevalece el sujeto y su contexto, las relaciones de la interacción, la autonomía, la teoría crítica y la acción comunicativa. Esto permite educar para la problematización del contexto desde el análisis constante de la realidad y con procesos educativos articulados con proyectos de

cambio sociocultural. A su vez, es una propuesta para el desarrollo de currículos escolares desde la integración de las áreas, para resolver problemas, para investigar y para plantearse nuevos retos y desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente investigador en la Pedagogía de Proyectos

Las concepciones del docente con un carácter clasificatorio y punitivo en el aula han generado en la escuela resistencia por parte de los estudiantes, en la medida que el aprendizaje se establece a partir de los resultados, entendidos como aprobación y reprobación, una de las causas para ellos se aparten de la escuela. Por esta razón, la pedagogía de proyectos se presenta como una posibilidad para instalar en el aula a un docente-investigador con prácticas nuevas en la escuela. Este docente en tanto investigador, desarrolla acciones tales como el análisis y la reflexión de su quehacer y, a partir de ello, generar estrategias didácticas participativas y críticas que incidan en los estudiantes; para que se dé una construcción colectiva de los saberes y a la transformación de la realidad problémica.

En consecuencia, el docente-investigador formula el problema, recolecta información a través de la observación, diarios de campo, unidades didácticas, entrevistas, evaluaciones entre otros; analiza e interpreta datos, diseña un proyecto que le permite llevar a cabo en proceso de enseñanza y aprendizaje con función formativa.

En el docente investigador convergen valores éticos como el carácter de verdad frente a los datos encontrados, la observación de los hechos; que no deben modificarse, distorsionarse o perturbarse para beneficio propio, entre otros. De igual manera, la investigación en el aula requiere de dos clases de consideraciones, la primera, el desarrollo de las observaciones desde una actitud indagadora como actitud natural al papel como profesor dentro de un proceso pedagógico y la segunda,

la priorización de la práctica investigativa. Este proceso necesita de actuaciones con responsabilidad social, es decir, el docente-investigador debe cumplir a cabalidad los objetivos y metas propuestas para los estudiantes, sin duda, el horizonte del aula puede darse con los avances en teoría didáctica, enfoques y metodología que hoy permiten armonizar la investigación y el quehacer pedagógico.

Por su parte, la rigurosidad y la honestidad en la producción y difusión del conocimiento son los pilares éticos en todo proceso de investigación. El sujeto investigador no puede ser influenciado por el afán de obtener un título o alcanzar un estatus sino por la transformación del aula, desde la intervención a partir de actividades claramente definidas y planificadas. En educación es alto el grado de responsabilidad en la construcción, reconstrucción de los nuevos saberes porque afecta a las comunidades presentes y a las futuras. Es por esta razón que el impacto, la transparencia y los resultados deben ser elementos valiosos para el avance de los y las estudiantes que hoy demandan sin duda un cambio. Es la investigación en y desde el aula la que permitirá a los estudiantes y docentes la ruta para la disminución del índice de deserción, de repitencia de grado y una herramienta valiosa para alcanzar el éxito escolar.

Conclusión

La pedagogía de proyectos obligatoriamente involucra a un docente investigador que necesita del proceso de sistematización de la experiencia para no terminar en el proyecto como herramienta didáctica. El objetivo es trascender hacia la conceptualización y la elaboración teórica sobre las disciplinas y su proyección pedagógica en el aula.

Adicionalmente, requiere del trabajo en equipo, colaborativo y cooperado como una estrategia que motive procesos de jalonamiento entre pares, que reconozca el aprendizaje a partir de ritmos diferenciados, para reconocer y valorar el trabajo de los

otros y con otros desde sus habilidades, fortalezas y oportunidades de avance en la construcción de conocimiento.

Por otra parte, la pedagogía de proyectos reconoce al estudiante como sujeto activo protagonista de su propio aprendizaje, quien toma decisiones, emite juicios, tiene responsabilidades las asume y las evalúa desde una práctica social. El docente, orienta e interactúa permanentemente con el estudiante para facilitar sus redes cognitivas y para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje son construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento.

Desde los anteriores aspectos es posible pensar la transformación en las prácticas de la escuela por medio de la Pedagogía de proyectos, específicamente a la desmotivación y al fracaso escolar. Desde la articulación del contexto sociocultural en el aula, priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza, prevalecer el lenguaje en la interacción comunicativa y las estrategias participativas a través de proyectos.

El reto de la escuela es disminuir la brecha que existe por la ausencia de una cultura de investigación en el aula; asumirla como parte de la práctica escolar, sistematizar las experiencias, visibilizar el vínculo que existe entre investigación y proyectos, reconocer la impulso de los procesos de lectura y escritura a través del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos.

Referencias Bibliográficas

Bereiter C & Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.* Buenos Aires: Instituto de Estudios en Educación, en Infancia y Aprendizaje.

Bereiter C & Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.* Buenos Aires: Instituto de Estudios en Educación, en Infancia y Aprendizaje.

Hayes John & Flower Linda. (1981). *A cognitive Process Theory of Writing*. Obtenido de jstor.org: http://www.jstor.org/stable/356600

Hernández & Ventura. (1998). *La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Universidad de Barcelona .

Jaimes, G. (1999). *Epistemología, Pedagogía y Lenguaje. En: Temas de acreditación. Acreditación previa, compromiso institucional.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .

Jolibert J. (1995). *Niños productores de texto,* Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos* . Santiago de Chile: Dolmen.

Jolibert, J., Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poderde leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.

Jurado. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. Bogotá: En Revista Magisterio. No. 2.

Lerner , D. (2001). *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México DF: Fondo de Cultura Económica.

López Gladys & Arciniegas Esperanza . (2004). *Metacognición, la lectura y construcción de conocimiento.* Cali: Universidad del Valle.

López, G. (1999). *Los Profesores Universitarios y la lectura hacia la búsqueda de Lectores Autónomos.* Cali: Universidd del Valle: En Lenguaje, 27.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós.

Silvestri, Adriana & Blanck Guillermo. (1993). *Bajtin y Vigotsky: La organización semiótica de la conciencia* .Barcelona Antrophos.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso.* México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. 3° ed.* Barcelona: Crítica.

El enfoque de investigación: una cuestión de realidades, sujetos y relaciones

Deicy Yazmín Torres Herrera*

Para pensar la utilidad e impactos del enfoque cualitativo en el campo de la investigación escolar en general, y sobre las pesquisas que tratan eventos relacionados con el hecho lingüístico, en particular, se desarrollará una reflexión sobre tres elementos fundamentales que se vinculan en el modo como se plantea y analiza un problema en el campo disciplinar en lengua materna, a saber: (i), los componentes necesarios para ser fiel a la realidad que observamos; (ii), la importancia que tiene la voz de los actores escolares en el proceso; y (iii), la trasformación de las prácticas discursivas de los docentes en un espacio y tiempo determinados.

De esta manera se completa un panorama donde la investigación educativa con diseño cualitativo se puede comprender como una *praxis* que entreteje continuamente actividades fundamentales, tales como la recolección de la información y la categorización, las cuales permiten formular los objetivos, delimitar el problema y sacar mayor provecho a las observaciones. Para lograr esto, existe una técnica valiosa, denominada por Martínez (2006), *la triangulación*, que permite abonar argumentos al primer elemento, de los tres mencionados.

Esta técnica supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad

* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yazminth10@gmail.com

(Bonilla y Sehk, 2005); todo esto para comprobar el segundo elemento, donde hay una representación de representaciones de los sujetos implicados en el problema o ausencia y, de suyo, también en la búsqueda de soluciones democráticas y situadas al problema. Mientras el tercer elemento, visto desde la perspectiva cualitativa, aparece como el esfuerzo por develar la realidad para mejorarla en un momento y contexto específicos, tal como sostienen Ruedas, Ríos & Nieves (2007), pero también como lo confirman los postulados de Cisterna (2005) y Vasilachis (1993). Esta reflexión puede ser ejemplificada desde mi experiencia como docente bibliotecario que asume el rol de investigador en un colegio público de Bogotá, con la particularidad explícita que se labora en un espacio ajeno al aula, y que se distingue de cualquier otra zona en la escuela por el uso del tiempo, del cuerpo y de la palabra (Petit, 2002); además porque exige un trabajo metodológico y formativo diferencial, ya que los dispositivos y propósitos orientados al aprendizaje son distintos a los del aula regular. Esta experiencia centrada en el estudio de lo estético y la lectura icónica permite comprender desde qué lugar surge el problema de investigación particular, los elementos que fueron necesarios para llegar a él, la importancia que tienen los sujetos protagonistas y los objetivos en cuanto al aporte que se espera en la transformación de la realidad.

Para reflexionar sobre los componentes que son necesarios y ser fiel a la realidad, se comenzó a considerar que la investigación cualitativa adquiría una fuerza conceptual y metodológica en las ciencias humanas, ya que acerca al investigador a los fenómenos sociales y al objeto de estudio como observador partícipe de la realidad que intenta comprender; además, de asegurar el alcance de conocimientos confiables y seguros, no sólo a través de métodos e instrumentos no cuantificables sino, también, de la actitud y rol especial del investigador. Así, el reconocimiento de las actividades, rasgos epistemológicos y la estructura investigativa se convirtió en objeto de un amplio análisis, tal como lo esboza el profesor Miguel Martínez (2006).

Ahora, este método o enfoque permite conocer la vida personal, social e institucional en el mundo actual de una forma sensible, reconoce la subjetividad y experiencia del investigador, y también ayuda a comprender y estudiar la realidad a través de una técnica con respetabilidad científica. Además, identifica al sujeto como parte esencial de la investigación, y no como un objeto separado entre el investigador como se pretendía en el paradigma neo-positivista. En su esencia, la investigación cualitativa es "estructural y sistémica" (Martínez, 2006: 12); es decir, tiene la capacidad de relacionar, interpretar y teorizar el problema, con el objetivo de identificar la naturaleza profunda y dinámica de la realidad.

En este orden de ideas, es importante recordar que, desde la racionalidad hermenéutica, se explica que "investigar significa una forma de estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en el rigor del investigador" (Cisterna, 2005: 3); es decir, que confluye en la investigación cualitativa un proceso de subjetividad e intersubjetividad en cuanto se reúnen los conocimientos previos del sujeto que investiga y los hallazgos de los sujetos y situaciones investigadas, mediados por el uso del lenguaje, desde una doble vía, primero como constructo a través del cual construimos la realidad, y segundo, como medio que posibilita extender el conocimiento a través del acto comunicacional.

Por lo tanto, recoger información y categorizar, son las dos actividades fundamentales que se entretejen continuamente en la investigación cualitativa. Dichas actividades permiten; primero, formular el problema de investigación y seguir una estructura del proceso investigativo tendiente a la conformación del marco teórico y metodológico; y segundo, la presentación de resultados, discusión y análisis de los mismos que siguen los objetivos propuestos, según lo plantea Cisterna (2005). Esto corresponde, además, a los parámetros dados en el programa de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna en el cuerpo del trabajo, dando

muestra del esbozo de la propuesta cualitativa que requiere conocer, interpretar, analizar una realidad desde diferentes aristas, en la triangulación de los datos recogidos del campo político, campo cartográfico y campo etnográfica para delimitar el problema y asegurar la fidelidad.

Para avanzar en cada una de las actividades que despliega el diseño cualitativo, la técnica más apreciable es la que denominada Martínez (2006) *la triangulación*, la cual se refiere a la contrastación de diferentes fuentes de datos, diferentes perspectivas teóricas, diferentes observadores, procedimientos metodológicos para observar y analizar los hechos que sirven para la posterior categorización. Esto implica, primero, la categorización, como un esfuerzo de "sumergirse mentalmente" de la realidad expresada en la información recogida; segundo, la estructuración teórica, que involucra una interpretación siguiendo un proceso de integración de las categorías más específicas en categorías más generales; tercero, la contrastación que consiste en relacionar los propios resultados con los estudios presentados en el marco referencial, para llevarnos hacia una reformulación teórica; y, por último, la teorización, con el propósito de realizar la síntesis final del estudio a partir de la comparación, ordenamiento y establecimiento de relaciones entre las categorías.

En la investigación educativa, por otra parte, se encuentra la dualidad Sujeto y Objeto, que debe ser superado, si bien, en el paradigma analítico-empírico el investigador es un observador externo, en las ciencias sociales, lo explica Bonilla y Sehk "el investigador es un producto de los problemas que estudia" (2005: 26). Esto plantea la pregunta por el segundo tema, que convoca esta reflexión, la importancia de los sujetos como protagonistas.

Al respecto, Gurdián (2011) analiza la influencia que ejerce la identidad como un elemento que define a quien investiga sobre su forma particular de investigar, sino sobre la formación de los sujetos. Por tanto, cuestiona enfáticamente sobre la responsabilidad del investigador, en este caso el rol de docentes en la

construcción de identidad, y cómo se reconoce al sujeto de la educación.

Tales cuestionamientos, hacen pensar en la forma como es concebida y desarrollada la investigación educativa desde sus principios epistemológicos, donde priman las ideologías o acciones del investigador apartado de la realidad de los sujetos que son vistos como objetos de observación, o un sujeto entre otros que comparten una realidad que construyen y transforman juntos. Unos sujetos representantes de su realidad, inmersos en unas relaciones sociales, políticas y éticas en correspondencia a un espacio y ambiente. Desde allí no sólo el investigador caracteriza unos sujetos participes de su investigación, sino, como lo declara Gurdián (2011), él mismo debe hacer explícito unas características que le son propias, dadas por su formación personal y académica que determina la forma como el investigador ve el mundo, y en lo que le interesa investigar

Es decir, que el investigador social no actúa de forma neutral frente a la realidad que problematiza, porque él hace parte de esa realidad, cultura y relaciones sociales que busca analizar, comprender y transformar. Se logra definir desde este punto de vista, una perspectiva hermenéutica dada en un contexto interpersonal en la relación sujeto-objeto, donde recobra importancia la subjetividad y los medios para comprender y construir la realidad socio-cultural.

De tal modo, no se puede hablar de la distinción de sujeto-objeto, en la investigación cualitativa enmarcada en el valor que otorga a los sujetos participantes puesto que, como añade Gurdián (2011), cuando son grupos humanos, otros sujetos son el tema por estudiar, y estos dejan de ser objetos para transformarse en sujetos actuantes en el proceso investigativo. De ahí, la importancia que se confiere al reconocimiento de la voz y protagonismo de los sujetos como parte de la investigación. Y, ya que se reconoce, la acción que ejerce la acción de los sujetos sobre el mundo en relación con otros, la construcción social del conocimiento, el carácter fundamental de reconocer la función

que ejercen las personas independiente del rol o posición social, sino como seres reflexivos en capacidad de interpretar y transformar, que no está desvinculado a unos intereses propios y colectivos.

Por tanto la reflexión, debe ir más allá del rol como investigador del docente, ir a cuestionar el lugar que está dado a los otros como sujetos participantes de la investigación, en niveles dados en una horizontalidad propios de compartir la misma realidad y capacidad de interpretación y transformación. Asimismo, hay que comprender que la educación ha sido utilizada por las sociedades como mecanismo conductor y preservador de la cultura, de los valores, de las políticas y las costumbres de una sociedad. El hombre se educa para constituirse y ser reconocido como sujeto social que ha adquirido los conocimientos para vivir en comunidad.

Pero la educación a su vez es portadora y transmisora de "*habitus*" y cultura (Bourdieu, 1997), es transformadora de las estructuras de orden social que permite al hombre no sólo actuar como individuo adaptativo, sino como constructor de su propio espacio social y cultural, como sujeto libre que brinda bienestar a la sociedad. Es por eso, que se remarca la notoria responsabilidad de la función que cumple el docente en el aula, puesto que tiene bajo su encargo la formación y el reconocimiento de unos sujetos que trasforman su propia realidad.

Haciendo referencia al tercer, y último elemento de reflexión, nos lleva a establecer que uno de los objetivos del docente investigador es la transformación de las prácticas discursivas que repercuten en las acciones y quehaceres en un espacio y tiempo determinados. Es decir, que la perspectiva cualitativa además de captar una realidad a través del investigador, poseedor de una identidad y cualidades, permite develar la realidad para mejorarla en un momento y contexto específico (Ruedas, Ríos & Nieves, 2007).

Además, de valorarse las vivencias de los seres humanos que confluyen en una realidad, los sentimientos, pensamientos y

motivaciones, tiene relevancia el contexto sociocultural y los significados de los actos humanos (Ruedas et al., 2007), que no busca generalizaciones, sino la comprensión de fenómenos particulares y de forma holística. Que busca transformar la realidad como aporte al desarrollo social que favorece las practicas hasta ahora desarrolladas para acercarse a la escuela, a la educación que esperan los niños, niñas y jóvenes.

Por otra parte, la investigación cualitativa, requiere una constancia del investigador, según Vasilachis, que evite cualquier acción que atente contra los actores, pero además una formación en:

> Metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad para, entre otros: a) volver una y otra vez al campo para afinar, ajustar la pregunta de investigación; b) reconsiderar el diseño; c) recolectar nuevos datos; d) implementar nuevas estrategias de recolección y análisis; y e) revisar y, si fuera necesario, modificar las interpretaciones. (Vasilachis, 2006, pp. 36).

Y esa forma es a través de la investigación dirigida y compartida en el aula, con y por los agentes que determinan y promueven el logro de los propósitos de la investigación en educación, y las posibilidades que esta brinda en términos de construcción social, para una elaboración crítica de la realidad y de otras realidades. La invitación, en últimas, radica en reconocer todos aquellos factores personales y sociales que nos limitan y construyen como sujetos que conviven con unos propósitos, ideales, realidades, necesidades que requieren de la transformación. La educación se ha ligado fuertemente a la esperanza de la liberación social, configurando una sociedad abierta y móvil que como lo señala Sacristán.

> Lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen porque en esa mentalidad, tanto la contingencia de haber nacido en una circunstancia particular y en un

> contexto que nos rodea, no se perciben como inmutables, sino que pueden ser rediseñados. (Sacristán, 1999, p. 36).

Es decir, se debe abandonar la práctica donde el docente es un sujeto aparte de la realidad de sus estudiantes y viceversa, por el contrario, las acciones de cada uno deben sumergirse en un solo fundamento que les permita evidenciar las mismas necesidades, problemas y reflexiones, que se resuelven en conjunto, donde los dos son protagonistas, donde la voz de cada uno es igual de válida e importante. Para que la idea de investigación sea un camino que se resuelva de la mano, y no solo el docente como el salvador y los estudiantes como sujetos que necesitan ser salvados. El rol de investigador en el aula requiere compromiso, responsabilidad ética en la forma como percibimos a los sujetos y responsabilidad social reconociendo la trascendencia que tienen las acciones en la constitución de comunidad.

Para concluir, el enfoque cualitativo en el campo de la investigación escolar funda unas prácticas, roles y actividades por parte del investigador y los sujetos investigados, que debe permitir el reconocimiento de las identidades, necesidades, problemáticas e intereses para cavilar la realidad del contexto y construir así, nuevos significados que les confiere posibilidades de cambio y transformación.

Además, las investigaciones relacionadas con el hecho lingüístico prevalecen en el reconocimiento de las formas de comprender a los sujetos, sus relaciones y procesos, y no tan sólo reflexionar sobre el hecho comunicativo como un acto mecánico, ya que a través de las posibilidades infinitas de expresión y manifestación del lenguaje se exploran situaciones y escenarios que le otorgan al contexto investigativo la posibilidad de reformar la realidad. Donde se fundamenta el reconocimiento del otro desde la diferencia en escenarios auténticos y significativos de formación.

Referencias Bibliográficas

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.* Editorial Norma.

Gurdián-Fernández, A. (2011). ¿Quién es el sujeto en la investigación educativa?. Revista Electrónica Educare, 15(2), 7-21.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa: síntesis conceptual*. Revista de investigación en psicología, 9(1), 123-146.

Petit, M. (2002). *La biblioteca, o el jardín interior preservado*. Revista Leitura: teoria e prática, 20(39), 4-15.

Pierre, B. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.

Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2007). E*pistemología de la investigación cualitativa*. Educere, 13(46), 627-635.

Sacristán, J. G. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En: La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato, p. 29-52. Graó.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Mesa 3:
Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura y los ciclos de formación

La lectura y la escritura en la era digital

Patricia Garzón Bohórquez*

La revolución digital ha cambiado la manera en que leemos y escribimos en la actualidad, por ello, estas actividades requieren más exigencia; puesto que demandan procesos más complejos. La irrupción de Internet como medio de comunicación masivo, exige otros requerimientos hacia la lectura que desarrollan sus usuarios, ya que, no basta meramente con saber decodificar, sino que las nuevas prácticas de comunicación mediadas por el ordenador y sus distintos soportes generan nuevos procesos cognitivos en la lectura y escritura de textos. Dichos procesos promueven el desarrollo de la alfabetización digital hacia la literacidad. Es por ello que la revolución electrónica está transformando la manera en que leemos el libro que tiene como soporte el papel y el libro electrónico (Vianello, 2004), por eso en el presente artículo se indagará y reflexionará sobre este interesante tema referente a las nuevas formas de lectura y escritura en la era virtual.

Desde siempre el hombre ha intentado dejar un legado de sus creencias y costumbres, para no ser olvidado. La escritura en este aspecto ocupa un lugar preponderante como salvaguarda de la memoria de la humanidad. Piere Leví (1987)[1] llama a esto *tecnología de la memoria*, que hace alusión a los métodos que permiten registrar experiencias posibilitando almacenar el recuerdo de fenómenos y sucesos. Es decir que la modalidad escrita brinda la posibilidad de reescribir las prácticas de los individuos y preservarlas en el tiempo.

De acuerdo con Leví (1987), las etapas de la evolución del conocimiento humano son tres: la cultura oral, la escritura y la tipografía. Los tres momentos han sido trascendentales en la historia

* Licenciada en Lenguas modernas: Español e Inglés. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: patygabo@hotmail.com

1 Citado por Vianello Osti Marina en “Hipertexto entre la utopía y la aplicación” 2004, p. 27.

de la humanidad y en la comunicación humana, especialmente el invento de la tipografía porque permitió preservar la historia del ser humano. Pero ahora se abre paso a una nueva perspectiva, que es la cultura digital. Porque en la época contemporánea la informática nos ha puesto en el preludio de un nuevo paradigma: el virtual (Marina Viasnello Osli, 2010).

Este paradigma hace referencia a los cambios que ha experimentado la nueva generación con la irrupción de las nuevas tecnologías, sus herramientas y aplicaciones que han permeado la vida de los individuos en todos los aspectos. Por esto los jóvenes han cambiado su forma de vivir, de pensar y obviamente de estudiar; ellos quieren aprender más rápido, con instrumentos de trabajo tecnificados, usan medios para comunicarse prioritariamente electrónicos y su aprendizaje está bastante influenciada por el avance tecnológico.

Estas costumbres tecnológicas de la nueva generación app[2], en acuerdo a Walter Ong (1989) parecen un retorno a la oralidad, pero donde predominan las herramientas digitales (puesto que la escritura virtual tiene similitudes con la modalidad oral, aunque no son iguales). Todo esto ha considerado un acalorado debate entre apocalípticos, quienes consideran una herejía el abandono de las formas tradicionales de aprendizaje e integrados quienes son entusiastas defensores del nuevo medio (Eco, 1968). No obstante, la cuestión no es satanizar lo virtual, ni abandonar lo tradicional, puesto que como ya se mencionará son prácticas complementarias.

En ese sentido, tanto la escritura como la lectura, están experimentando cambios con la irrupción del Internet y las nuevas tecnologías, y el hipertexto es una de las herramientas más versátiles de la actualidad y que ha generado parte de dichas transformaciones en la forma de leer y escribir como se expondrá a continuación.

2 Howard Gardner (2014) llama "*generación App*" a la juventud de la actualidad, porque viven inmersos en las aplicaciones tecnológicas.

El hipertexto

El término hipertexto se señaló en 1965 por Ted Nelson para continuar con la idea que dos décadas antes hubiera desarrollado Vannevar Bush, pero realmente solo ha sido en los últimos años y gracias a los rápidos avances informáticos y a la accesibilidad de estos recursos a las masas; que se ha impuesto el hipertexto como una solución que nos permite organizar la información de grandes cantidades de documentos.

Vanello Osti (2004:36) afirma que el hipertexto es un documento electrónico cuya estructura permite relacionar de forma sencilla la información y que facilita el desplazamiento entre documentos. Esta tecnología ha adquirido gran importancia por la variedad de aplicaciones que posee. Para Clément (1995) el hipertexto "*es un sistema material e intelectual a la vez, en el cual los actores humanos interactúan con las informaciones que hacen nacer a través de un recorrido y que finalmente modifican sus representaciones y sus demandas*". Es a partir de este instrumento que se rompe con el esquema lineal de la lectura y la escritura; vinculando la imagen, el sonido y el texto en los documentos. Además en este documente se concibe la lectura y la escritura como expresiones que requieren un despliegue de habilidades cognitivas y metacognitivas, donde resulta interesante la participación activa del internauta, porque convierte el escrito en un objeto comunicativo más abierto, versátil, interconectado, significativo e inclusivo; puesto que incluye un número ilimitado de enlaces de otros textos.

El hipertexto permite crear con facilidad asociaciones entre diferentes discursos, lo que posibilita el encuentro entre esta herramienta y el Internet ha propiciado una revolución tanto para el mundo del ordenador como para el de las comunicaciones. En este documento digital, la interacción del lector es fundamental, a diferencia de los antiguos medios de masas como la televisión y la radio, donde la participación del espectador era totalmente pasiva. El hipertexto en contraste no es nada sin la participación

activa del usuario o lector, pues todo se basa en los comandos que éste manipula. Por tal motivo este documento está revolucionando la forma de leer y escribir en la pantalla, puesto que resulta más interesante y motiva a los jóvenes a leer en este formato (Sampaio, 2010).

Así, las formas del hipertexto permiten resolver la dificultad del manejo de varias obras o volúmenes, transformándose en un lugar único con variados niveles por la posibilidad de mostrar todos los datos requeridos en una sola pantalla e integrar todos los escritos importantes para la situación de enseñanza mediante la creación de vínculos con otros documentos asequibles a lnternet. lncluso la noción de género aislados de enciclopedias, libros, diccionarios, etc. tiende a cambiar, puesto que todos los datos se muestran en una misma pantalla dentro de un documento; el hipertexto, que se establece de esta forma como un nuevo género didáctico (Covadonga y Arlette, 2003).

Concebido el hipertexto que aborda la lectura y la escritura como expresiones que sugieren representación de las competencias intelectuales y la gestión de ideas y que ha revolucionado la forma de leer y de escribir en la pantalla, se hace pertinente exponer sobre la literalicidad, porque está migrando hacia los formatos electrónicos a un ritmo rápido e irreversible. La comunicación electrónica con ordenador pantalla e lnternet, está transformando a la escritura con papel y lápiz, como se expondrá a continuación.

Literalidad electrónica

La literacidad es un conjunto de experiencias que hacen hábil a un sujeto para recibir y analizar información mediante la lectura y poder después transformar dicha información por medio de la escritura.

> Cuando hablamos del campo de la literacidad nos referimos a todo lo que abarca el uso de la escritura, desde el manejo del

> código alfabético, los diferentes géneros escritos, la estructura de los discursos, los roles que asume el lector y el autor, la configuración de las interacciones en contexto o los valores sociales y las representaciones conceptuales derivadas de ellos. Las prácticas de la literacidad son las formas en que la gente utiliza el lenguaje escrito en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. (Hernández, 2010: 41)

Por otro lado, la literacidad digital anudada a la revolución informacional presupone un nuevo modelo de alfabetización, puesto que todo cambio social exige un replanteamiento en los conocimientos básicos para la participación de los individuos en la vida social y cultural (Gutiérrez, 2003: 16, citado por Hernández & Hernández 2010). Por lo tanto, se requieren conocimientos diferentes y específicos en cuanto al manejo y transformación de la información en la pantalla.

La literalidad electrónica supone una nueva forma de leer y escribir en la pantalla, vislumbrando un cambio de formato, ya no en papel, sino virtual. Es tan alto su impacto, que autores como Cassany la han comparado con el impacto que propició la revolución que generó la invención de la imprenta o el invento de la televisión. Las prácticas cotidianas están siendo sustituidas a través de Chats y foros, puesto que es cada día más sencillo entrar en contacto con personas de diferentes partes del mundo, es decir que el tiempo y el espacio ya no son obstáculos en la comunicación, porque las interacciones son sincrónicas, ya que quien lee y quien escribe recibe respuesta inmediata, en tiempo real, a diferencia del libro impreso, donde el autor y el lector se comunican de forma asincrónica es decir, en diferentes momentos (Cassany, 2006).

Algunos efectos de la nueva literacidad electrónica son: la búsqueda de información; que ahora se realiza más en línea que en las bibliotecas, como solía hacerse hace solo unos años, la creación de nuevas identidades electrónicas para poder interactuar en las redes sociales, la forma de comunicación ahora no es

por medio de las cartas sino mediante E-mails, los álbumes tradicionales han sido reemplazados por galerías virtuales, los diarios personales se han convertido en blogs, las conversaciones personales o telefónicas en su mayoría se realizan por el chat, tanto en móviles como en el ordenador, entre otras.

En fin, todas las prácticas de comunicación mediadas por la computadora generan diferentes procesos cognitivos en la lectura y escritura de textos, puesto que implican el conocimiento de los procesos para acceder a los diferentes tipos textuales. Estas habilidades son más profundas que simplemente saber que los discursos están compuestos por palabras que se pueden leer, porque la literacidad supone el manejo de objetivos, medios y convenciones genéricas que caracterizan a cada tipo de texto.

Por ello, se puede afirmar que estamos en un momento histórico; donde se redefine la cultura y por ende, las relaciones que tenemos con los textos o la literatura también están cambiando. Esto se debe al auge de las tecnologías de la información y la comunicación y a sus herramientas y aplicaciones novedosas que han atrapado a la población en general, pero especialmente a los más jóvenes quienes viven inmersos en dichas tecnologías. (Sampahio Cohelo, 2010).

Tras definir la literacidad electrónica y sus consecuencias en los uso escriturales, ahora se dilucidará acerca de las prácticas vernáculas; las cuales hacen parte de dicha literacidad y nunca antes habían tenido tanta relevancia como hoy, gracias a la red, como se explicitará en el siguiente apartado.

Practicas vernáculas vs prácticas letradas

Las prácticas vernáculas, son un concepto acuñado por Cassany (2012) que se refieren a todo lo que hacen los jóvenes más allá de las paredes de la escuela. Hacen alusión a la forma en que los individuos usan y desarrollan la escritura y la lectura en su entorno, fuera de la institución. Dichas prácticas son voluntarias,

por ello se caracterizan por su originalidad y creatividad y pueden dar pie a nuevas experiencias, porque se dan en el hogar o en la parte privada de los individuos, a plena libertad y gusto por parte de ellos. Pero esto no significa que necesariamente sean actividades pobres o caóticas; pues utilizan recursos cognitivos y crean significados relevantes para sus usuarios, aunque no se correspondan con las formas dominantes de la escritura.

> Lo vernáculo incluye en conjunto de tareas letradas que ocurren en el ámbito
> privado y ocioso de la familia y los amigos, lo que hacemos por iniciativa propia,
> cuando y como nos da la gana y sin seguir norma o directriz alguna.
> Son ejemplos analógicos de prácticas letradas; el diario personal, la crónica de
> viajes, las recetas de cocina, las felicitaciones, las postales, las dedicatorias en
> libros y los mensajes en móviles. (Cassany, 2012: 92)

Las prácticas dominantes por el contrario, están asociadas con organizaciones formales, tienen un alto valor legal y cultural y poseen status social y legitimización aceptada. En ellas el conocimiento es controlado por un experto como el docente como por ejemplo en los apuntes, informes, exámenes, páginas web institucionalizadas, etc. (Cassany y Hernández citado por Hernández, 2010). Entonces las prácticas letradas son formas culturales en la cual los individuos utilizan los textos en situaciones socioculturales específicas; es decir lo que se hace con la lectura y la escritura. Por ejemplo en la escuela se da este tipo de literacidad ya que se manejan textos académicos y formales.

Las practicas vernáculas se oponen a las dominantes o letradas, porque estas son públicas, se rigen por las normas, son legales u oficiales y prestigiosas, como la literatura de élite y el lenguaje de la administración, de la ciencia y de la academia. Por ello

a lo vernáculo no se le ha dado la importancia que reviste, como lo plantea Cassany, se le considera marginal, pobre y sin valor, pero realmente son usos tan importantes como las letradas, pues son las que interesan a los estudiantes y jóvenes en general y los que están permeando a la sociedad actual (Cassany, 2012).

Pese a que se ha observado una migración de gran parte de las prácticas letradas al formato virtual (como se menciona anteriormente en las consecuencias de la literacidad electrónica) como las cartas tradicionales que en la pantalla son correos electrónicos, los álbumes son galerías virtuales, las conversaciones cotidianas son chats, etc. Es decir, que lo vernáculo tiende a remplazar o transformar lo dominantes, porque las prácticas *online* son más versátiles y dinámicas. Aunque estas no sustituyen totalmente lo letrado, sino que lo permean y complementan de forma tal que se instalan en la modernidad como prácticas inherentes a la vida de la nueva sociedad en red, como la denomina Castells (2006).

Ahora que ya se ha dilucidado sobre la literacidad electrónica y las prácticas vernáculas y sabiendo que una de dichas prácticas es el nuevo género chat, en el siguiente apartado se dará cuenta del objeto de la investigación que se está adelantando en torno a la escritura en relación con las tecnologías de la información y la comunicación.

Escritura en el chat

Las transformaciones que han ocurrido en la forma de comunicación de los jóvenes de la actualidad debido a la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son tema de investigación muy interesante, por su novedad y aceptación entre la población juvenil. Este nuevo formato de escritura digital congrega a millones de usuarios, especialmente niños y jóvenes quienes han creado un lenguaje muy particular para interrelacionarse entre ellos, el cual cuenta con una estructu-

ra diferente debido al contexto comunicativo, pues depende del tiempo y el espacio en la pantalla del ordenador o del móvil.

En ese orden de ideas, es evidente la influencia de estas tecnologías en la innovación de la forma en que los jóvenes y niños escriben en el formato virtual, puesto que éste nuevo lenguaje electrónico goza de características particulares: es informal, breve, espontáneo, inmediato, coloquial, usa abreviaciones, no tiene en cuenta la norma, no se interesa por la ortografía ni la caligrafía, etc. El objetivo de sus usuarios es crear un nuevo código eficaz y eficiente para la situación comunicativa en la que se desarrolla la interacción, donde lo importante es comunicarse en el menor tiempo posible y con el menor número de caracteres. A diferencia de la escritura en formato papel, la cual es más elaborada y formal, puesto que está destinada a una audiencia específica como la académica y por ello requiere más rigurosidad y respeto de la norma lingüística establecida.

