



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Discursos, narraciones y resistencias: emergencia de las imágenes de maestros
de lenguaje en sus trabajos de grado**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.**

MANUELA GÓMEZ VILLA

LUIS FELIPE ROMÁN MORALES

ANDRÉS FELIPE RUDIÑO ORTEGA

Asesora

María Nancy Ortiz Naranjo

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN

HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2017



RESUMEN

El presente trabajo de investigación¹ se mueve en una ruta metodológica arqueológica con el fin de conocer las imágenes de maestro que emergen en los discursos inmersos en un corpus de trabajos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, relacionados con el lenguaje y la literatura entre los años 2003 y 2015, a partir de una interpretación del ejercicio escritural de los docentes y su reflexión con respecto a las prácticas en diferentes contextos educativos en consonancia con las condiciones de posibilidad en las que fueron producidos.

Para el desarrollo del trabajo en cuestión se tomaron como base varios autores que contribuyen a la comprensión profunda de los conceptos centrales como: narración, discurso, condiciones de posibilidad, dispositivo y experiencia, a saber, Michel Foucault, Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Jerome Bruner y Connelly & Clandinin, entre otros.

Con respecto a las técnicas e instrumentos empleados, encontramos la revisión documental y la elaboración de fichas bibliográficas que favorecen la recolección de la información, el análisis y la depuración de la misma con el fin de rastrear lo que nos interesa en cuanto a las dimensiones ya mencionadas.

Palabras clave: discurso, narración, imágenes de maestro, maestro de lenguaje, trabajos de grado.

¹ Adscrito al proyecto de *Investigación y prácticas de escritura: emergencias de lo narrativo en la formación de maestros/as* del Grupo de Investigación *Somos Palabra: formación y contextos*, avalado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI)



Agradecimientos.

A todas las personas que hicieron parte de este proceso desde el primer día y que, a pesar de todas las dificultades, siguen presentes.

A todos aquellos maestros que, sin saberlo, dialogaron con nosotros y nos permitieron darles voz para mostrar las realidades del maestro de lenguaje.

A los maestros y compañeros que nutrieron nuestro proceso formativo a lo largo de toda nuestra carrera, que nos transformaron como docentes y como personas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

*¡Una mañana de estas, la
pedagogía podrá incendiar la escuela
para que pase por ella la experiencia!*

Oscar Saldarriaga Vélez



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	6
PROBLEMATIZACIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	16
OBJETIVO GENERAL.....	20
CAJA DE HERRAMIENTAS	21
Sobre el discurso	22
Sobre el dispositivo.....	23
Sobre la narración.....	25
Sobre condiciones de posibilidad.....	33
METODOLOGÍA	37
Fase de revisión documental y clasificación	44
EL MAESTRO POSITIVO.....	48
O de la necesidad de contaminarse de negatividad.....	48
El maestro interventor.....	61
El maestro evaluador.....	67
El maestro transformador.....	73
A MODO DE CONCLUSIÓN	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS	88

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PRESENTACIÓN

El presente trabajo es una apuesta por la pluralidad dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que, como se menciona en el Proyecto de formación (2013) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, tiene un interés en la formación de maestros que, desde el lenguaje, aporten a los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia; es por esto que la Licenciatura cuenta con las prácticas en donde los maestros en formación, con base en los conocimientos previamente aprendidos y sus discursos, se constituyan como sujetos de saber, críticos, capaces de transformar la realidad y las prácticas de enseñanza en los espacios y contextos escolares en los cuales están inmersos. A propósito, es importante mencionar el Reglamento de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el cual se afirma que:

la práctica pedagógica tiene como misión, contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto será la búsqueda, la producción, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, de los saberes disciplinares específicos, y de la didáctica. (Artículo 1, 2012, p.2).

De acuerdo con lo que se propone en el Reglamento de prácticas, en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, se apuesta por una práctica pedagógica como un escenario donde los maestros en formación se consolidan como sujetos reflexivos que forman, deforman y transforman contextos y subjetividades.



En definitiva, y como resultado de esas prácticas en las que se configura una propuesta didáctica e investigativa, emerge un proyecto de grado que tiene como propósito encontrar puntos de convergencia entre la teoría y la práctica que sirvan como insumos para analizar e interpretar las experiencias, configuraciones y hallazgos de las prácticas anteriores. Esto con el fin de consolidar un proceso y una producción escrita que faciliten evidenciar el proceso formativo del maestro a lo largo del pregrado, así como la reflexiones y aportaciones que haga éste en relación con su proyecto investigativo.

Es aquí, en el ámbito universitario, donde se recrea la constante tensión entre los diferentes discursos, entendidos, en parte, como esas narrativas circundantes de lo que debe ser, que nos atraviesan a lo largo de la vida y que hacen parte, también, de la academia; entendemos esos discursos como regímenes de verdad que se establecen, que generan relaciones de saber y poder y, por lo tanto, se instauran en las prácticas, las controlan, limitan, condicionan. Esos discursos, pues, se instauran como dispositivos, como agentes de revisión y de control que determinan lo que se considera o no producción de conocimiento. Esta investigación no aboga por la transparencia y tampoco la ataca, sino que transita en ambas direcciones: del análisis a la interpretación. Esta transparencia a la que hacemos referencia, la entendemos desde el filósofo y ensayista surcoreano Byung Chul Han, quien en su libro *La sociedad de la transparencia* nos muestra diferentes aspectos que caracterizan a la sociedad actual (posmoderna), y ¹ sus ansias de ² transparencia, lo que provoca la transformación de las relaciones interpersonales y de la sociedad misma que, en su lógica positiva², elimina toda negatividad, suprime la singularidad de las cosas y convierte al

² Han se refiere a la positividad, en el primer apartado de su libro titulado *La sociedad positiva*, como aquella dotada de transparencia que niega y elimina toda negatividad. Así pues, la transparencia coacciona en busca de procesos acelerados y racionales; en este punto la comunicación se ve también afectada y



hombre en una pieza del sistema. Asistimos aquí, entonces, tanto a la negatividad como a la positividad, aún más si tenemos presente que este es un trabajo de grado sobre trabajos de grado, que constituyen la fuente de estudio y que nos impiden desligarnos de uno u otro discurso, sino que nos inserta dentro de esas lógicas, para trasegar entre ellas y ejercer resistencia desde adentro.

Ese lenguaje transparente y maquinal al que el autor refiere, no puede ser el lenguaje de la narración, porque no está sujeto a interpretación, porque no apela a la experiencia para dotarla de sentido y, por el contrario, excluye todo ese otro y ese afuera del sistema que la narración representa. Narrar, pues, no está dentro de las acciones operacionales, ni las imágenes emergentes de ésta son pornográficas³, o sea, no son transparentes y tienen un velo que las recubre; las imágenes de la narración, las que de allí surgen, son misteriosas, tienen indicios que tienden a llevarnos hasta el final de la lectura, tienden a mostrarnos de a poco para que vayamos descubriendo, si la narración fuera pornográfica, no habría trama, no existiría el nudo y todo se resolvería inmediatamente, sin necesidad de dramaturgia y escenografía. Estas están dotadas de sentido y no excluyen la negatividad, son ambivalentes y ejercen resistencia: hacen parte de *lo extraño*. Y eso que se nombra como lo extraño no es otra cosa que aquello diferente, aquello que no responde a las lógicas del sistema y que, de

“[...] alcanza su máxima velocidad allí donde lo igual responde a lo igual, cuando tiene lugar una reacción en cadena de lo igual. La negatividad de lo otro y de lo extraño, o la resistencia de lo otro. [...] El lenguaje transparente es una lengua formal, puramente maquinal, operacional, que carece de toda ambivalencia”. (Han, 2013, p. 12-13)

³ "Pornografía es el contacto inmediato entre la imagen y el ojo" (Han, 2013, p. 12) La pornografía no admite el misterio, hay una desnudez que impide que se genere y queda la imagen relegada a la exposición, sin motivación al descubrimiento.



alguna manera, se escapa a éste y a su rasgo totalitario y maquinal. Sin embargo, dejamos en claro que no sólo la narración es la que atraviesa nuestro trabajo investigativo y, aunque apostamos por el reconocimiento de la misma como una forma válida de transmutar la experiencia en conocimiento, no pretendemos, bajo ningún motivo, ubicarla por encima de la manera tradicional, objetiva y positiva de hacerlo.