El interés de la investigación que se está adelantando en torno al lenguaje que los jóvenes usan en el chat, surge de la necesidad de darle un reconocimiento a ésta *escritura ideofonemática*[3] -como la denomina Torres i Vilatarsana (2003)- que representa una transformación de la escritura convencional aprovechando los recursos del teclado para emular la transcripción fonética e incorpora símbolos e íconos para mostrar los sentimientos y reacciones de los internautas. Algunos autores y docentes plantean posturas apocalípticas, respecto a dicho discurso ideofonemático, en relación al empobrecimiento ortográfico y al traspaso de esta *práctica vernácula* al código formal. Ellos consideran que influye negativamente en la escritura académica en la escuela y la tildan de degeneración de la lengua, desconociendo que se trata de un discurso que se emplea en un contexto comunicativo particular y significativo para los estudiantes.

También se ha evidenciado que falta investigar más este fenómeno de la escritura en el chat, especialmente en la red social de

3 Torres i Vilatarsana (2003) citado por Cassany (2012) p. 75

Facebook, y en la población de usuarios más pequeños de esta plataforma virtual. Resulta relevante profundizar la investigación con dicha población para caracterizar y analizar a profundidad el lenguaje que está creando está nueva generación de nativos digitales u *hommo zappins*.

Conclusión

No se puede discutir el lugar que ocupan las tecnologías en la vida moderna. Usamos los computadores, Internet y el móvil, cada vez con más frecuencia niños de 5º y 6º grado, son usuarios activos de esta red puesto que nacieron rodeados de las tecnologías y viven inmersos en ellas. Por lo tanto, resulta más cercana esta realidad para realizar actividades que antes ni imaginábamos que pudiésemos realizar desde un artefacto tan minúsculo y de forma tan rápida y eficaz, como lo son pagos, compras, etc. Y estos aparatos están por doquier y por supuesto han invadido también la escuela. Vemos que la Internet, el messenger, la red, la web, los blogs, son realidades virtuales que no son ajenas a la escuela y de este modo influyen y están transformando la escritura y la lectura de los jóvenes de hoy.

Las TIC nos convocan a reflexionar acerca de nuestras prácticas educativas, las cuales subyacen en la palabra oral y ahora deben ser eminentemente visuales. No es que el paradigma virtual reemplace al lenguaje escrito ni el oral; simplemente les ha quitado su protagonismo e irrumpe como un complemento al nuevo currículo, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias que debe desarrollar el estudiante. Por ello, la escuela ha de pensar cómo aprovechar e incluir estas herramientas novedosas para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas de escritura y lectura en sus alumnos.

Por lo anterior, la función del docente del siglo XXI, consiste en saber aprovechar las oportunidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sortear sus peligros para

poder orientar a los estudiantes y jóvenes en el uso apropiado de las mismas. En el caso particular de esta investigación, en la cual se analiza la influencia de las TIC en la forma como se están transformando la escritura de los niños y jóvenes de la actualidad. Por ello, se ve la importancia de este estudio que intenta caracterizar este lenguaje chat en la red social de Facebook, donde se evidencia que se trata de un discurso provisto de significación, porque se da en un contexto particular y en una situación comunicativa real.

Finalmente, cabe agregar que la enseñanza ha de basarse en orientar a los jóvenes a ser competentes en el uso de las herramientas digitales para manejar y crear conocimiento. Por lo tanto, se debe reflexionar sobre la necesidad de prepararnos como docentes para emplear asertivamente en el aula estas nuevas herramientas que brindan las TIC.

Referencias Bibliográficas

Badía, A. Barba, C. Barlam, R. Fernández, A. & otros. (2010). *La escuela y cultura digital, Internet como recurso*. Venezuela: Laboratorio Educativo.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En_línea, leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Cassany, D. y Hernández D. (2012) *¿Internet: 1; Escuela: 0*? CPU e-Revista de Investigación Educativa: 14.

Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. España: Alianza Editorial. Covadonga

Eco, U. (1968). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Fabula Tusquets Editores.

Gutiérrez, A. (2003*). Alfabetización digital*. Algo más que ratones y teclas. Barcelona: Editorial Gedisa.

Hernández, H. (2010). *La apropiación digital*. Tesis doctoral dirigida por Daniel Cassany. Universidad de Pompeya, Barcelona

Mayans, J. i Planells. (2002). *Género chat*. Barcelona, España: Editorial Gedisa

Sampaio, C. (2010). *La literacidad electrónica y el hipertexto*: los caminos de la literatura digital. En Legos 32, Nº 01: 107-117.

L. & Arlette S. (2003). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos. Madrid*, España: Biblioteca Nueva.

Vianello, O. (2004). *El hipertexto entre la utopía y la aplicación*. España: Trea, S.L

Pedagogía y didáctica de la escritura en grado primero

Magdalena Chitiva Méndez*

Ubicada dentro de las problemáticas inherentes a las didácticas de la escritura en la alfabetización emergente, el objetivo de este texto es abordar un dilema metodológico determinado frente a la enseñanza de la producción discursiva en las aulas de grado primero y, tomando como referencia tanto documentos institucionales como los avances alcanzados en el desarrollo de la investigación "*La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita, en el aula de grado primero*", adelantado en un colegio de la localidad de Suba, esbozar una salida ese conflicto cotidiano en el contexto escolar.

Pues bien, como se sabe, enseñar a leer y escribir en grado primero es uno de las tareas más complejas que afrontan los docentes de primer ciclo y, para hacerlo, se encuentran diversos documentos nacionales y distritales que orientan esta compleja tarea; no obstante, en la práctica escolar se evidencian algunas dificultades metodológicas basadas en prácticas tradicionales que perviven en las aulas, alejándose de los parámetros social, cultural y cognitivo para la enseñanza del proceso escritor. De esta manera, se evidencia una de las tensiones con mayor recurrencia en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, a saber: la falta de avenencia entre el deber ser de una acción pedagógico-didáctica y su realización cotidiana en el aula. Este panorama es el que motiva la necesidad de buscar salidas a las didácticas tradicionales relacionadas con la escritura, las cuales se caracterizan por no reconocer el factor contextual a través de una modalidad de enseñanza y en no incluir procesos

* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: magdisweb@gmail.com

meta-cognitivos que aseguran no solo un monitoreo sino, al final, una auto-regulación de las funciones involucradas en el acto de producción discursiva.

Ahora, como la oralidad y la lectura, la escritura aparece en la primera infancia a partir de la necesidad del niño de interactuar con su entorno y cuando llega a la institución escolar aparecen algunos rasgos de escritura que le ayudan a transmitir su intención comunicativa con sentido (la lengua escrita), pues tal como lo afirma Teberosky "en esta etapa los niños ya son capaces de organizar su discurso en forma compositiva, relacionada y secuencial alrededor de un tópico" (1993, p.10), realidad velada por mucho tiempo y que también el profesor Kenneth Goodman (1991) corrobora cuando afirma que la interacción con otros niños favorece la adquisición de la lengua y esta apuesta colaborativa e interactiva favorece la construcción social de facultades cognitivas en el aula:

> el poder personal para la creación del lenguaje está limitado y regido por la necesidad social de comprender a otros y ser comprendido por ellos, y las características de la lengua individual se inscriben dentro de las normas de la lengua de la comunidad (1991, p.30)

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que los estudiantes inician su proceso escolar con producciones escritas auténticas que significan para ellos un mensaje o una historia, y que esto depende, a su vez, de su experiencia con el entorno y con la cultura de lo escrito; es decir, los educandos se expresan por medio de la lengua escrita:

> la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos, en el que se desconoce el complejo y humano proceso que le permite a dos hombres, dos singulares irreductibles, ponerse en contacto a través de ese medio físico

> y complejo, esa materia misteriosa que es la palabra escrita (Negret, 1993, p 54).

Así, pues, la usanza de la lengua escrita está en la genealogía de las prácticas lineales de la enseñanza de la escritura en la escuela (código alfabético-letrado), ya que, más que juntar letras, esta hace parte de las dinámicas propias de la comunicación humana y se preocupa más por procesos multifactoriales y pluricódicos de la alfabetización inicial, puesto que es evidente que "el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros" (Garton y Pratt, 1991, p. 65).

Por otro lado, cabe señalar que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2000) orienta el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los niños en relación con su experiencia escrituraria, y dirige todos los esfuerzos que se puedan hacer con ella en la interacción con la sociedad y la participación en la transformación de la vida de cada educando. Todo esto, mientras los Referentes Didácticos de la Secretaría de Educación Distrital también apuesta por un enfoque de enseñanza y aprendizaje socio-cultural y cognitivo, cuando indica que se necesita fomentar un conjunto de situaciones donde los críos participen activamente en esas prácticas y privilegien las funciones y usos que los textos cumplen en la sociedad (2006, p. 13).

Ahora, como ya se advirtió arriba, a pesar de este marco orientador, son muchos los docentes de primer ciclo quienes se ven enfrentados al reto de enseñar a leer y escribir a sus estudiantes, pero sus prácticas pedagógicas se orientan y concentran en la estimulación de una producción textual gobernadas bajo el imperio de acciones repetitivas, mecánicas y de transcripción; realidad que impide evidenciar la lengua escrita de los estudiantes como una forma de comunicación, como lo esbozan los documentos locales y nacionales aquí mencionados. En este orden de ideas, cabe cuestionarse a propósito de la función de la lengua

escrita y su importancia en la producción discursiva de los niños en la escuela; pero, también, en el barrio, en la familia y en la comunidad local; puesto que, es necesario que la escuela sea una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas y comunicarse significativamente.

Pues bien, a partir de la lectura etnográfica del contexto desarrollada en un colegio de la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá en 2014, se pudo establecer que el enfoque desde el cual se abordan las acciones de enseñanza y aprendizaje estaba basado en el modelo conductista–asociacionista, con preeminencia de métodos como el natural, el alfabético o el ecléctico, evidenciando que la concepción docente frente a la escritura estaba situada en la generación de asociaciones con la cotidianidad del estudiante y actividades centradas en el manejo del renglón y del espacio escritural. Así las cosas, la escritura promovida con estas prácticas que parten de mínimos gramaticales como las vocales y las consonantes y luego forman palabras para poder elaborar posteriormente oraciones; no podía superar fácilmente acciones de orden pedagógico y didáctico como la copia, el dictado, la transcripción y la memorización, dejando de lado algunas de las producciones espontáneas de los niños, que eran elaboradas a través de mensajes que, evidentemente, cumplían para sus propios autores una función comunicativa, reflejando aspectos de su contexto y enmarcada en sus propios intereses.

Visto esto, y recordando que los documentos orientadores expedidos por Instituciones reguladoras de la educación colombiana demandan un enfoque socio-cultural y cognitivo, aparece un conflicto que va en contra de apuestas pedagógicas y didácticas que, en esencia, ofrecen una alternativa para que en el aula de grado primero se instale la modalidad de Proyectos y que atienda el “deber ser” de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

En nuestro país esta modalidad se encuentra reglamentada en el Decreto 1860 de 1994 que, en su artículo 14 establece, que todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta las

condiciones sociales, económicas y culturales de su medio; de esta manera, si se implementa esta modalidad en las aulas no sólo se aporta al aprendizaje de la escritura, sino que también se puede generar una alternativa global para el aprendizaje en general.

El proyecto de aula se inscribe en el enfoque constructivista de la educación, abanderado por el desarrollo de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, quien desarrolla el principio de la estructura cognitiva, rescatando la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes; el aprendizaje aparece, según el autor, cuando el sujeto "conecta" los nuevos aprendizajes con los que ya tiene, haciendo un proceso cognitivo que además incluye la disposición para aprender del estudiante. En este sentido, el autor afirma que se debe entender que "las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición" (1983, p.24).

A su vez, el Proyecto de aula es definido por la profesora de la Universidad de Buenos Aires Mabel Nelly Starico como "una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación" (1996, p.37). Esto es, se trata de un ejercicio sistemático dentro del aula que es formulado por parte de los intereses de los estudiantes, el docente cumple con un papel dinamizador y orientador de los procesos que se prevean. En su turno, y atendiendo a las voces de algunas autoras a nivel local como Rodríguez y Pinilla se puede afirmar que:

> El trabajo por proyectos apunta hacia una formación integral del estudiante, ya que a la vez que desarrolla habilidades lingüísticas se refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y habilidades cognitivas y sociales, así como la formación de competencias y valores tales como el compromiso, la responsabilidad, el respeto, la seguridad, el compartir, el asumir posiciones críticas, al establecer relaciones personales y grupales. En esta

> dinámica, es fundamental la labor del docente como guía en la organización, planeación y realización de las diferentes actividades (2005, p.13)

En este mismo contexto, se resalta que una de las estrategias más exitosas es la intervención en el aula por medio de La Pedagogía por Proyectos, propuesta por Jolibert y Sraïki, entendida como una "estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias" (2005, p.32). Este modo de intervención permite la construcción de escritos con sentido, bajo la apuesta que el estudiante es agente activo de su proceso; además, le permite llevar acciones cotidianas al aula. Allí la lectura y la escritura van de la mano en un proceso transversal, haciendo, por un lado, que las experiencias significativas potencien el desarrollo de sus habilidades y, por otro, que se promuevan los centros de interés y se evalúen constantemente los procesos.

Lo interesante de esa salida al conflicto delineado, es que todo esto genera ejercicios de metacognición en los participantes; de esta manera, el actuar pedagógico en el aula se manifiesta en el uso de didácticas innovadoras, acordes a las orientaciones del Ministerio de Educación, la Secretaria de Educación Distrital y a las necesidades e intereses propios de los estudiantes.

Se sugiere, entonces, una intervención no sólo novedosa en el contexto de la intervención, sino que se puede someter a la revisión de los documentos o lineamientos locales, distritales y nacionales, dado que puede ayudar a cumplir los ideales de la enseñanza de la escritura desde los enfoques cognitivo, social y cultural.

Referencias Bibliográficas

Ausubel. D. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Ed. Paidós. Barcelona

Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de educación nacional.

Ferreiro. E. Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI

Garton A., Pratt Ch. (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Ed. Paidós. España.

Goodman. K. El Lenguaje Integral. Ed. AlQUE. Serie de la palabra.

Goodman. K. (1995) El Lenguaje Integral. Argentina, Ed. AlQUE. Serie de la palabra.

Jolibert, J. Sraïki, C. (2005) Niños que construyen su poder de leer y escribir. Ed. Manantial. Buenos aires.

Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias del lenguaje. 2010.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares en Lenguaje. 1998.

Negret, J. (1993) Constructivismo y Lengua Escrita. Ed. Magisterio. Colombia. Pág. 72.

Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo: Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo" Mauricio Pérez abril y Catalina Roa Casas.

Rodríguez, M. & Pinilla, R. (2005) Proyectos pedagógicos. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad Distrital.

Rodríguez, M.E. y Pinilla, R. (2005) Proyectos pedagógicos. Ed. Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.

Starico, M.N. (1996) Los proyectos de aula. Hacia el aprendizaje significativo en la EGB. Buenos Aires: Magisterio del Río del a Plata

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Lectura y vida*. [en línea]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Hocevar.pdf

Políticas educativas Vs. Realidad en el aula

Eliana Milena Díaz Cortés*,
Claudia Patricia Segura Acosta**

El objetivo de la reflexión es explicitar algunos dilemas asociados con la pedagogía y la didáctica de la lectura aplicada en diferentes tipologías textuales. Para desarrollar ese propósito, se analizarán elementos presentes en la dimensión política y se contrastarán con la realidad de algunas prácticas docentes, derivadas de una lectura etnográfica del contexto adelantada en el IED José Félix Restrepo desde el año 2013, y que arrojó como vacío la falta de estrategias de lectura que conlleven a mejorar el desempeño de los estudiantes en el nivel de comprensión inferencial de textos argumentativos.

Pues bien, desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares básicos de competencias del Lenguaje (2006) y los Referentes para la didáctica del Lenguaje en el tercer ciclo (2010), se exalta la importancia de trabajar procesos de comprensión y producción con diversas tipologías textuales en todos los grados; solo se debe adecuar su complejidad simbólica dependiendo del grado de escolaridad. Sin embargo, en diversas investigaciones se enuncia la desarticulación existente entre las políticas educativas y las prácticas docentes ejercidas en el aula, causado esto, en muchas ocasiones, por desconocimiento de las mismas o porque priman concepciones subjetivas y experienciales del docente.

* Especialista en Administración Educativa de la Universidad Panamericana. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: elianamilenad@hotmail.com

** Especialista en Educación con énfasis en Lenguaje de la Universidad de los Andes. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: clausegura72@yahoo.com

Así las cosas, se pone de manifiesto la ruptura existente entre las rutas metodológicas presentes en los documentos legales emitidos por el MEN y la SED y las puestas en marcha de acciones en las aulas, fractura que en nuestro proceso de formación como docentes investigadoras, se ha evidenciado al confrontar el plano del deber ser con la realidad del contexto escolar. En consecuencia, parece urgente reflexionar sobre las concepciones y prácticas de los docentes, ya que este es un factor determinante para lograr una innovación en la didáctica del lenguaje y la dinámica de los procesos que en la actualidad se mantienen en el aula y que, en la mayoría de los casos, son de corte tradicionalista. En ese orden de ideas, este texto sugiere una actitud receptiva por parte de los maestros hacia las tendencias educativas que propenden por la formación de educandos y educadores más activos y dependientes de políticas educativas para el mejoramiento de sus aprendizajes y saberes.

Las políticas educativas en Colombia durante las últimas dos décadas propenden por el mejoramiento de la formación académica en los contextos escolares; producto de esta labor, son los diferentes documentos, entre los cuales se encuentran los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el tercer ciclo (2010), elaborados por un equipo interdisciplinario de expertos en diferentes áreas del conocimiento, como la pedagogía y la didáctica, y que buscan orientar y servir de apoyo al colectivo de docentes al proporcionar estrategias didácticas, y ejes para fundamentar la construcción de los currículos en las diferentes áreas que constituyen elementos esenciales en los Proyectos Educativos Institucionales.

Dentro de los documentos referidos se hace énfasis en la pedagogía y didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las herramientas para la vida: hablar, escuchar, leer y escribir para comprender el mundo. Y, concretamente la lectura ya que es un pilar fundamental en la educación, puesto que le permite al sujeto

obtener e interpretar la información socialmente disponible, además de fortalecer sus esquemas cognitivos para resolver tareas cada vez más complejas, ampliar sus conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes, entre otros. En el ámbito educativo es el eje en los diferentes campos del saber, porque gracias a este proceso social se desarrolla no sólo el pensamiento, sino también las habilidades sociales y culturales en los estudiantes, además les permite construir conocimientos interdisciplinares a través de la interacción con los textos; a su vez la lectura está estrechamente relacionada con los procesos escriturales, ya que un niño que tiene un mayor contacto con ella se enfrenta a situaciones de producción formal e informal de textos, por lo que no se encontrará en desventaja para realizar este tipo de tareas.

A pesar de la importancia que esta habilidad comunicativa posee en cualquier contexto de la vida social, se pone de manifiesto la ruptura existente entre las rutas metodológicas para su enseñanza presente en los documentos legales emitidos por las políticas públicas y la puesta en marcha de acciones en las aulas. Como consecuencia de esta desarticulación, se evidencian algunos dilemas asociados que dan cuenta de la problemática en torno a la pedagogía y la didáctica de la lectura entre los cuales se encuentran: (I) la lectura vista como una actividad de decodificación; (II) la ausencia de estrategias que posibiliten la comprensión y construcción de significados, (III) la imposibilidad de visualizar la lectura como una herramienta prioritaria en el aprendizaje interdisciplinar; (IV) la descontextualización de la lectura en la planeación de ambientes auténticos de aprendizaje y, finalmente, (V) una escasa aproximación al conocimiento y apropiación de diversas tipologías textuales particularmente en los ciclos II y III, siendo este último dilema el de mayor profundización en este texto.

Un primer dilema se relaciona con la lectura vista como un producto de decodificación más no como se menciona en los Lineamientos Curriculares para el área del Lenguaje “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre

el texto, el contexto y el lector" (2006, p.47). Por esta razón, se puede afirmar que en oposición a lo anteriormente dicho, leer se ha asumido como una tarea más en el aula, cuyo propósito se limita a determinar el nivel de fluidez con la que el niño avanza en el reconocimiento de las palabras que constituyen el texto al igual que el uso correcto de los signos de puntuación. Esto se evidencia a continuación, al analizar las respuestas que dieron algunos docentes que orientan Lengua Castellana, al preguntarles acerca de cuáles son las dificultades para que un estudiante pueda comprender un texto:

> R1: "Podrían ser dos las principales dificultades: La no lectura adecuada de un texto (saltar reglones, no identificar silabas o palabras) y la incapacidad por parte del estudiante de comprender lo que está leyendo (incapacidad de identificar ideas principales, incapacidad de resumir un texto, incapacidad de explicar un texto con sus propias palabras)".
> R2: "Presentan lectura silábica, por ésta razón la comprensión de la información contenida en un texto no es clara para ellos".

Un segundo dilema consiste en la ausencia de estrategias cognitivas y meta cognitivas que posibiliten la cualificación de los procesos de la lectura y comprensión, porque se observa en las prácticas docentes una marcada tendencia a evaluar la comprensión que el niño logra de los textos con ejercicios que pretenden recuperar la información explícita mediante preguntas de carácter literal, que suele responder de forma oral o escrita; pero también recurriendo con regularidad a pedir resúmenes del contenido del texto, sin detenerse a dar las pautas para la elaboración de los mismos. Estas y otras actividades se desarrollan al finalizar la lectura y se asume como suficientes para determinar si el niño tiene o no la competencia para comprender lo que lee. Sin embargo, no se evidencia una planeación de estrategias que respondan a establecer una ruta paso a paso previo a la lectura, durante la misma actividad y al finalizarla, que no solo favorezca la verificación de la forma como el niño lee, sino que también permita enseñar a comprender la información explícita e implícita contenida en los textos; y que, a su vez, posibilite que el lector

sea consciente de sus fortalezas y debilidades, sus aciertos y dificultades en el proceso lector.

Lo anterior se confirma en modelos como los que expone Solé (1997), quien menciona la necesidad de poner en marcha estrategias que activen operaciones cognitivas en tres fases: antes, durante y después de la lectura. Con el fin de reconocer que el niño posee un conocimiento previo, hace conexiones entre lo que sabe y la nueva información que aporta el texto a partir del uso de diferentes tipos de inferencias, revisa y comprueba la comprensión en el mismo acto de la lectura y toma acciones ante los errores y las dificultades presentes; por último, establece generalizaciones, sintetiza, resume y determina los conocimientos nuevos obtenidos mediante la lectura. De igual manera, Kenneth Goodman (1990) expresa que:

> El lector construye su significado mientras lee. Utiliza la experiencia y sus aprendizajes previos para encontrarle sentido a los textos. El lector predice, selecciona, confirma y se autocorrige a medida que empieza a encontrarle sentido a la palabra impresa, es decir formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. Controla su propia lectura para ver si adivinó bien o si necesita corregirse para ir encontrando sentido. (p, 19).

Desde este punto de vista, la didáctica de la lectura debe ser abordada no sólo desde los contenidos que allí se plasman, sino también debe permear aspectos cognitivos y meta cognitivos a fin de que el lector pueda desarrollar estrategias adecuadas al controlar, monitorear y evaluar de manera independiente dicho proceso.

Otra situación relacionada con las estrategias en el aula que se constituye en una causa para replantear las dinámicas entorno a la lectura es que esta se ha consolidado, básicamente, como un momento donde se callan las voces, un espacio donde el silencio es protagonista, mientras los niños tratan de manera individual de entender el contenido de un texto para resolver

una serie de ejercicios de poca complejidad y que determinan el grado de comprensión del estudiante. Otro tipo de acciones se establecerían si esta práctica se dinamizara y, al momento de leer e intentar comprender, el niño asumiera un rol más activo, aportando ideas que pongan en evidencia las múltiples interpretaciones que puedan surgir, además generando controversia y diálogo con sus pares.

Y es que leer de manera silenciosa no es la única opción de abordar los textos, se deben considerar otras prácticas en las cuales se involucren tanto el docente como los niños, tal como sugieren los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) al dar a conocer estrategias de pre lectura a partir del título e imágenes que acompañan el texto, como también, durante y después de la lectura al implementar la técnica del recuento, la relectura, el parafraseo y la elaboración de redes conceptuales.

Un tercer dilema apunta a la ausencia de contextos auténticos de aprendizaje en los cuales esté implícita la lectura, porque en muchas ocasiones los textos que se trabajan en el aula con los estudiantes distan de corresponder a lo que para ellos es significativo y, en consecuencia, se genera una desmotivación y rechazo a la misma. Así las cosas, concierne al docente de cada disciplina considerar la pertinencia de los mismos: si están acorde con la edad, los intereses, las necesidades de aprendizaje de los niños; pero también si responden a sus inquietudes y expectativas frente al mundo que los rodea y, prioritariamente, si están contextualizados en las realidades con las que se ven enfrentados en su cotidianeidad.

Una alternativa didáctica para superar este dilema es la implementación de proyectos de evaluación auténtica y formativa en el que de acuerdo con Atorresi (2009) “se plantea un contexto auténtico que caracteriza la situación auténtica en que se enmarcará el proyecto” (p. 3). Es decir permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones problema de naturaleza compleja y variada, que se asemejan a procesos de trabajo auténtico al desarrollarse en fases donde se: planifica, ejecuta, revisa, ajusta

y rehace. Con el propósito de promover aprendizajes significativos, auto reflexivos y de autonomía.

Pero a su vez, este tipo de proyectos exigen por parte del docente un proceso de planificación para identificar los aprendizajes que se propone alcancen los estudiantes, cuáles ya han alcanzado, qué producto final auténtico podría evidenciar esos aprendizajes en los alumnos y grupos de estudiantes con diferentes características, sus fases de trabajo, productos parciales, el tiempo, la verificación a lo largo del desarrollo y al final del proyecto a través de instrumentos de evaluación, autoevaluación y co-evaluación.

Un cuarto dilema en el ambiente escolar que hace latente la disyuntiva entre las políticas educativas y lo que acontece en las aulas de clase, está relacionado con la idea entre los docentes que la formación en lenguaje es competencia de aquellos que se han formado en esta disciplina y, por lo tanto, se asume que la responsabilidad de enseñar, orientar y desarrollar las habilidades comunicativas, más específicamente la lectura son deber del profesor de Español, sobre él recae la presión que pueda generar el éxito o el fracaso de los educandos en cuanto a resultados en pruebas internas y externas de evaluación se refiere. Contraria a la realidad planteada, en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010), se propone un enfoque transversal de la lectura, especificando detalles:

> Como aquel que hace posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad explicando que es precisamente en las áreas no lingüísticas en las cuales se da una necesidad real de comprender y redactar textos verdaderos con distintos contenidos temáticos (historia, geografía, física.) y distintas tipologías textuales (textos argumentativos, ensayos, informes, registros...). Tolchinsky (2008, p. 24).

Por consiguiente, se invita a consolidar contextos educativos que beneficien el trabajo interdisciplinar para que la comunidad

académica se concientice de la importancia del lenguaje desde cada disciplina y para todas las disciplinas, ya que se constituye en una herramienta fundamental para comprender y construir conocimiento inherente a cada campo del saber. Así las cosas, se hace evidente la necesidad de transversalizar la lectura, fortalecerla desde cada ambiente de aprendizaje, lo cual conlleva un reto para los docentes que consiste en innovar las estrategias empleadas para favorecer el gusto por la lectura de textos, al igual que aquellas que posibilitan la comprensión de los mismos.

Finalmente, aparece el problema relacionado con la diversidad textual en la educación primaria ciclo ll y lll grado quinto, porque se evidencia una tendencia dominante hacia la lectura de textos narrativos, dejando de lado la importancia que igualmente tienen otras tipologías textuales. Como se manifiesta en un apartado del libro Orientaciones Curriculares para el campo de la Comunicación, Arte y Expresión:

> Si bien es importante trabajar en la lectura de mitos, cuentos, fábulas y leyendas, así mismo lo es la lectura de textos de divulgación científica, textos periodísticos, de opinión y otros, porque estos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También porque las condiciones de producción y circulación de los textos son diferenciales (2007, p. 32).

En consecuencia, se genera un vacío relacionado con las estructuras y procesos de pensamiento diferenciales ya que la diversidad textual posibilita el acercamiento al estudiante, con el objetivo de ampliar su campo de conocimiento, para que pueda comprender que la información se presenta con matices diferentes de acuerdo con el propósito comunicativo, a la audiencia a quien está dirigido, a la manera como se organizan las ideas y al vocabulario presente en el escrito; los anteriores conocimientos son fundamentales para poder dar respuestas más apropiadas a los retos que se le presenten en los diferentes niveles de

comprensión, como también para expresarse ya sea de forma oral o escrita.

Investigadores como Rodríguez(2011, p. 41); Murcia (2011,p. 56); Vega (2011, p.42); Sánchez (2012, p. 78) expresan la necesidad de abordar las secuencias textuales con el fin de familiarizar al estudiante con cada una de ellas, para reconocer la silueta que las diferencia y de tal manera acceder más fácilmente a la comprensión de estas (Pérez 2012, p. 8; Barrera & otros 2009, p. 21), proponen el análisis de textos argumentativos desde la primaria ya que aducen que este se convierte en un reto porque es poco conocida por los niños y la menos trabajada por los maestros que orientan los procesos de comprensión lectora en la escuela.

Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares básicos de competencias del Lenguaje (2006) y los Referentes para la didáctica del Lenguaje en el tercer ciclo (2010) se exalta la importancia de trabajar diversas tipologías textuales en todos los grados, en cuanto a procesos de comprensión y producción se refiere; solo se debe adecuar su complejidad dependiendo del grado de escolaridad. Sin embargo, en investigaciones tales como (Barletta, 2009, p. 32; Caballero 2008, p. 15), por ejemplo, se enuncia la desarticulación existente entre las políticas educativas y las prácticas docentes ejercidas en el aula, causado esto, en muchas ocasiones, por desconocimiento de las mismas o porque priman concepciones subjetivas y experienciales del docente.

A continuación se señalarán algunos principios didácticos que se derivan de los ejes problémicos en torno a la lectura y que desde los Referentes para didáctica del Lenguaje (2010) sirven de apoyo y orientación al docente en la enseñanza de la lectura:

- Considerar a los estudiantes lectores activos que interrogan los textos para construir el sentido de los mismos y no como simples decodificadores de la información que leen.
- Proponer situaciones didácticas que le den sentido al aprendizaje de la lectura y que motiven al estudiante a leer textos diversos y reales en función de múltiples propósitos.

- Enseñar estrategias para la comprensión lectora, entendiendo que dicha enseñanza debe ser funcional y enmarcada en situaciones didácticas significativas para los niños.
- Generar en los estudiantes la reflexión acerca de su proceso lector, cuestionándolos acerca de cómo hizo para comprender el texto, cuáles fueron sus estrategias que más le ayudaron para comprenderlo, qué dificultades se presentaron y como podría superarlas (p. 39).

Para asumir los principios didácticos mencionados anteriormente, el docente requiere tomar decisiones respecto a la manera como organiza la enseñanza de la lectura y le da forma a su práctica. Estas formas "son las llamadas configuraciones didácticas que son maneras particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" Litwin (1997, p.12). De acuerdo con esto las secuencias didácticas, los proyectos de aula y los proyectos de lengua. Se consideran tipos de configuraciones que permiten al docente partir de situaciones concretas, participativas y contextualizadas como alternativas didácticas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Se hace necesario aclarar que no basta tan solo con implementarlas sino que estas herramientas exigen un trabajo reflexivo, intencionado y consciente por parte del maestro en todo momento.

En síntesis, desde la perspectiva de docentes investigadoras se evidencia que hay una ruptura entre las Políticas Educativas y las prácticas en el aula por el desconocimiento de éstas, que se percibe al:

- Realizar actividades encaminadas al abordar la lectura como un producto más que como un proceso de interacción entre el texto, contexto y el lector.
- Reconocer que en el aula es muy poco frecuente el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas, porque estás por lo general se tienden a suplantar cuando se realizan ejercicios que miden lo que el estudiante comprendió de un texto a partir de un cuestionario

con preguntas en el nivel literal o a través de un resumen, centrando la atención el docente en el resultado y no en su proceso.
- Trabajar lecturas carentes de sentido para los estudiantes, de manera fraccionada y descontextualizada.
- Dejar la enseñanza de la lectura exclusiva al docente de Lengua Castellana ignorando que es un eje transversal y que por tanto compete no solo al docente de Lenguaje sino a los docentes de las otras disciplinas porque es una herramienta imprescindible para la construcción del conocimiento.
- Hacer énfasis especialmente en la lectura de textos narrativos descuidando la importancia que tienen igualmente otras tipologías textuales para ser trabajadas en el aula.
- Desconocer la implementación de configuraciones didácticas que proporcionan fundamentos para enriquecer la práctica docente y que dinamizan las interacciones en el aula teniendo en cuenta los contextos, intereses y necesidades de los estudiantes.

Es evidente que las Políticas Educativas son documentos de acceso público y propenden por un logro integral y adecuado que se convierten en cartas de navegación que le sirven de fundamento, apoyo y orientación al docente, por tanto, es importante conocerlas y apropiarse de lo que allí se propone en aras de lograr la cualificación de sus prácticas en la enseñanza de la lectura y la comprensión.

Referencias Bibliográficas

Atorresi, A & Ravela, P. (2009). “Los proyectos de evaluación formativa y auténtica”. Diploma en evaluación de los aprendizajes. UCU, 2-5.

Barletta, N. (2009). Descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de 6º grado en un colegio público de Puerto Colombia: Universidad del Norte. Colombia. http://www.uninorte.edu.co/documents/611830/af0f0367-00c2-41af-850e-401678edd6cf.

Barrera, N., González, L., Hernández, C. & Nossa, D (2009). Caracterización de las habilidades argumentativas en niños y niñas de nueve años en una institución educativa distrital. Universidad Javeriana. Colombia. http://hdl.handle.net/10554/404.

Caballero, E. (2008). Comprensión lectora en los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria: Universidad de Antioquía. Colombia. http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf.

Goodman, K . (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En revista Lectura y Vida. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles116042_archivo_pdf1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. E. Magisterio. Bogotá, (1998) recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf.

Murcia, L (2011). Caracterización de procesos meta cognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior: estudio de caso. Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado en: http://hdl.handle.net/10554/404

Pérez, M. (2012). "Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo". Folios, segunda época, N° 37. 3-15.

Referentes Curriculares para la didáctica del Lenguaje ciclo II (2010) recuperado en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_2_cerlalc.pdf.

Referentes Curriculares para la didáctica del Lenguaje ciclo III (2010) recuperado en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_3_cerlalc.pdf.

Sánchez, J. (2012). "La inferencia en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales". Enunciación, 17, Nº02/Julio-Diciembre de 2012. Bogotá, Colombia, 76-90.

Secretaria de Educación. (2007). Orientaciones curriculares para el campo de la comunicación, Arte y Expresión. Bogotá.

Solé, I. (1997) Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas, Argentina: Paidós.

Vega, N. (2011). Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación: Universidad Ramón Llull España. http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9282/NAVL-TesisDoctoral-2011-Comprension-MT.pdf?sequence=1.