Aquí el poder cumple un papel importante, pues ejercer el poder implica una serie de juegos estratégicos, quien lo ejerce juega en un espacio abierto, lo mismo que aquellos que están insertados en esos juegos de poder, el dominado puede resistirse al dominante. Narrar, en este sentido, es resistirse al dominante, puesto que “[...] la capa figurada erotiza la palabra, elevándola a la condición de un objeto del deseo. La palabra actúa con mayor poder de seducción cuando está revestida figurativamente”. (Han, 2013, p. 43) Así hay un cierto placer en el devenir, en lo que se puede descubrir de la palabra, lo que de ella emerge y que no se limita en la información, que es desnuda, sino que está cobijada por una capa metafórica y narrativa que acepta el erotismo. Nos referimos, en este punto, a un modo de hacer investigación que ha sido dominante, porque se ha instaurado, se ha vuelto dispositivo gracias a unos discursos que lo validan y lo establecen como única verdad posible: la resistencia se ejerce desde una inmersión en ese dispositivo, en una relación con él: si lo negamos, no podemos resistirnos.

La posibilidad del ser humano de aprender y descubrir ha estado ligada a su habilidad para comprender y entender la vida, la naturaleza, el mundo y la sociedad. Byung Chul-Han nos señala cómo a través del mito de la caverna es posible entender esta tensión entre comprensión y entendimiento, así:



[...] en contra de la interpretación usual, no presenta distintas formas de conocimiento, sino diversos modos de vida, a saber, la forma narrativa y la cognoscitiva. El teatro como mundo de la narración se contrapone en el mito de la caverna al mundo del conocimiento. (Han, 2013, p.74)

De acuerdo con lo planteado por el autor, es posible evidenciar que existen otras maneras de conocimiento que distan de lo parametralmente establecido, en la forma narrativa, por ejemplo, hay un reconocimiento del otro en donde el comprender se establece como un acto más reflexivo, allí se encuentra la experiencia, entender es una apuesta más mecánica, allí se ubica la técnica. El uno recorre el camino de la negatividad, “de lo otro, de lo extraño o la resistencia de lo otro, perturba y retarda la lisa comunicación de lo igual”. (Han, 2013, p. 13) El otro transita los senderos de la positividad “cuando abandona cualquier negatividad, cuando se alisa y se allana, cuando se inserta sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información” (Han, 2013, p. 11) Ambos halan los extremos de una cuerda que se tensiona, allí, cada tirón responde a la fuerza que le es impuesta de un lado u otro. Desde un extremo el comprender intenta descubrir la realidad en su acontecer, desde el otro, el entender le brinda fuerza a una objetividad que busca explicarla en su materialidad.

En suma, ambas posibilidades toman caminos separados pero paralelos, pues no es prudente en este texto afirmar que es mejor recorrer una u otra, sino, dadas unas condiciones históricas, descubrir esa tensión al transitar al borde de ambas: los discursos, los dispositivos y las relaciones de saber que han propiciado la emergencia una u otra en una época determinada.



Expuesto el anterior panorama sobre esta tensión que nos convoca, es necesario retomar el concepto de *Arqueología* en el que Foucault (1979) señala se han

[...] de localizar las superficies primeras de emergencia: mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría [...] no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas y en las diferentes formas de discurso. (Foucault, 1979, p. 66)

Para descubrir en su acontecer esa pluralidad de discursos que en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia han transigido emerger y coexistir dos formas, aparentemente dispares, ajenas y excluyentes una de otra, nosotros mismos decidimos transitar entre el entender y el comprender, al igual que los maestros que aquí se incluyen: nos permitimos un análisis exhaustivo y cuidadoso, nos permitimos establecer categorías y a la vez, nos permitimos interpretar, leer entre líneas y evocar las imágenes de maestro que se presentan en una constante relación dialógica entre saber y poder.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



PROBLEMATIZACIÓN

Como maestros en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana, nos interesamos por establecer un diálogo con la producción escrita de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, materializada en sus trabajos de grado, en los que emergen distintas imágenes de maestro de lenguaje en íntima relación con la investigación en el ámbito académico, en la que se asume como un proceso de transformación de quienes se encuentran inmersos en el proceso de escritura, que es construcción y deconstrucción que cada sujeto sufre a lo largo de su carrera universitaria. La escritura juega un papel fundamental pues facilita el reconocimiento de la experiencia, la memoria y las diferentes visiones de maestro y de mundo que han configurado a los sujetos que hacen parte de la comunidad universitaria.