Enseñanzas y aprendizajes sobre procesos de lectura, escritura y literatura mediante relatos de vida escolar

María Elena Rivas Arenas*,
Estudiantes de VII semestre de Lic. Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana**

Una de las preocupaciones de la sociedad actual es la calidad de la educación en torno a la cual se plantean diferentes visiones; una de las más potentes a considerar es la que señala que ésta empieza con los profesores y sus prácticas en el aula. Así, el futuro docente de Lengua Castellana de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" debe formarse para llevar la teoría a su praxis pedagógica. No obstante, un diagnóstico de observación con los nuevos docentes-estudiantes de VII semestre en el curso Formación y Práctica Docente del programa, muestra que existen, en términos generales, dudas y temores académicos y personales para enfrentarse a los futuros estudiantes de su práctica y vida profesional por cuanto se hace difícil llevar lo abstracto teórico a lo concreto pedagógico, metodológico y didáctico.

En este sentido, hemos realizado un proyecto colaborativo titulado *"Enseñanzas y aprendizajes sobre procesos de lectura, escritura y literatura mediante relatos de vida escolar"*, que tiene por objetivo identificar y analizar las diferentes formas de

* Doctora en Educación y Ciencias Pedagógicas. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: maraelenarivas@gmail.com.

** Esta ponencia fue presentada con estudiantes de VII semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, período académico 2015-1

enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura, escritura y literatura mediante los relatos de vida escolar comprendida desde los años 90 hasta la actualidad de nosotros estudiantes de VII semestre de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad Distrital, para aportar así un ejercicio de reflexión en torno a dichas dudas y temores. Como grupo investigado-investigador, buscamos develar formas diferentes de enseñanza de nuestros antiguos y actuales docentes en primaria, secundaria y superior, para reconocer y evaluar estrategias del entorno profesional y así contar con reflexiones y demás insumos para las situaciones concretas que se nos darán en una praxis futura.

Para la presente ocasión, se presentan los resultados obtenidos en la primera fase de esta investigación, centrada en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura entre los 6 y 12 años, que responde a la pregunta científica ¿Cuáles fueron las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura, escritura y literatura en los estudiantes de VII semestre según sus relatos de vida escolar? El grupo de VII semestre reconoce que la investigación es un fenómeno altamente complejo que involucra lo mejor que el ser humano puede ofrecer, en el caso de la Investigación pedagógica, debe asumirse como parte fundamental y esencial de la labor docente, pues ella genera búsqueda de respuestas, construcción de nuevos conocimientos, sistematicidad, seriedad y equilibrio.

La Investigación Narrativa.

Narrar la vida es buscar los significados de nuestras experiencias. Encontrar en su esencia subjetiva lo que nos hace ser humanos, lo que nos llena de pasión, los acontecimientos que le dan sentido a nuestra existencia; es decir, lo que nos dota de identidad, en este caso, narrativa. Dicho método de investigación, se ocupa de la narrativa social, es decir de la construcción del relato

de vida, que según Muñoz, G. (2012), Citando a Mead, G. H. (1990) se caracteriza por:

> *(...) rescata(r) la experiencia humana de un individuo que habla en primera persona; no tiene pretensiones de exhaustividad ni de totalidad, es suficiente la memoria de ciertos hechos, a partir de los recuerdos fragmentarios y desordenados del sujeto, y de sus intereses personales; no importa la 'verdad' de lo que se cuenta, sino el modo en que se actualiza lo sucedido; y, lo más importante, es un diálogo entre interlocutores que se ponen en relación íntima, hablando de su 'mi social'. Desde ese ángulo biográfico se trata de conocer estructuras y normas sociales a partir de contextos individuales* (Muñoz, G. 2012).

Estas características pueden ser complementadas por las que enuncia Gergen, K. (1997), quien expone seis elementos propios de la narrativa: I–historia con un argumento penetrado por los valores (posición moral); II–relato entendible; III–acontecimientos organizados; IV–los personajes poseen identidades continuas; V–relaciones causales que construyen el esquema contado; VI–estructura (comienzo y final).

En ese sentido, se genera una relación entre la vida y el relato, que para Ricouer, P. (1996), dimensiona la experiencia literaria desde la mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad) y entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí). Desde el relato nos convertimos, entonces, en narradores de nuestra propia historia, que, por medio de la subjetividad, le permite al individuo encontrar la identidad narrativa que lo constituye. Es entonces la práctica discursiva del relato y la narración, una manera de construir y comprender el sentido que sobre las cosas tenemos, que no sólo está en el plano del individuo, sino que entra en un diálogo con el otro, para generar así un nos-otros, que intenta explicar los elementos intersubjetivos que se comparten en un ámbito y contexto histórico, social y cultural específico.

Así las cosas, para cumplir con el propósito que nos hemos planteado, se han propuesto: la reconstrucción de nuestra experiencia escolar, específicamente, en nuestra formación como lectores y escritores. Esto nos llevó a la producción y posterior análisis de actos de texto, esto es, de relatos y narrativas, que recogieron la etapa escolar comprendida entre los seis y los doce años, orientada a reconstruir, desde un ejercicio retrospectivo, la memoria de los hechos, para tratar de identificar cuáles fueron las maneras en que nos enseñaron a leer y a escribir, además de mirar, como corolario, por qué estamos aquí y cómo la conciencia del pasado permitió determinar una serie de hechos que configuran nuestra experiencia en el mundo: nuestro ahora.

Se piensa, asimismo, que estas narrativas sobre la experiencia escolar –que bien pueden entenderse como biografías escolares– constituyen un aporte no sólo de tipo epistemológico sobre la lectura y la escritura sino también un aporte al "saber pedagógico sobre el contenido" (Shulman, L. 1987, y Gudmundsdottir, S. 1996) –en este caso sobre la lecto-escritura– que estamos construyendo nosotros, docentes en formación, y que servirá como insumo a nuestras prácticas futuras, cuando más adelante seamos, en sentido estricto, docentes. Cabe aclarar que, pensamos este ejercicio como una práctica colectiva, un encuentro entre narrativas, de compartir y analizarlas grupalmente, ya que:

> *El intercambio de esas narraciones personales, sostenido en un diálogo genuino, desde la disponibilidad y escucha respetuosa, genera un acercamiento comprensivo hacia el otro, invita a unirnos a su historia y provocar una reflexión colectiva, no como mero acto contemplativo sino como recreación de lo vivido a fin de argumentar nuevas acciones* (Fernández, M. & Ramírez, P. 2006).

Por eso la reflexión y análisis que hacemos de y con estas narrativas no consiste solamente en dar sentido a las experiencias que nos precedieron para llegar a saber quiénes somos, que

ya es mucho, sino en identificar lo que ha sido la escuela para nosotros y la manera en que se nos ha enseñado a leer y escribir, para que estas experiencias, hechas texto, tengan consecuencias pedagógicas y didácticas, como un intento por resolver las dudas y temores que emergen cuando pensamos en nuestras prácticas futuras.

Metodología.

La propuesta está enmarcada dentro de la investigación cualitativa y tiene como eje metodológico la investigación narrativa en la que se evalúan los frutos educativos de años anteriores. Según Taylor, S. J. (1986) la investigación cualitativa produce datos descriptivos, palabras propias de las personas involucradas y comportamientos observables. Es inductiva, holística, comprensiva, todas las perspectivas son posibles, los métodos cualitativos son humanistas, todos los escenarios y personas son dignas de estudio y es un arte. Estudia cómo se construye y se comprende la realidad. Para la presente indagación se utilizó el método biográfico el cual estudia, a través de la narración subjetiva de la vida de un sujeto, sus acontecimientos y valoraciones de su existencia.

Dentro de la metodología a seguir en el presente estudio se tuvieron en cuenta las siguientes fases: 1–Definición del problema; 2–Diseño del trabajo; 3–Recogida de datos; 4–Análisis de datos; 5–Informe y validación de información. Luego de la identificación del problema de los estudiantes de VII semestre relacionado con la práctica pedagógica, se planteó y diseñó un trabajo colectivo en el que todos los integrantes del curso formarían parte del grupo investigador-investigado a partir de las historias de vida escolar, por lo que se propuso la totalidad de 38 narrativas personales que corresponden al mismo número de estudiantes. Se hizo la recogida de datos de la siguiente manera: I) Escritura del acto de habla, relato o narrativa propia de la etapa

escolar comprendida entre los seis y los doce años, partiendo de preguntas orientadoras que se formularon en torno a los procesos de aprendizaje de la lectura, escritura y literatura; II) Lectura grupal del texto escrito, que permitiera una socialización y retroalimentación; III) Reescritura de la historia de vida con ayuda de otra persona o familiar que hubiese estado en su compañía durante este período. Para el análisis se hizo: IV) Realización de una matriz general de Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas (DOFA), primero por grupos y luego generalizado, donde se evidenciaran los puntos de encuentro de las historias de vida en la construcción de un sentido social más amplio sobre la forma en la que comprendemos nuestros procesos educativos; V) Discusión y conceptualización teórica sobre las historias de vida y la investigación narrativa; VI) Análisis de las historias de vida desde cinco categorías tales como: *actores en el proceso de enseñanza, relación profesor/estudiante, contexto escolar, actividades académicas y evaluación*, en los que se hizo una malla semántica y un cruce de información entre las diferentes narraciones. Este proceso ha sido colectivo en una discusión permanente para lograr los objetivos propuestos, contando así con la participación colaborativa de todos los integrantes del curso "Formación Docente y Práctica Pedagógica" de séptimo semestre del grupo 01.

A continuación se relacionan las preguntas orientadoras que sirvieron de base para la realización de las narrativas:

Categorías Pedagógicas y Didácticas en Lectura, Escritura y Literatura:

1. Actores en el proceso de enseñanza.
   - ¿Quién o Quiénes me enseñaron?
   - ¿Cómo fueron mis maestros?
   - ¿Cuándo aprendimos a leer y a escribir?
   - ¿Cómo fueron esos procesos?
   - ¿Me enseñaron o aprendí a amar la lectura?
   - ¿Cuáles y cómo fueron las orientaciones docentes?

2. Relaciones profesor/estudiante.
    - ¿Cómo las prácticas pedagógicas de los maestros incidieron en los procesos de lectura, escritura, literatura y socio afectivo?
    - ¿Cómo fueron las relaciones entre maestros y estudiantes y que huella dejaron en los procesos de lectura, escritura, literatura y socio-afectivo?
3. Actividades académicas.
    - ¿Cómo aprendimos a leer y a escribir?
    - ¿Qué actividades de lectura, escritura se ejercieron?
    - ¿Qué tipo de textos literarios se leyeron?
    - ¿Cómo afectaron las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje?
4. Contexto escolar.
    - ¿Cómo era el contexto escolar?
    - ¿Cómo influyó el contexto escolar en el desarrollo del proceso lectoescritural y socio afectivo?
5. Evaluación.
    - ¿Cómo contribuyó el sistema de evaluación utilizado por los maestros en el proceso de lectura, escritura y socio-afectivo?

Seguidamente, reproducimos las generalizaciones que se lograron mediante las cinco categorías propuestas como resultados parciales de la Historia de Vida Escolar de los 6 a los 12 años de los estudiantes de VII semestre:

Actores	Relación profesor-estudiante	Actividades académicas	Contexto escolar	Evaluación
Profesores: Existe una tendencia hacia mirar al profesor desde la afectividad, que puede ir 1) Desde la exaltación del apoyo y la dedicación, así como de sus facultades intelectuales y estéticas. Hasta el juzgamiento por ser mal humorados o fastidiosos, o por ser personas que castigan, o que simplemente desagradan, o con los que se tenía algún tipo de rivalidad. También hay historias en las que los profesores son intrascendentales, es decir, un elemento accesorio de la narración. **PAPÁS** **Plano afectivo:** Padres Temperamentales madres dedicadas, que pueden ser o suaves o conservadoras en sus tratos con los niños. Es notable en algunas historias de vida, un lazo afectivo fuerte con alguno de los miembros de la familia que se convierte en un ejemplo a seguir. **Plano económico y social:** Muchos padres no pueden pasar mucho tiempo en casa, situación que a muchos niños los marca.	**Trato afectivo**: • Gratos. • Usaban la fuerza y realizaban prácticas de tortura dentro del aula. • Había casos de odio muto, • Matoneo hacia el maestro: uno de los niños golpeó la cabeza de un profesor.	**Lectura- escritura:** • Planas, actividades memorísticas, dictados, rimas. • Método silábico • Trabajo de la motricidad y el orden en la escritura, mediante las planas. • Problemas con el paso de la letra cursiva a la script. • Uso de cartillas: Nacho Lee o Coquito. • CD'S de autoaprendizaje • Libros de texto. • Identificar letras bajo distintas modalidades. • Textos bíblicos. **Literatura:** • Textos literarios de carácter obligatorio e impositivo. • Algunos relatos muestra un acercamiento más significativo con la lectura, según sus intereses. • Lectura de los primeros textos literarios: algunos marcaron la vida lectora de los niños. • Lectura grupal en el aula. • La importancia de la familia en los procesos de lectura. • Desarrollada por propia cuenta de los niños. • Instrumentalización de la literatura para procesos gramaticales. • Ejercicios de comprensión lectora. • Análisis estructurales de los relatos: personajes, características, tiempo, etc.	**Contexto urbano**: Algunas zonas violentas de la ciudad. **Contexto rural:** Cambio del rural al urbano. O sólo rural: problemas de la educación en zonas alejadas y expuestas a procesos de violencia. También se evidencia la educación de corte tradicionalista. O simplemente colegios en zonas rurales, de poco reconocimiento a nivel nacional. Cambio de un colegio a otro: distintos modelos pedagógicos y forma de enseñanza que retrasan los procesos de aprendizaje.	• Malas notas = maltrato familiar. • Evaluación oral en torno a categorías del lenguaje aplicadas a las palabras de los dictados. • Explicación de un tema y luego evaluación memorística. • En muchas narraciones, poco se encuentra sobre las formas de evaluación.

Conclusiones

De esta generalización y análisis categorial, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Debe tenerse en cuenta, a la hora de analizar los relatos de vida escolar, que el ejercicio propio de retrospección y de narración de hechos pasados, tiende hacia la ficcionalización propia de la realidad, desde un método investigativo que exalta la subjetividad. A la hora de reconstruir la historia, dentro de las socializaciones realizadas, se evidenció que muchos ni siquiera recordaban la mayoría de los detalles de su aprendizaje sobre lectura y escritura y sus inicios en la literatura. Enunciados como «no recuerdo con exactitud el primero libro literario que leí», «Recuerdo muy poco los textos vistos en esta etapa», «El recuerdo de los años de escolaridad son un poco vagos...», y otras expresiones que denotaran olvido fueron muy recurrentes. Por ese motivo, muchos tuvieron que recurrir a fuentes que no fuesen ellos mismos, como la de sus padres u otros familiares. Todo esto nos permite observar que, en el proceso de escritura del relato de vida, participan distintos actores y por tanto distintas voces, en el intento por reconstruir el pasado remoto remota, que, inevitablemente, se ficcionaliza.
- El análisis de los relatos de vida demuestra cómo la realidad escolar y las prácticas didácticas y metodológicas usadas en el aula, no tienen una única visión y una sola razón de ser. Es decir, aunque en muchos casos predomina el modelo heteroestructurante, las planas, los dictados y otros ejercicios propios del modelo tradicional, también hay casos en los que se dieron procesos educativos de otros cortes, que fueron significativos para los niños y niñas que hoy ya son adultos.
- Los estudiantes que han hecho estas narrativas se encuentran en un semestre avanzado en nuestra carrera –séptimo semestre–, lo que implica que han recibido formación en didáctica de la lengua y en psicología de la lectura y de la escritura, entre otros saberes afines. Sin embargo, pocos de ellos utilizaron las teorías, modelos y

conceptos de dichos saberes para tratar de comprender y explicar las sus experiencias escolares, de lectura y escritura.

- La familia es un lugar de referencia importante, tanto en la construcción como en la reflexión propia de los narradores de su vida escolar. El papel que las madres, los padres y otros sujetos del núcleo familiar tuvieron en la educación de los niños, deja una huella, en muchos casos, imborrable en la memoria.
- El ejercicio de retrospección, construcción e interpretación de lo que hoy conceptualizamos como nuestro relato de vida escolar, de los seis a los doce años, es vital para la reflexión sobre nuestra práctica docente, y sobre nuestro papel como futuros maestros en contextos escolares que pueden ir desde la primaria hasta la secundaria. Desde allí, hemos encontrado a la hora de escribir un punto neutro, que, como si se tratara de un lugar en la nada, nos permitiera ver nuestro pasado y nuestro futuro. Lo que pasó con nosotros, cómo fueron los docentes para reconocer sus huellas en el camino pedagógico y lo que queremos ser.

Es relevante que como docentes se cuestione a diario el quehacer pedagógico, para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea fructífero y lleve al estudiante a un desarrollo tanto cognitivo como socio afectivo donde se le permita fortalecer cada día su personalidad en la toma de decisiones y solución de problemas.

Referencias Bibliográficas

Fernández, M., & Ramírez, P. (2006). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: Ediciones de la piqueta.

Freud, S. (1980). El poeta y la fantasía. Buenos Aires: Amorrortu.

Gergen, K. (1997). Realities and relations, soundings in social construction. USA: Harvard University Press.

Gudmundsdottir, S. (1996). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre el contenido.* En H. McEwan, & E. Kiera, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Mead, G. H. (1990). Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social. México: Paidós.

Muñoz, G. (2012). El alcance metodológico de las narrativas. En: Lenguaje y Educación: Perspectivas Metodológicas y Teóricas para su estudio. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación.

Nietzsche, F. (1975). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Ricouer, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. ÁGORA. Papeles de Filosofía, Volumen 25.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración.* México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. & Freud, S. (1973). *Una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.

Taylor, S. J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Normalización discursiva en la escuela

Martha Viviana Santos Dimaté*,
Martha Cecilia Zapata García**

> "Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento y esquivar su pesada y temible materialidad"
>
> Michel Foucault, 1970, pp.12

El lenguaje es la herramienta mediante la cual se transmite la cultura, el conocimiento adquirido, las significaciones sociales (construidas generalmente de manera arbitraria) que evidencia los procesos cognitivos propios en la medida de una interacción constante que permite ver las diferentes formas que influyen en nuestro discurso y la manera en la que quizás se interviene. La producción de conocimiento está ligada a intereses específicos de una época, los cuales se desarrollan de la mano de dinámicas arraigadas a marcos contextuales y epistémicos que son casi indisolubles, pues cuentan con el aval de los paradigmas socialmente impuestos. La escuela no escapa de este escenario y es allí donde se puede llegar a gestar posibilidades de acciones proactivas o de quietudes parsimoniosas.

El componente comunicativo inherente al área de lengua castellana sufre con imposiciones de este calibre, que secularizan los aprendizajes y re direccionan los procesos que deben efectuarse hacía un campo económico latente. Podría entonces, hablarse de un capitalismo cognitivo que se encarga de normalizar

* Estudiante de Lic. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vivianasantos94@gmail.com

** Estudiante de Lic. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mar13cero@gmail.com

y naturalizar las formas de producción del conocimiento dando por sentado de esta manera que existen las formas institucionalizadas de uso. Así bien, en el marco de procesos pedagógicos es necesario reflexionar acerca de los elementos, herramientas y el porqué de la educación en contextos neoliberales que eluden la producción de conocimiento no direccionada a estamentos económicos y se prioriza de este modo la educación como un vehículo de mercantilización. La zona de confort latente en las instituciones educativas hace posible poner en marcha estas actividades que atentan contra las subjetividades propias del sujeto y que naturalizan la producción del conocimiento, debido a la apreciación anterior que parte de la esencia política que debe garantizar en el maestro una posibilidad de accionar fuera de los lineamientos económicos y que debe estar ligada con procesos de reflexión sobre el tema que permita evidenciar las estructuras latentes en el campo educativo que naturalizan la educación y hacer de este modo un ejercicio de resistencia que diluya la naturalización de acciones segregadoras y sectarias respecto a la producción de conocimiento y sus resultados en las políticas públicas educativas de orden nacional y global.

Intenciones del lenguaje en el aula

El presente texto pretende evidenciar la relación que tiene el discurso pedagógico en la configuración de espacios educativos y la dependencia inherente que existe con el lenguaje al ser usado como un vehículo del pensamiento en la consolidación de estructuras y estrategias que buscan el dominio de ciertas esferas de la sociedad. Por medio de esta reflexión se pretende generar un espacio que conlleve al análisis colectivo respecto al papel del lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura con un fin de transformación en el campo del conocimiento. Este pensamiento hace parte de una construcción constante, la cual puede ser modificada en el futuro debido a múltiples aprendizajes que se

irán sumando. Por lo que es preciso tener claro la relación existente entre el discurso, el poder ejercido mediante ese discurso y su implicación en el campo educativo. La educación dentro del contexto escolar, hace parte de un escenario comunicativo que se enmarca dentro de un fenómeno colectivo de producción, interacción y reproducción de contenido. Existen peculiaridades lingüísticas dentro de las aulas de clase que son las encargadas de condicionar la manera en la que se promueve el aprendizaje dentro de esa dimensión colectiva. El lenguaje dentro del salón de clase, tiene la facultad de convertirse en un vehículo de conocimiento mediante el cual se transmiten los saberes escolares que determinados por estamentos establecidos para la distribución del conocimiento (Ministerio de Educación), el lenguaje es entonces, un portador de formas comunicativas concretas que tiene como fin hacer comprender e interpretar la realidad, y a su vez reproducir unos contenidos que deben ser asimilado por los estudiantes para que estos puedan desempeñarse de manera asertiva y efectiva en el entorno escolar.

Van Dijk explica que:

> "Para que un discurso logre afectar a una masa hay necesidad de que dicha masa conozca la lengua y que por lo tanto, haya ya formado unos esquemas cognitivos que le permitan inscribir en ellos lo que está viendo, oyendo o leyendo" (Van Dijk, 1994, pp.9)

El lenguaje tiene una influencia concreta en la reproducción de contenidos escolares que son conocidos por los estudiantes a través del discurso, contenidos que hacen parte de un sistema homogéneo que pocas veces tiene la posibilidad de reformarse. La relación existente entre discurso, poder y cognición no es tan evidente y pasa por una fase de transición correspondiente a la cognición social. No existe una repercusión directa sino se pasa antes por unos marcos mínimos de conocimiento que son construidos culturalmente. Para que el conocimiento sea aceptado y reproducido deben existir condiciones especiales en el

discurso. Se requiere la existencia de condiciones de legitimidad y aceptabilidad.

El lenguaje, presente en todas las esferas del entorno social, aparece en el salón de clase y es allí en donde se legitiman significados por medio del discurso. El discurso refleja un sistema de pensamiento colectivo que transmite formas de pensar, sentir y actuar en sociedad. Esa transmisión se realiza en ocasiones de manera consciente e inconsciente.

El discurso y el dispositivo pedagógico en la escuela

Es notable el carácter "superior" que se le adjudica a la educación, de acuerdo a los procesos e instituciones que la hacen posible, entendiéndose la educación como herramienta transformadora de la sociedad, como lo plantea Pierre Bourdieu en sus apreciaciones sobre la escuela "*el sistema escolar es donde se fabrican personas, se crean las formas de pensar las formas de actuar frente a la familia y la sociedad*"[1] en este sentido es prudente cuestionar hasta qué punto cumple o no con las necesidades latentes de una sociedad que está en constante cambio y transformación. Se hace necesario recordar los antecedentes de la escuela para comprender la función que esta cumplía dentro de la estructura social, y permitir así la observación de las condiciones de la época que configuraron la relación de la misma con el desarrollo social, se tiene entonces que en la revolución industrial, la escuela daba claras señales de su orientación, señales enclavadas en el desarrollo mecanicista e industrializado, enfocado indudablemente a la producción en serie; desde este punto de vista se evidencia de esta manera un lenguaje hegemónico que se plantea desde la mercantilización del estado social e incluso del

1 Extraído de la entrevista La escuela según Pierre Bourdieu https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A

discurso pedagógico en la vida cotidiana que se ha mantenido en el tiempo como modelo estandarizado.

Para ampliar la reflexión anterior, se relaciona la postura de Basil Bernstein en donde plantea los dispositivos y discursos pedagógicos que proporciona categorías que tienen una relación esencial en el campo de la educación, el poder simbólico, poder-conocimiento, poder- comunicación y se articulan en los macro procesos sociales y políticos (Estado) y las micro prácticas (Escuela), lo que convierte a estos espacios en lugares propicios para la reproducción cultural de un modelo social de clase predominante por medio de la práctica pedagógica. Así pues, se debe asumir la noción de discurso pedagógico, como una modalidad de comunicación especializada por medio de la cual la transmisión y adquisición del aprendizaje se ve afectada. Se infiere de este modo, que el discurso pedagógico tiene la función de re contextualizar o reformular un discurso primario, que tiene efectos potentes en la reproducción y producción de la cultura, un discurso hegemónico puesto en marcha sin que sus usuarios tengan la posibilidad de oprimir el botón de inicio para su ejecución.

El currículo

Todo lo anterior, conduce a mirar con importante interés el currículo oculto, ¡sí, hay un currículo oculto! Un currículo oculto que se activa en el momento en el que el estudiante sale del aula de clase y comprende que no es necesario eso que le imponen dentro. Hay aspectos de la vida cotidiana flotando a espaldas de nosotros, existe un significado social que en ocasiones se usa afuera y que no tiene que ver con lo que se pregona por profesores en el aula de clase. El currículo estático, inamovible, tiene una intencionalidad, una intencionalidad de promover unas lecturas específicas que parecen cada día, estar más distanciadas de lo necesario por los estudiantes. Los códigos ocultos que van implícitos en el lenguaje diario de los salones por parte de los do-

centes, determinan el rumbo equivocado sin tener una responsabilidad consciente ni con los docentes ni con los estudiantes.

La ideología, el poder, los discursos y el uso del lenguaje tienen una repercusión directa y categórica en los procesos de aprendizaje y socialización en los niños. En las manifestaciones discursivas es notable ver cómo los educadores eluden la lengua materna de los educandos, homogeneizando el aula e impidiendo el desarrollo normal de la cultura de los mismos.

Reflexión desde la lecto-escritura

El proceso social que lleva implícito la escuela y el docente es determinante para que una sociedad pueda salir de los elementos homogenizantes impuestos por tradiciones sectarias en donde el conocimiento más allá de la programación repetitiva, se consolida como un proceso de autonomía, libertad, e interacción con nuevos recursos para aprendizajes más significativos. Los modelos de escritura y de lectura deben dejar de ser un simple sumario de conocimientos en el que la única función que cumplan sea ser usados dentro de aula bajo parámetros establecidos por el profesor eludiendo la importancia social que estos conocimientos pueden llegar a tener y su repercusión. La escritura debe poseer elementos epistemológicos y reflexivos para que la producción del lenguaje escrito “entendido que el punto máximo de la escritura no está a nivel literario comprendida por las obras literarias, sino a nivel propositivo donde toda escritura es válida y tiene una intención comunicativa” para la incorporación del mismo como un elemento transformador de los cánones establecidos para la alfabetización, dichos cánones son los que normalmente se pueden encontrar en la escuela, y son las cartillas re contextualizadas que cambia de nombres, de imágenes pero siguen apostando a una plataforma de lecto-escritura basada en la repetición y reproducción imitativa del aprendizaje; en este aspecto la escritura y la lectura deben ser procesos que vinculen

el nivel académico y el nivel vivencial. Ya no se puede pensar que la escritura tiene su nivel más amplio en la reproducción de palabras que atienden a los intereses productivos de los grandes mercados y multinacionales que configuran la relación social y económica entre el poder adquisitivo y el poder intelectual; donde se asume que el saber leer y escribir es la ausencia de analfabetismo, se entra entonces en una nueva función de la enseñanza que es la de producir sujetos capaces de leer y escribir pero que sus bases conceptuales están carentes de los elementos de reflexión que busca cambiar el espectro social establecido donde el conocimiento se separa de las posibilidades de adquisición; en un momento histórico en el cual la lucha de clase quedó relegada a una lucha de conocimiento, ¿para qué enseñar a leer y escribir en este contexto? Para asumir que ya no estamos es la época prehistórica del analfabetismo, entonces se entra en un analfabetismo superior donde ya no se está en la oscuridad sino que los preceptos de desarrollo se extendieron y la ignorancia es más refinada.

Así pues la enseñanza de la lecto-escritura debe romper paradigmas establecidos donde se postulan que no es posible entrar en una relación de construcción de conocimiento (docente- estudiante) sino que el conocimiento se da en una relación de poder y dominación en donde el profesor es aquel que posee el conocimiento supremo e inequívoco, el que puede brindar una verdad absoluta a los modelos impartidos en su clase. Este paradigma visto desde la concepción de escuela tradicional con argumentos políticos inherentes a la producción y reproducción de las pautas sociales, es en suma la relación y la noción que se estableció en la escuela hace muchos años y que debe cambiar para que los estudiantes sean elementos activos de su conocimiento y puedan ser creadores de las dinámicas y las relaciones con el conocimiento, como expresaría Paulo Freire en la “pedagogía del oprimido”

> “Donde no se postulan modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de quiebre, de mutación y de transformación total. La alfabetización, y en consecuencia

> toda el quehacer de la educación sólo es auténticamente humanista en la medida en que intente la vinculación del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (Freire, 1972: pág.94)

Es en este sentido en que Delia Lerner habla de las necesidades que tiene la escuela a la hora de enseñar la lectura y la escritura desde una postura novedosa en América latina, (la educación por proyectos), en donde la lecto-escritura no es un transmisor de conceptos sino un elemento activo del aprendizaje en los alumnos, la autora propone que la lecto-escritura tenga un sentido social que se aleje totalmente de la tecnificación en el proceso, que rompa las estructuras inamovibles dentro de la organización masificadora que representa la escuela.

En este orden de ideas Lerner destaca que el papel de la participación y de la preocupación de los alumnos para saber el por qué están haciendo lo que su profesor propone es una forma de salir de los límites planteados por una escuela propensa a convulsionar y decaer por las propuestas didácticas anacrónicas que se desprenden de ella; el papel que se le adjudica a la escuela tradicional en la enseñanza de la lecto-escritura es totalmente estática, que no se preocupa por entender la didáctica de la enseñanza como estrategia y como elemento de innovación ante los alumnos que se aburren en sus clases porque no los hacen partícipes de ese proceso.

Otro elemento que se aleja de la concepción de construcción de conocimiento es el de la "evaluación" de los procesos de aprendizaje puesto que si se quiere saber qué tanto ha aprendido o si sabe leer adecuadamente en voz alta o si conoce las reglas de ortografía deben existir otras herramientas que se opongan a la evaluación cuantitativa y se acerque a otro tipo, el cualitativo en donde se logre incorporar los elementos implícitos de la evaluación llevada a una resignificación de la labor del aprendizaje

de la lecto-escritura. Este elemento es importante en la re contextualización de la labor de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura, en el contexto escolar pues si solo se piensa en la posibilidad de evaluar el proceso se pierde la noción de enseñanza, y frente a la necesidad imperiosa de la evaluación está presente el factor de mercantilización y producción de sujetos capaces de entender las dinámicas de producción a nivel laboral, puesto que el valor pedagógico y social en la reflexión de la escritura queda sometido a nivel numérico.

Conclusiones

Dentro de los elementos que se tratan a lo largo del texto queda siempre la pregunta de ¿cuál será la forma adecuada de realizar una alfabetización con sentido constructivo? La reflexión queda sobre la mesa y aparece la preocupación respecto a si las políticas educativas que conciernen a cada país ceden a necesidades económicas que repercuten en el ámbito social y cultural y configuran la educación sin dar cabida a nuevos procesos en el campo de la enseñanza. En el caso concreto de Colombia es necesario preguntarse cuáles son las necesidades en política educativa y si el camino va más allá de dignificar la labor docente y dar tranquilidad a los mismos con un ajuste monetario o si los cambios pasan por un nivel profundo en el que debe reformularse las ideas de educación para el progreso que tienen como fin la mecanización del conocimiento y del ser humano. Lo económico en este contexto no debería estar en las medicaciones pertinentes para un cambio educativo que debe pensar en nuevas prácticas pedagógicas acorde a un país multicultural y con diversas necesidades.

En el campo de la lectoescritura que es el núcleo de esta reflexión se vislumbran visos interesantes. Es falso adjudicar la idea que los niños no leen. La lectura es un proceso en el que estamos inmersos día a día. Se leen anuncios, se leen imágenes, se leen videojuegos, se lee siempre, lo que pasa es que

evidentemente los maestros se adecuaron a que la experiencia de la lectura y la escritura deben condicionarse con un examen que demuestre que se leyó el texto asignado por el profesor. ¿El estudiante lo comprendió, lo usó en su vida cotidiana, le interesó, generó nuevas concreciones en su vida? Lo anterior no importa, lo que importa es llenar un formato mediante el cual se pueda demostrar procesos sin intenciones profundas, sin intentar una aprehensión del texto a la vida del estudiante. Llenar por llenar. Esta reflexión genera más dudas que respuestas pero pretende dar luces a un camino necesario en nuestro contexto que es respaldado por numerosas investigaciones, teorías y estudios, nuestro fin hoy, aquí, es hacer conocer la preocupación como docentes en formación que tienen como meta principal construirse como investigadores dentro el aula para dar paso a espacios que permitan una articulación a nuevas propuestas pedagógicas y un fin con la educación tradicional.

Referencias Bibliográficas

Bernstein, Basil (1990). "*La construcción social del discurso pedagógico*" El Griot, Bogotá.

Bernstein, Basil (2000). "*Hacia una sociología del discurso pedagógico"* Colección Seminarium, Magisterio, Bogotá

Freire, Paulo. (1972). "*El mensaje de Paulo Freire: Teoría y Práctica de la educación*" Editorial Marsiega. Madrid.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). "*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*" Siglo veintiuno editores, México.

Gramsci, Antonio (1981), "*Cartas desde la cárcel"*

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE, México.

Teun Van Dijk (2002) "*Ideología, un enfoque multidisciplinario"* Gedisa, Barcelona.

El papel transversal de la lectura en el currículo

Leonor Alba Sánchez*

La dificultad para construir el sentido de lo leído es un problema vigente en Colombia, tal y como se observa en los resultados de las pruebas de comprensión lectora nacionales e internacionales y en la cotidianidad de las aulas de educación básica y superior. A lo anterior, se añade que los educandos no han tenido un acercamiento a la lectura consciente, planificada y estratégica de la diversidad textual. De este modo, nos enfrentamos a los retos de los programas de cualificación de docentes para formar lectores competentes.

Bajo este panorama, conocido en el ambiente de la educación en general, deseo defender la idea que gran parte de las dificultades sobre la comprensión lectora de nuestros discentes radica en que se asume la formación en lectura como una responsabilidad delegada exclusivamente al área de español, y que una salida posible a este engorroso asunto, es creando conciencia de la transversalidad de la lectura entre los docentes de que cada espacio curricular, tanto de la educación secundaria como de la universitaria, se ocupe de enseñar los modos de lectura y escritura que requieren sus alumnos para asumir los contenidos de cada materia, dependiendo esto tanto del vocabulario especializado, como del estilo discursivo predominante y las formas de organización y presentación de la información particular.