Así pues, a lo largo del pregrado se presentan ciertas narrativas que permean al sujeto, permitiéndole así configurarse y reconfigurarse durante todo el proceso, y asumir la academia como un espacio de confrontación y devenir constante. Pues bien, esto se evidencia en las producciones académicas de los estudiantes, que finalmente revelan cómo se tensionan las imágenes emergentes con ciertas verdades que se han proclamado como absolutas, dadas ciertas condiciones de posibilidad históricas y políticas, y cómo el maestro de lenguaje se proyecta a partir de dicha confrontación entre su propia experiencia y los discursos que circulan en el escenario universitario.

Llegados a este punto, nuestro interés investigativo se inscribe en el estudio de las producciones escritas finales (trabajos de grado) en relación con el lenguaje y la literatura,



de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; con el fin de comprender qué imágenes de maestro de lengua emergen de las narrativas en las que se enmarca la Facultad de Educación, y cómo las narraciones de esos maestros, a partir de su experiencia, generan resistencia a las prácticas y discursos hegemónicos sobre lo que se considera producción de saber e investigación situados en el marco de la objetividad, a sabiendas de que, según Michael Connelly y Jean Clandinin, en la investigación narrativa (1995) “La importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que "vivida") que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia "vivida")”. (p.18)

La línea de investigación: narrativas, subjetividades y contexto⁴ nace precisamente de la necesidad de comprender cómo la investigación se restringe a la prescripción de prácticas y técnicas estandarizadas para todos/as los/as estudiantes” (Ortiz, 2014, p. 16) en la que escribir inherente a cualquier proceso investigativo, se hace pesado, se hace una carga difícil de sopesar pues éste “no va más allá de tan solo diligenciar” (Ortiz, 2014, p. 16) y por ende se prescribe a tareas y requisitos meramente instrumentales.

De allí que la propuesta, y por consiguiente, la importancia de esta línea, comprendida como aquella oportunidad para reconocer las tensiones, los juegos de poder, y las diferentes manifestaciones de prácticas discursivas que se establecen en el proceso de escritura al interior de las investigaciones juega un papel de irrupción ante éstas lógicas positivas y se establece como un punto de fuga “[...] cuando se vivencia, así sea acontecimiento efímero [...] por medio de la lucha y la contingencia, es decir, cuando la

⁴Adscrita al grupo de investigación Somos Palabra (2006) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



escritura propicia la subjetivación o, mejor, cuando quien escribe deviene en escritura”
(Ortiz, 2014, p. 16)

Nos resulta importante entonces reconocer qué concepciones de maestro, en relación con el saber, nacen a partir de los dispositivos instaurados en la Facultad de Educación, comprender cuáles discursos, de los múltiples que se presentan en la academia, afloran en la escritura académica y en la elaboración de los trabajos de grado. Es de suma importancia para nosotros poder reconocer los dispositivos que se han establecido a lo largo del tiempo y el diálogo que se da entre los regímenes de verdad que se han instituido; por esto, apostamos al diálogo con los productos, que nos facultan para ahondar en las nociones de investigación y práctica docente que se han tejido entre el 2003 y 2015.

Por lo anterior, la investigación pretende focalizarse en el análisis del discurso, no desde una perspectiva lingüística, sino, en términos de Michel Foucault (2010), arqueológica, que permita reconocer los regímenes de verdad sobre la formación de maestros de lenguaje y las resistencias y tensiones presentes, e indagar sobre las condiciones de posibilidad en las cuales se producen cierto tipo de discursos en relación con los dispositivos. Cabe aclarar que el corpus seleccionado cuenta con trabajos elaborados desde diferentes enfoques, lo que nos facilita elaborar un rastreo de la coexistencia de diferentes tipos de producción discursiva que resultan válidas; si bien no todos los trabajos del corpus analizado se inscriben en la línea narrativa, esta aflora, puesto que el maestro cuenta lo que pasa y le pasa en sus prácticas y se apuesta siempre por la transformación de sí mismo, el estudiante e incluso el contexto. De esta manera, la voz del otro toma fuerza, puesto que se establece una conversación con la producción textual del mismo y, por lo tanto, con el individuo y sus narrativas, si se parte de la idea de que



[...]la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua (*caring community*). Cuando ambos, investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones y capacidades (*empowerment*). [...] todos los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y practicantes, para la teoría y para la práctica. (Connelly y Clandinin, 1995, p.20)

Por consiguiente, es preciso traer a colación la pregunta que va a direccionar la investigación, a saber: ¿cuáles son las imágenes de maestro que emergen en los trabajos de grado en relación con el lenguaje y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? Para responder a esta pregunta es importante conocer las narrativas, los discursos y las condiciones de posibilidad en las que se producen los trabajos de grado. Con respecto a las condiciones de posibilidad, consideramos que las diferentes imágenes de maestros encontradas son producto de una tradición instaurada en la Facultad de Educación en la que se presenta una apuesta por una imagen positiva del maestro que soluciona los problemas relacionados con su área del conocimiento en el contexto en el cual interviene; por lo tanto, son precisamente esas producciones de los docentes y esas narrativas y discursos emergentes los que nos ayudan a conocer cuáles son las tendencias de la Facultad en cuanto al perfil de sus maestros.