Dicho de forma categórica, resulta necesario incentivar actividades de lectura propias de las áreas curriculares para que se facilite la reflexión y la planificación explicita desde los docentes. No se trata que todos los profesores se conviertan en profesores

* Licenciada en Lenguas Modernas: español e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: leonorteacher@hotmail.com

de lengua, sino que conciencien los múltiples usos del material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido. Es que, nadie podría en principio negar que la lectura es la puerta de acceso al conocimiento; pero no solo evidencia crecimiento intelectual y personal, sino también un crecimiento social. Aún más, la mayoría de los ejercicios académicos que se realizan en la escuela requieren una lectura estratégica y eficiente. Esta actividad es propia de todas las áreas del conocimiento y se hace necesario que los jóvenes realicen este proceso para acceder a conceptos y contenidos necesarios para sus aprendizajes.

En el sistema educativo y, particularmente desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LCLC), la lectura es planteada como un "proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector, mediante el cual se adquieren habilidades metacognitivas" (LCLC, 1998: 112); no obstante, en las aulas escolares se trabaja la lectura como descodificación, puesto que los docentes consideran que un buen lector es quien lee con fluidez y precisión cada una de las palabras. No obstante, muchas, sino todas las lecturas etnográficas de los IED revelan gran preponderancia de docentes que reducen la labor de la comprensión lectora a solicitar a sus estudiantes resúmenes, resolución de actividades mecanicistas como completar oraciones, transcribir la lectura al cuaderno realizar actividades encontradas en el libro guía y dibujar lo entendido. De esta manera, se olvida la importancia de enseñar y usar diversas estrategias que fortalezcan la construcción reflexiva del significado del texto más allá de la recuperación de los elementos literales y que posibiliten el desarrollo de la lectura consiente y la construcción de conocimiento.

Asimismo las políticas educativas reconocen la importancia de enseñar a leer de forma comprensiva los diversos textos que difunden los saberes específicos de cada disciplina escolar y que responden a las particularidades de las mismas. De esto se puede interpretar que existe un interés por promover la lectura de aquellos textos que favorecen la construcción del conocimiento, es decir, de los textos académicos, pero esto difícilmente se

evidencia, puesto que hay una tendencia a trabajar los textos sin conocimiento superestructural de los mismos.

De esta suerte, es posible afirmar que las deficiencias de los estudiantes para entender el sentido de lo que leen radica en la enseñanza de la lectura tal como se trata en las aulas, puesto que es asumida como un proceso lingüístico de decodificación y se olvida la concepción promulgada por las políticas educativas que asumen a la lectura como un proceso social y cognitivo. Además, los docentes continúan desarrollando el nivel literal y olvidan otros como el inferencial; por consiguiente, los estudiantes solo logran recuperar algunas ideas de lo leído, pero no reconstruyen el sentido global del texto. Es así como la educación en las aulas no contribuye a la formación de estudiantes lectores que sean estratégicos, autónomos y reflexivos, y que utilicen la lectura para aprender y acercarse adecuadamente a diversos tipos de textos, correspondientes a las áreas curriculares no lingüísticas; esto es, de manera transversal en todo el currículo.

Así las cosas, la reflexión no está llevando por el camino de las estrategias transversales de lectura, y la concepción que, sobre esta, tienen docentes y estudiantes en general. Pero, se insiste, que la formación en lectura no debe limitarse al área de español. De hecho, son muchos los docentes del área de humanidades que sienten el deseo de ampliar su práctica docente hacia otras áreas, mediante un ejercicio interdisciplinar que cuente con otros profesores, pues los esfuerzos deben ser conjuntos, ya que es indiscutible que la lectura y la escritura no están limitadas al área de Lengua Castellana.

Si se parte de la noción que leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Lerner 2001).Y, como nadie logra enseñar un saber hacer que no practica, los docentes tienen que experimentar ellos mismos el poder y las dificultades que leer y escribir conllevan; por tanto, esta tesis nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia producción y análisis de textos, y todo esto porque

> Los cambios significativos de las prácticas raramente surgen porque se les diga a los profesores qué hacer. Los cambios requieren una acción estratégica sostenida en el tiempo para implementar y revisar prácticas de modo sensible a los contextos particulares (Kember, 2002, p.84).

Es claro que, en la medida en que el docente diseñe estrategias adecuadas en su práctica de comprensión lectora, el estudiante adquirirá la habilidad de comprender textos de distintas áreas del conocimiento y, a la vez, relacionarlos entre sí para construir su propio saber. Esto permite plantear la importancia de efectuar estrategias de lectura en las diferentes áreas del currículo, ya que una de las apuestas de trabajar las actividades de lectura en las distintas áreas es que los estudiantes entenderán mejor los contenidos curriculares y de esta manera mejorarán su competencia comunicativa.

Así las cosas, el trabajo que se realiza con la lectura tendría que buscar todas las posibilidades para que los alumnos desarrollen su capacidad interpretativa de diversos textos, y redacten descripciones, relatos, ensayos, entre otros. También se hace necesario trabajar los requerimientos de textos diferentes de las áreas curriculares distintas a Lengua Castellana. Es así como, en nuestro medio existen iniciativas que enfatizan la necesidad de atender un conjunto de habilidades cognitivo-lingüísticas en todas las áreas de contenidos, no solo en el área de lengua; véase por ejemplo Jorba, Gómez, Prat, et. Al. (1999). Sin embargo, en general, lo que se puede ver es que las demás áreas curriculares no enfatizan en la competencia comunicativa, y menos sobre la lectura y la escritura, en particular.

Por otra parte, si los docentes de todas las áreas curriculares implementamos estrategias de lectura en el trabajo que realizamos con los diferentes textos académicos, lograremos que los estudiantes se apropien mejor de los contenidos de cada asignatura.

Tolchinsky (2001) propone un enfoque transversal que consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en

objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar. Así las cosas, es necesario incentivar las actividades de lectura que se dan en las distintas áreas para que el docente reflexione y planifique dichas actividades. Deseo señalar que este es uno de los sentidos fuertes de la transversalidad que subrayo en esta reflexión. Esto me obliga a considerar algunas de las razones más importantes para justificar la transversalidad de la lectura en el currículo:

- Cuanto mejor se relacionen los niños con los distintos textos que se necesitan para estudiar geografía, historia, naturales o sociales, se logra más fácil el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas. Cuanto más se trabaje sobre distintas maneras de leer (intensiva, extensiva, exploratoria, puntual, selectiva) los textos que necesitan para informarse, más fácil les resultará consultar material y en consecuencia, se podrán informar de manera más eficiente. Ahora, la lengua escrita, en tanto que instrumento de comunicación, se adecua al contenido, a los propósitos y a la relación entre interlocutores en toda situación de comunicación.
- Trabajar la lectura en las áreas no lingüísticas no solamente facilita el acceso a la información del área de que se trate, sino que promueve una mejor comprensión de los contenidos específicos de esa área. En cuanto mayor sea el compromiso mental involucrado en actividades con el texto, mayor será su efecto en la comprensión del contenido (Globerson y Salomón, 1985).
- Durante el proceso de enseñanza, los maestros ven los resultados, positivos o negativos, de haber leído un escrito científico, pero no ven ni el proceso de lectura ni la manera como fue leído el artículo en cuestión. Lo mismo sucede con la mayoría de las tareas que se les pide realizar a los alumnos: resumir, definir, subrayar, citar, etc. Se ven y se evalúan, de manera más o menos explícita, síntesis, conceptos, glosas, pero no se trabajan específicamente ninguna de estas tareas para fijar el conocimiento a adquirir.
- Cuando se aborda un texto escrito en un área del conocimiento, por ejemplo, ciencias sociales, se hace para realizar un ejercicio con un

contenido definido y con el propósito de adquirir un conocimiento determinado. En el contexto del área lingüística, generalmente, los textos son útiles para practicar la manera de parafrasear, ordenar y jerarquizar ideas o hacer un resumen.

- - Si recurrimos a varios textos específicos para cada una de las distintas disciplinas escolares y no a un único libro de texto, se hará más fácil la apropiación de léxico propio de dicha disciplina y las maneras adecuadas de leer en las distintas disciplinas.

Ahora bien, por otra parte, en las orientaciones didácticas del área de lengua encontramos recomendaciones que sugieren vincular el área de lengua con otras áreas. En este sentido, el diseño curricular insiste en la interrelación entre el lenguaje y otras áreas de conocimiento o en la importancia del lenguaje en otras áreas. Si analizamos el primer nivel de concreción del área de lengua vemos que el diseño curricular señala en varias ocasiones que, tanto el trabajo como la valoración de contenidos y objetivos de lengua, debe extenderse a otras áreas de conocimiento. En ese orden de ideas, es recomendable tenerlos en cuenta y observarlos en textos o situaciones de lectura y escritura en todos los campos del saber.

Asimismo, en el área del conocimiento de Ciencias Naturales, en el apartado de información y comunicación y en el apartado de conceptualización y aplicación encontramos también contenidos y objetivos relacionados con el área de la lengua. Se habla de descripciones, trabajos de síntesis, exposiciones, extracción de información fundamentan de las explicaciones, artículos, libros de la divulgación, obtención, expresión y comunicación de la información, aplicaciones de diverso tipo y en general con formas de procesamiento y transformación del conocimiento, entre otros (Esther y Guillermo, 1994). Así, pues, se insiste en la importancia de saber leer e interpretar guiones de trabajo y realizar esquemas, pues parece indiscutible que estos requerimientos comprometen habilidades lectoras y de redacción, pues los procedimientos ayudan a la comprensión y el desarrollo de

los conceptos y, a la inversa: un determinado concepto requiere unos procedimientos, un determinado contenido conceptual, requiere un determinado discurso.

En conclusión, a partir de las orientaciones curriculares del área de lengua se presenta el lenguaje como instrumento y como tal parece lógico abordar su estudio en las situaciones de lectura y escritura que se dan en otras áreas. De igual forma los alumnos deben aprender a expresar sus conocimientos de las diferentes materias en las formas retoricas y géneros discursivos propios de cada área. Deben poder dialogar con los textos específicos de las diferentes áreas para extraer información, contrastar sus propias ideas y transformar su conocimiento. Reiteramos que no se trata que todos los profesores se conviertan en profesores de lengua sino que conciencien los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido.

Nos inclinamos claramente por preservar la especificidad de cada una de las áreas de conocimiento, pero, como en cada una de estas áreas se utiliza un vocabulario especializado, un estilo discursivo predominante, una forma de organización y presentación de la información particular, sugerimos trabajar con los alumnos la especificidad discursiva junto con lo conceptual. Esto es, adoptar modelos abiertos que permitan la flexibilización en función de las actividades de aprendizaje, puede contribuir a fomentar la socialización, a respetar diversos ritmos y a evitar la segregación de alumnos.

Referencias Bibliográficas

Esther y Guillermo. (1994).*Cuadernillo Normalista N 3* (Primera Parte). Recuperado de ienormalsuperiorsincelejo.blogspot.com /.../cuadernillo normalista n°-3-8 de julio 2008.

Globerson y Salomón. (1985). *The journal of Tourism Studies*. Volúmenes 7-8. p 17

Jorba, Gómez, Prat, Et. Al. (2000). *Hablar y Escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis / ICE de la UAB.

Kember, D. (2002). *Long Term Outcomes of Educational Action Research Projects*.

Educational Action Research, p. 84.

Lerner, D. (2001). *El quehacer en el aula como objeto de análisis*. Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura, p. 27.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*, p. 112

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje.*

Tolchinsky, L & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 171.

Propuesta de creación literaria: justificación y reflexión sobre la novela

Janer David Rubiano Arias*

La razón de este escrito se da a partir de la necesidad de realizar una justificación sobre mi proyecto de creación literaria. Sin embargo, antes de hablar nada sobre este proyecto de creación de novela aún en proceso, antes de describir que es lo que estoy escribiendo, o el porqué de su escritura; antes de todo esto quisiera hacer una reflexión sobre dos novelas de la autora colombiana Laura Restrepo. La primera es *Delirio* y la segunda *Demasiados héroes*. Dicha reflexión que nace de una interpretación y lectura personal tiene como objeto hacer una conceptualización de lo que significa para mí una novela.

Quizá se me preguntará ¿Por qué escoger estas dos obras para tan arduo trabajo como es el de conceptualizar un género literario? La razón es que en ellas hubo algo que me llamó la atención en su composición narrativa y me pareció relevante para pensar de qué es lo que hablamos cuando nos referimos a este fenómeno tan raro como es la novela. Pues bien, me refiero a estas obras en el sentido en que en ellas se entretejen dos tiempos: el primero es el presente inmediato en que los personajes se encuentran apenas empieza la narración y el segundo tiempo es el pasado sobre el cual se origina todo el argumento de la obra. Es así como en *Delirio* y en *Demasiado héroes* se nos da el final de la historia (el tiempo presente) en el principio de la narración. Y no quiere decir esto que desde la primera página se nos haya develado toda la trama y todas las pistas para deducir la historia completa y el destino de los personajes; no, más bien de lo que se trata es de abrir un espacio sobre el cual se le propone al lector un misterio

* Estudiante de Licenciatura. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: janer-dav@hotmail.com

y de ahí en adelante la tarea será la de esclarecerlo o, en otras palabras, la tarea será la de descubrir cómo es que los personajes llegan a ese final propuesto desde el inicio.

En este orden de ideas, podríamos hacernos la pregunta en *Delirio* ¿Cuál es el tema central de la novela? Y encontraremos desde el principio que todo gira en torno a la locura de Agustina. Aquí, Laura Restrepo no nos dice más sino que Aguilar, su marido, de regreso a Bogotá después de un viaje que dura un fin de semana, encuentra a su mujer loca. De ahora en adelante, la aventura de Aguilar se reducirá a descubrir la razón de su locura. Aún más, desde ese momento, la lectura ya nos atrapó a nosotros como lectores pues nos exige que acompañemos a Aguilar en esta develación. Es decir, también somos protagonistas en el momento en que se nos provoca a seguir la novela con la tentación de un misterio que promete ser resuelto. Así, el juego que nos propone la escritora es el juego de un viaje, cual Odiseo intentando llegar a Ítaca, con la diferencia de que no es a una isla a la que atracaremos finalmente sino más bien al descubrimiento de las razones de la locura de Agustina al que llegaremos al final de la novela.

Esta forma de narración, de empezar la historia desde un tiempo futuro para devolvernos al pasado inmediatamente empieza la obra, ya nos hace acordar de muchas otras novelas o narraciones ficcionales, pensemos en el inicio de *Cien años de soledad* del escritor Gabriel García Márquez: "Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en la que su padre lo llevó a conocer el hielo". A esta técnica narrativa le damos el nombre de *racconto*, la podemos definir como una narración que se remite al pasado para contar sucesos que ya ocurrieron y, poco a poco, comienzan a acercarse al presente hasta volver al instante en el que se inició el recuerdo. Para mi tiene un sentido especial este *racconto* porque es la figura casi sublime del hombre que, estando en el presente, se niega a no olvidar, a no morir; el hombre que desea afirmar el hecho de tener una

identidad a partir de un pasado que, en la narrativa de Restrepo, se desgasta por averiguar.

Algo similar pasa en la novela *Demasiados héroes*, el argumento de esta obra tiene una fuerte relación con la historia de *La odisea*, específicamente en el relato de Telémaco y Penélope intentando encontrar a su padre Ulises, y con esto, el intento de encontrar un origen. La novela empieza con la llegada de Lorenza y su hijo Mateo a la ciudad de Buenos Aires, ellos se encuentran allí para encontrar a Ramón, el padre, quien tuvo relaciones con Lorenza en los años de la dictadura de Videla. La historia que se nos narrará será la de un continuo ir buscando pistas y vestigios que sirvan para encontrar al padre en la capital argentina, al mismo tiempo en que Lorenza recuerda sus años en la resistencia contra la dictadura y su amorío con Ramón. No voy a especificar los detalles de la historia, simplemente hago relevante en esta novela el hecho de una búsqueda, y específicamente, la búsqueda de un origen en el cual se pueda reconocer Mateo como algo. Este afán de origen no se realizará sin antes pasar por un recorrido, por un viaje hacia la verdad, por un camino casi desgastante que Mateo se ve obligado a andar pero del que descubrirá una parte importante de sí mismo.

Así, como primera conclusión, yo creo que esta es una de las tareas centrales de la escritura y la lectura de una novela, esta es esencialmente una invitación a un viaje que busca develar misterios, la novela es ante todo provocación, es quizá un reto que se asume a partir de verdades a medias que da el texto y que se van aclarando a lo largo de la narración.

Se me podrá decir: bueno, ha llegado usted a esta conclusión de la novela como viaje y como descubrimiento de un misterio del pasado (ya sea el de un origen o el de la explicación de la situación presente del personaje) y lo ha argumentado desde estas obras de Laura Restrepo. Con todo, tenga en cuenta que no es la primera vez en la literatura en la que se encuentra esta técnica de devolverse del presente al pasado con el fin de intrigar al lector.