JUSTIFICACIÓN

Todo lo presentado en la investigación no es más que un diálogo constante, un diálogo entre los autores, con los autores, entre el objeto de estudio y el investigador, entre los investigadores mismos, entre los regímenes de verdad; es una red, en la que todos los puntos están conectados entre sí, una tensión entre los discursos que se han instaurado y aquellos que apenas ven la luz, todavía lejana. El objetivo principal de esta investigación se condensa en “interpretar” y que no puede reducirse solo a:

[...] esclarecer lentamente una significación perdida en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apoderarse, por la violencia o subrepticamente, de un sistema de reglas que no tiene en sí una significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas segundas, entonces el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones” (Foucault, 1983, p.10).

Para lograr esto, es necesario hacer una serie de preguntas que sólo pueden responderse a través del diálogo; por ello, apostamos por darles voz a todos los que, en mayor o menor medida, están implicados en esa constante tensión entre lo que es, lo que ha podido ser y lo que podría ser. No argüimos a la supremacía de ningún discurso, no pretendemos caer en los juegos de saber y poder en los que se enaltece una forma de elaborar conocimiento que minimice la otra, no abogamos por la investigación narrativa como la “verdadera” en el ejercicio docente; entendemos, por el contrario, que resulta evidente e incluso necesaria la convivencia de las distintas formas de investigar, si queremos apuntar a la pluralidad como la posibilidad de un aporte pedagógico desde diversas perspectivas.



Es así que nos acogemos al término que Bruner (2013) emplea para referirse al compartir de historias comunes, o sea, comunidad de interpretación, pues para este autor el narrar es una actividad que trasciende lo semántico del concepto y propone que:

Narrar una historia ya no equivale a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia. Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, cosa de gran eficacia no sólo para la cohesión cultural en general, sino en especial para la creación de un complejo de leyes: el corpus juris. (p. 25)

Por esta razón comprendemos la narración como una posibilidad para la construcción de una memoria colectiva en la que todo aquello que se relata hace parte de sí mismo y del otro, en definitiva, de un nosotros que se configura a través del discurso y que está en constante movimiento, es decir, una comunidad interpretativa que se construye, deconstruye y se reconstruye de acuerdo con las experiencias y acontecimientos que afloran en cada relato; además, entendemos que a través de los trabajos de grado de los maestros en formación es que se logran compartir historias que giran en torno a un mismo suceso: sus prácticas pedagógicas, lo cual brinda una oportunidad de comprender el fenómeno educativo en su dimensión política, social y humana. El maestro en formación como depositario de esta dinámica tridimensional se inscribe en un sinnúmero de discursos que apelan a un momento histórico determinado y que guían, como las estrellas a los navegantes en el mar, su quehacer y su ser al interior de las instituciones entre las que su ejercicio se realiza.

Durante todo el proceso metodológico, la recolección y el manejo de la información se hizo de manera prudente, fundamentados en el respeto hacia cada uno de los ejercicios de



escritura, otorgándoles voz propia dentro del proyecto, una voz que les pertenece y que ha sido la que ha permitido que se realicen investigaciones de este tipo. De lo anterior, recordamos que la participación del otro es activa y que su papel es primordial; el maestro aquí, más que el objeto observado, es quien nos cuenta desde una suerte de intercambio experiencial lo que pasa y le pasa en sus prácticas. Por ello hablamos de una interacción pues aunque no se presente un contacto directo (presencia física) somos testigos de sus narraciones, de sus procesos, de sus aciertos y desaciertos a lo largo de los mismos y, por lo tanto, de las transformaciones que esto conlleva.

Ser testigos o herederos de las narraciones es ser testigos de la época en las que éstas se produjeron, al igual que aquellos que, de generación en generación, heredaron y reprodujeron los mitos y leyendas de los pueblos antiguos, que las establecieron como verdad o que conocieron a través de las mismas una serie de costumbres y modos de vida, conocemos nosotros las condiciones de producción de saber, las características del maestro según el contexto en el que se encuentran inscritos al momento de escribir y de compartir su experiencia.