Podemos encontrarlo en muchas otras obras, sobre todo en la novela policiaca y en la novela negra. Sí, es cierto. Sin embargo, he escogido estas obras de la autora colombiana para usarla como influencia, como referente inmediato de mi proyecto de creación de novela, por dos razones más:

1. Multiplicidad de voces: La historia que se maneja a partir de ese *racconto*, ya explicado anteriormente, es elaborado no a partir de una voz sino de varias voces. Estas novelas no están divididas por capítulos. Es más bien un tejido de voces que cuentan la historia desde lo que los personajes mismos saben sobre el misterio que se quiere resolver, es una especie de rompecabezas en el hecho de que se juega con lo que sabe y con lo que no se sabe los personajes.
2. El tono de las voces: Ya no hablando de la composición narrativa de la historia sino del tono como están elaboradas las voces me parece que tiene una carga simbólica demasiado importante porque se crean a partir de personajes no idealizados, no míticos, son personajes que viven en el contexto de la Colombia contemporánea. Son profesores, trabajadores públicos, periodistas, personas de clase media, soñadores a quienes la hipocresía de la familia pudiente bogotana y la sociedad en general los llevó a la locura como el caso de Agustina; en suma, son sujetos a quienes las situaciones precisas del panorama nacional los ha llevado a tomar tal o cual decisión sobre sus vidas. Esta construcción de los personajes ha sido un piso común en la narrativa del pos boom, sobre todo porque lo que se ha querido hacer, y es lo que más me interesa y quiero resaltar en mi novela, es no hacer de la literatura una versión oficial de la historia a partir de poderes hegemónicos, sino más bien darle paso a las voces de las personas que no han sido escuchadas para que cuenten cuál es su versión de la historia. Ya no se trata del mítico coronel Aureliano Buendía, quien desde pequeño movía objetos con los ojos y de adulto peleó contra el gobierno conservador en 32 guerras civiles (las cuales pierde todas). Este tono de mitificación es algo que se fractura en la narrativa a partir de los setenta en Colombia y que me interesa retomar desde mi apuesta personal.

Hasta este punto, me permitiré hacer un alto para dar un recuento de lo que he dicho hasta ahora y luego proponerles algunos de los planteamientos más importantes sobre mi proyecto de novela, tanto en la composición del relato como en los temas que abordaré: primero problematicé una cierta técnica narrativa (el racconto) en la que pude dar cuenta de la novela como un viaje hacia el descubrimiento de un misterio, esta técnica la miré en las novelas de Laura Restrepo y me interesa porque se ve reflejado un cierto anhelo del hombre por recordar, por buscar una identidad a parir de su pasado y finalmente por contar su recuerdo; segundo, mostré como la estructura del relato en estas dos novelas se organiza por voces que enuncian la historia a partir de lo que cada personaje sabe del pasado; finalmente, analicé cómo estas voces dan cuenta de historias en donde los personajes vienen de un contexto contemporáneo de nuestra sociedad, en medio de una narrativa que se esfuerza por escribir en un tono que no busca idealizar a los personajes, no mitificarlos si no que los pone en situaciones y hechos cotidianos: es el proyecto de volver literatura nuestras problemáticas sociales y políticas actuales.
Dadas estas observaciones, daré a luz algunas cuestiones centrales sobre mi apuesta de proyecto de novela que he venido pensando desde hace ya varios meses:

El argumento de la novela girará en torno a dos temas centrales

El primero, es un interés por narrar un fenómeno importante que ha pasado en los últimos diez años en Colombia, este es el de los llamados falsos positivos. Iosu, quien es una de las voces que cuenta la historia, regresa a Bogotá durante un viaje de varias semanas y lo primero que nos dice es que ha dejado a su amigo Mao asesinado en alguna vereda del Valle del Cauca. No nos dice quien lo mató ni cómo, pues Iosu se enfrenta a otros problemas apenas llega a la capital. Será el mismo Mao quien nos empezará

a contar quien fue el que lo mató, será este joven quien nos narre la historia de su propia muerte a manos del ejército nacional, claro está, este personaje nos narrará su historia en una condición ficcional de muerto.

Yo no sé hasta qué punto puedo hallar una justificación para explicarles porque voy a escribir sobre este fenómeno de los falsos positivos. En todo, caso no quiero que se haga a manera de denuncia política. Esta cuestión de denunciar, de juzgar, de señalar con el dedo quienes son los criminales es una tarea que no quiero desarrollar. Solo puedo decir que en este país bañado en sangre desde hace tiempo existe un sentimiento general: es el dolor de las ausencias. Más allá de que nuestros muertos sean conservadores o liberales, paramilitares o guerrilleros o soldados o indígenas o campesinos o jóvenes o viejos; más allá de todo esto, creo que en todos nosotros tenemos siempre a alguien a quien asesinaron, alguien que se fue y no volvimos a saber nada más de él, a un desaparecido. Entonces, mi tarea en este tema es el de intentar hacer un retrato de como este absurdo de las ausencias que nos tocó vivir se desarrolla dentro de un escenario violento.

Iosu y Mao son dos voces que cuentan la historia en la novela. Los dos son jóvenes que viven en la ciudad de Bogotá y se fueron al Valle un día a encontrar la muerte. A Mao lo dejamos muerto allá en ese pueblo del Valle, Iosu que es su mejor amigo vuelve solo, así empieza la novela. Sin embargo, cuando Iosu vuelve a la capital se da cuenta que no está todavía en puerto seguro, pues apenas llega se entera que la policía lo está buscando para encerrarlo en la cárcel ¿Por qué? Aun no lo sabemos, de ahora en adelante la novela se centrará en contar dos historias: la primera es como sucedió todo el hecho del asesinato de Mao; por otra parte, también será contar cual es el motivo por el cual Iosu se ve obligado a escapar de la policía, la novela nos va dando pistas y poco a poco las iremos encontrando: lo que pasa es que Iosu y Mao antes de irse a viajar vendían drogas.

Aquí es donde entra el segundo interés de la novela: nace por una necesidad de contar en parte experiencias personales y en parte experiencias que no son mías pero que he tenido la oportunidad de escuchar en boca de amigos y de personas cercanas a mí. Estas experiencias están relacionadas con la vivencia de la ciudad a partir de jóvenes que viven inmersos en la noche, en el alcohol, en las drogas, en las ollas de micro tráfico, en una estética que se da en la música punk y en medio de problemas con la policía. Iosu, al llegar a Bogotá se da cuenta que la policía lo está buscando para capturarlo por vender drogas. Luego se entera que además de las autoridades, hay ciertos tipos que también los buscan porque piensan que nuestro personaje tiene una mercancía que les pertenece. Así pues las cosas, la aventura de nuestro personaje será el de un constante huir de quienes lo persiguen y termina viviendo en los tejados y en las calles para no ser descubierto.

Es necesario para mí hacer una ficción de estas historias, sobre todo de este segundo interés, para recordar y poder hacer un retrato de amigos que por estar involucrados en todo este asunto del tráfico de drogas ya no están. No busco justificarlos (a fin de cuentas la literatura no está para justificar ideas o acciones de nadie) más bien necesito escribir para no olvidarlos, para que quizá así no me pese tanto su ausencia. Aquí es donde nace siempre el deseo de hacer literatura, de no olvidar. Ya he dicho que este país está plagado de ausencias, quizá en la literatura se pueda abrir un espacio en el que, más allá de intereses ideológicos o políticos, se puedan ficcionalizar historias personales o colectivas y se puede guardar memorias con el simple propósito de hacer que los que ya no están no desaparezcan del todo.

Por otra parte, el tono de las voces de lo que da cuenta es de una vulnerabilidad que viven los jóvenes en Colombia. Recordemos que la mayoría de las víctimas de falsos positivos fueron personas jóvenes de clase media. Quiero retratar en estas historias como es que los jóvenes acá no nos sentimos nunca en

puerto seguro, siempre vivimos en un puente colgante, en que por un lado está la vida sin oportunidades de trabajo o educación y por el otro lado está la muerte a flor de piel, volteando la calle. Así, mis personajes son personas que encuentran en el exceso del alcohol y las drogas la oportunidad para no estar en una realidad sórdida. Por otro lado, también es un sentimiento de huida que se da a partir de este sentimiento de vulnerabilidad al saber que el mismo poder estatal es el mayor criminal. A lo largo de la novela, losu intenta por todos los medios escapar de la cárcel y de criminales que lo andan buscando para matarlo y Mao nos cuenta en su voz de muerto la forma como el ejército lo mata y lo hace pasar por guerrillero. Es un juego constante entre la vida y la muerte, es la necesidad de esconderse porque aquí no nos garantiza la vida ni el mismo estado, esto se nos volvió tierra de nadie donde el que no logra salvarse a las garras del infierno de la guerra va a dar.

Estructura de la narración

Ya no hablando del argumento de la novela, de los temas que abordaré, sino de la arquitectura de la narración; me permitiré tomar como referente, como influencia, dos obras de la autora colombiana Laura Restrepo. La primera es Delirio y la segunda Demasiados héroes. Tomaré estas obras por dos particularidades: la primera es como maneja la estructura temporal de la historia, no es una cronología lineal de hechos que se suceden, de lo que se trata más bien es de empezar la obra desde el presente para devolverse al pasado inmediatamente. Es decir, un vaivén constante donde se mezclan al mismo tiempo el presente y el pasado de los personajes.

Esta forma de narración, de empezar la historia desde un tiempo futuro para devolvernos al pasado inmediatamente empieza la obra, ya nos hace acordar de muchas otras novelas o narraciones ficcionales, pensemos en el inicio de Cien años de soledad del

escritor Gabriel García Márquez: "Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en la que su padre lo llevó a conocer el hielo". A esta técnica narrativa le damos el nombre de racconto, la podemos definir como una narración que se remite al pasado para contar sucesos que ya ocurrieron y, poco a poco, comienzan a acercarse al presente hasta volver al instante en el que se inició el recuerdo. Para mi tiene un sentido especial este racconto porque es la figura casi sublime del hombre que, estando en el presente, se niega a no olvidar, a no morir; el hombre que desea afirmar el hecho de tener una identidad a partir de un pasado que, en la narrativa de Restrepo, se desgasta por averiguar.

La segunda razón de escoger estas obras es que no están estructuradas por capítulos. Más bien, de lo que se trata es de entretejer la historia a partir de las voces de los personajes. Es un ir y venir de una voz a otra para darle cuerpo a la trama de la narración en ella desde las primeras páginas se nos propone un misterio que nos invita a resolverlo, mi misterio se centrará en provocar al lector sobre el porqué a losu lo están buscando y a Mao como es que lo han matado. También tomaré prestado de la novela Delirio el hecho de que la novela no se desarrolla por capítulos sino que en ellas se entrelazaran cuatro voces que armarán la trama de la historia. Utilizaré este constante ir del pasado al presente a partir de los recuerdos de Mao y de losu.

También mi novela tiene elementos prestados de la novela negra, sobre todo porque es un relato de una vida en medio de violencia tanto en la ciudad como en el campo.

Finalmente mi interés central en toda esta propuesta estética es contar estas historias desde una versión no oficial. Por el lado del fenómeno de los falsos positivos, no he vivido todo esta problemática en carne propia, por lo que el trabajo será algo diferente, será más bien un trabajo de investigación y además tendrá una orientación totalmente ficcional que se cruzará con el argumento de la huida de losu. Por el lado del tema del micro tráfico de drogas, sí, vemos en los noticieros y cada vez que pasamos

por las calles toda esta problemática de las ollas de micro tráfico de drogas en las ciudades colombianas, pero la vemos siempre desde un afuera en la que alguien externo habla algo acerca de esto y lo otro. Mi interés es el de darle voces a las personas que están inmersas en todo este fenómeno para poder ver un rostro real, un rostro humano.

Referencias Bibliográficas

Restrepo, L. *(2004). Delirio. Bogotá: Alfaguara.*
Restrepo, L. *(2009). Demasiado héroes. Bogotá: Alfaguara.*

La literatura como herramienta para la construcción de memoria histórica en la escuela

Angie Stephany Botero Herrera*

> "Cuando leemos novelas no somos los que somos habitualmente, sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir vicariamente experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los apetitos y fantasías de desear mil. (...)"
>
> Mario Vargas Llosa

La literatura posibilita la creación de otros mundos a través de su estética, recursos y estrategias pero más allá de la ficción, otorga el privilegio de reconstruir la vida propia, de recrear las historias ya vividas y por ende, de repensar el pasado para exteriorizar y compartir un sinfín de interpretaciones, reflexiones y miradas de éste.

Como aseguró el escritor y periodista uruguayo Eduardo Galeano en su visita a la 38ª Feria del Libro de Buenos Aires, no estamos hechos de átomos, sino de historias, y en este sentido, la literatura se convierte en un medio capaz de reivindicar y configurar la memoria pues fortalece la remembranza del pasado, permitiéndonos interiorizar y poner en común contextos, personajes, espacios, ambientes, situaciones, etc., gracias a la

* Estudiante de la Licenciatura. en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: tefa_col@hotmail.com

capacidad de narrar, describir, plasmar y comprender la condición que como humanos tenemos.

Sin embargo, el poder de la literatura va más allá de la comprensión y la interpretación, ya que al posibilitar la "transformación" de la realidad, la narrativa nos traslada, nos convierte, nos capacita, nos convoca a entender y comparar aspectos del pasado en contraste con el presente de nuestra propia vida, estableciendo una especie de *catarsis* que tiene en cuenta las vivencias, nociones y construcciones propias para dar paso a visiones, reflexiones y lecciones sobre la condición del ser humano en el mundo.

Por otro lado y trayendo a colación el pensamiento expuesto en *La verdad de las mentiras* del escritor peruano Mario Vargas Llosa, la literatura es un medio que nos permite vivir otras vidas, ya que, valga la redundancia, da vida a historias y personajes que pueden llegar a complementar nuestras carencias y aspiraciones: "Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo insatisfecho..." (Vargas, 2002, pág. 16)

Es por medio de la palabra que una sociedad mantiene viva la memoria histórica y es aquí donde radica la importancia la literatura: contar y leer historias nos permite acortar la brecha entre lo vivido y el olvido. Aunque su función no se limita a recrear lo sucedido pues como expresión artística su esencia es más profunda y compleja.

Teniendo en cuenta que la finalidad del presente escrito es mostrar y desarrollar la relación que existe entre literatura y memoria histórica, se le dará una mayor profundidad a este aspecto.

Inicialmente, la configuración de la memoria histórica a través de la literatura significa adentrarse en el conocimiento de la identidad de una época o una comunidad determinada, pues el escritor pone en juego una serie de construcciones culturales, sociales e históricas cuya función no se centra únicamente en

narrar una historia sino dar a conocer la visión de todas estas construcciones que dinamizan la identidad de una comunidad.

Así pues, las diversas historias que se tejen por medio de la literatura surgen del intento por constituir identidad y por lo tanto hacen parte de la memoria histórica de una colectividad.

A propósito de lo expuesto anteriormente, como lo anota Carpentier en su ensayo *Literatura y conciencia política en América Latina,* es importante reconocer la necesidad de estudiar e interpretar la historia de América Latina en su heterogénea complejidad, a través de su producción literaria.

Hacer una relectura del contexto cultural e histórico de América Latina a través de su literatura implica darle cabida al reconocimiento de sus imágenes, estilos, originalidad de su expresión, visiones antropológicas, etc., con el fin de lograr una comprensión integral de la historia de la cultura a partir de las experiencias narradas con personajes que como nosotros, viven, sienten y piensan (aunque sea en el mundo literario).

Particularmente, en el caso que nos compete, las diferentes manifestaciones literarias en Colombia no son ajenas a las producciones y reproducciones históricas, culturales y sociales, así como sus consecuencias, secuelas y repercusiones. Y es a partir de ellas donde se puede explorar e identificar su identidad.

La construcción de la memoria histórica en Colombia debe estar ligada entonces -necesariamente-, con la manera en que sus autores piensan y narrar la historia en sus escritos literarios, bien sea la historia de las luchas sociales, de las minorías, de la violencia, de sus tradiciones...en fin, de las dinámicas en que convergen y resultan de la construcción de su autoctonía y su identidad.

Por ejemplo, autores colombianos como Roberto Burgos Cantor, Gabriel García Márquez, Evelio Rosero (entre otros), han trabajado de manera profusa el tema de la violencia en el país por medio de novelas como: *La ceiba de la memoria, Cien años de soledad y Los ejércitos,* respectivamente.

Sin ir más lejos, estas tres novelas permiten un análisis del origen y desarrollo de la violencia en Colombia, vemos pues que *La ceiba de la memoria* de Burgos Cantor sirve como sustento para ilustrar es el surgimiento de la violencia en América y específicamente en Colombia, durante la época de la colonización europea, de manera que sugiere un acercamiento a los procesos sociales que se derivaron de la esclavitud, ya que hace una completa contextualización de la lucha interna y la resistencia de la memoria de los pueblos colonizados.

Por otro lado, la obra *Cien años de soledad* de García Márquez, permite un análisis reflexivo acerca de la violencia ejercida por el Estado debido a que su trasfondo social e histórico narra de la masacre de las bananeras a partir de la recreación de la historia en Macondo.

Por último, la obra *Los ejércitos* de Evelio Rosero presenta un profundo panorama de las consecuencias humanas de la violencia en Colombia al basarse en hechos reales, tomados de la prensa nacional, en relación con fenómenos como el secuestro, el desplazamiento y la desaparición de personas.

En este sentido, el rescate de la memoria histórica funciona además como eje de la transformación social, pues se trata de una relectura del pasado que comprende también el propósito de concientizar y sensibilizar al lector a través de la remembranza del pasado, articulando experiencias y ubicando los hechos de violencia.

Finalmente, es importante mencionar que ésta reivindicación de la memoria histórica a través de la literatura está mucho más próxima a lograr el acercamiento entre el lector y el pasado al evocar aspectos tan humanos y profundos como el sufrimiento, el dolor, los padecimientos, los contextos en que se ejecutaron y los cambios indeseados. Colofón de lo anterior es que literatura permite recuperar y resignificar la memoria colectiva a través de sus relatos, de manera que tanto lectores como autores se configuran no sólo como espectadores, sino como sujetos críticos y reflexivos de su historia y su realidad.

Referencias Bibliográficas

Burgos Cantor, Roberto. (2007) *La ceiba de la memoria*. Bogotá: Editorial Seix Barral.

Carpentier, Alejo. (1969) *Literatura y conciencia política en América Latina*. Madrid: Ed. Alberto Corazón.

García Márquez, Gabriel. (2007) *Cien años de soledad.* Bogotá: Editorial Alfaguara.

Rosero, Evelio. (2007) *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.

Vargas, Llosa (2002) Mario. *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.