Durante cada una de las fases de la investigación, hay un proceso que implica la comprensión de los fenómenos en cuestión y que culminan con la importancia de dar a conocer a otros, para seguir con la noción de comunidad de interpretación, lo que deriva de la interpretación de todas esas historias que, en estrecha relación, constituyen un conjunto de imágenes de aquello que como maestros hemos sido.

En suma, este trabajo es pertinente porque permite vislumbrar, a partir de un ejercicio interpretativo, otras posibilidades de ser y hacer del maestro reflexivo en su quehacer que se



entreteje en el diálogo entre nosotros como investigadores y los autores de los trabajos de grado retomados; este diálogo es entonces una puerta, una posibilidad para la convergencia entre lo parametral y lo que subyace a eso establecido que, de una manera u otra, encuentra una ruta de emergencia, una posibilidad de ser y resistir en la memoria que dotada de voz propia se consolida a través de la narración.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



OBJETIVO GENERAL

Interpretar las imágenes de maestro de lenguaje que emergen en los discursos que atraviesan un corpus de trabajos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Objetivos específicos

- Contrastar distintas formas de investigación emergentes.
- Identificar las imágenes de maestro de lenguaje que emergen a partir de la práctica y la reflexión de la misma.
- Rastrear prácticas de resistencia presentes en la elaboración de los proyectos de grado que aporten nuevas visiones acerca del papel del docente de lenguaje.
- Identificar las condiciones de posibilidad en las que fueron producidos los trabajos de grado.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CAJA DE HERRAMIENTAS

Para hablar de las imágenes del maestro de lenguaje entendidas como todo aquello que constituye el perfil del maestro desde su discurso y los discursos que lo permean, es importante abordar diferentes conceptos que, de una u otra manera, influyen en la formación y reproducción de esas imágenes; en este caso específico reiteramos que las imágenes emergentes son tomadas de la narración del quehacer del docente que, aunque en varios casos no se presenta de manera explícita, subyace en cuanto este cuenta su experiencia para justificar las prácticas que lleva a cabo en un contexto educativo. Desde la perspectiva foucaultiana, entender la teoría como una caja de herramientas implica asumirla como medio de comprensión, y no como un fin en sí mismo, porque no se trata de construir un marco o sistema teórico, sino un instrumento que nos permita operar interpretativamente en las lógicas propias de las relaciones de poder y en las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (Foucault, 1985, p. 85)

Los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para realizar sus trabajos de grado, parten en su gran mayoría de las prácticas pedagógicas que hacen parte de su proceso durante el pregrado: las prácticas profesionales, que van de la mano con la escritura del trabajo de grado, se constituyen como la oportunidad para delimitar las temáticas que se van a abordar en cada uno de los proyectos, de allí que, a partir de la observación y la interacción con el contexto, el maestro adopte una postura de acuerdo a las demandas (tanto del contexto donde realiza las prácticas como de la Facultad) y que ésta sea develada en su producción escrita.



Los fundamentos conceptuales sustentados a continuación contribuyen a comprender, analizar y ampliar el horizonte de nuestro proyecto, en aras de delimitar las perspectivas conceptuales y epistemológicas en las cuales se enmarcan los fenómenos analizados. Para esto nos centraremos en el abordaje de las distintas nociones presentadas a continuación:

Sobre el discurso

El concepto de *discurso* en Michel Foucault nos permite dilucidar un horizonte más claro sobre las prácticas hegemónicas que se tejen en las sociedades actuales a partir del hilo de una verdad establecida y, cómo en ésta, se constituyen relaciones de saber/poder que ejercen una especie de presión y coacción que delimitan la producción de conocimiento, en muchos casos, a una mera producción parametral, lo que provoca un tipo de subjetivación que emerge en las prácticas de los individuos, y a su vez, generan nuevos discursos. Al respecto, Foucault (1992) sostiene que

[...] 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 aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (p.5)

Por consiguiente,

Existen, evidentemente, otros muchos procedimientos de control y delimitación del discurso. Esos a los que he aludido antes se ejercen en cierta manera desde el exterior; funcionan como sistemas de exclusión; conciernen sin duda la parte del discurso que pone en juego el poder y el deseo. (Foucault, 1992, p. 6)



Es decir, existen dispositivos que condicionan la producción de saber, y que, en los trabajos de grado emergen bajo un régimen de verdad que a su vez, moldea las imágenes de maestro que ellos construyen a partir de narrar sus experiencias bajo la tutela de una dialéctica continua de saber/poder. Al respecto Foucault, plantea la voluntad de verdad en el discurso como:

[...] la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo (Foucault, 1992, p. 8)

La formación de maestros propende sin duda, un discurso que discurre bajo las líneas de dispositivos que se sostienen en instituciones, leyes, enunciados escritos y que generan formas de subjetivación que emergen en las imágenes de maestros, los cuales, de acuerdo a todo lo dicho anteriormente, están condicionados por un régimen de verdad que establece condiciones para la producción de saber, y que en el caso de nuestra propuesta investigativa, dicha producción de saber permite, a su vez, la emergencia de nuevas imágenes y concepciones de maestro de lenguaje.

Sobre el dispositivo

1 8 0 3

El concepto de dispositivo es importante para la investigación debido a que permite entender la instauración del control, si asumimos el mismo como aquello que se inserta para regular ciertas prácticas. De igual forma, esta noción permite comprender la serie de



relaciones históricas que dan pie a que se forme o valide cierto tipo de discurso o práctica; al respecto, Gilles Deleuze afirma que el dispositivo es

[...] una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras (1990, p. 155).

Esto es, entonces, ese conjunto heterogéneo que compone los discursos y que cumple una función dominante, inscrito dentro de juegos de poder. De manera que, para comprender el dispositivo, es necesario desenredar el ovillo y poder develar las relaciones que se dan entre saber y poder. El dispositivo aparece entonces como un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: instituciones, edificios, leyes, etc. Sin embargo, es a partir de ese mismo ovillo, que pueden generarse fugas y resistencias, puesto que cuenta con hilos de luz, enunciación y fuerza, que proporcionan una salida o, mejor, traer el afuera e incluirlo en el dispositivo, como una forma de resistir desde dentro.

De lo anterior que nuestro interés se centre, en gran medida, en esas formas de resistencia que se propician a partir de los puntos de inflexión del dispositivo, lo que propicia, a través de la narración de sí mismo y de los discursos que no se encuentran totalmente dominados, crear una suerte de huida desde dentro, en un juego que permite beber del dispositivo instaurado para resistirse al mismo. Este dispositivo es una suerte de chip instaurado en la piel de aquellos sujetos a las condiciones de una época determinada; es un chip encargado de detectar los movimientos, las palabras, de controlarlas para que éstas sean una reproducción del control, y de ahí la validación, lo que es o no es permitido y lo que



puede permitirse dentro del juego de *ires*, *venires* y convergencias de discursos que son, a su vez, los que terminan por definir qué es y qué no es. Nos inscribimos como investigadores en ese juego para poder comprenderlo, para poder escudriñarlo y comprendernos como maestros en formación testigos de todos los dispositivos que se nos insertan en lo más profundo de la piel y acaban por formarnos, en la reproducción o en la resistencia.

Sobre la narración

La narración, según la RAE podría definirse como contar, o referir lo sucedido, sin embargo, la noción de narración en la investigación educativa podría tener varias acepciones, según Jerome Bruner (2003) “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, en la educación científica”. Sin duda el impulso a narrar en el ámbito investigativo parece tener cada vez más fuerza y proliferan las investigaciones que tienen un enfoque narrativo; desde Conelly y Clandini (1995) el uso de la narración en la investigación educativa viene en alza ya que, de acuerdo con los autores “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas ”.

Lo anterior, al mismo tiempo, invita a pensar que narrar implica relatar un suceso desde una postura propia, es decir, desde la experiencia vivida en los acontecimientos de quien narra. En la cotidianidad el ser humano narra constantemente para intentar comprender su realidad y dar a conocer al otro su visión del mundo; narrar los sucesos acontecidos carga de significado el relato e implica una interpretación y una reorganización de los hechos, es entonces cuando la narración no sólo tiene la función de contar, sino que acarrea también la consolidación de una identidad, de pensar, construir y deconstruir la realidad; es de esta



manera que la narración se complejiza y se deja de menospreciar, según Bruner “La narrativa, finalmente nos damos cuenta ahora, es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida” (Bruner, 2003, p. 146). De acuerdo con esto, la narración se presta para el análisis de la información desde la experiencia que ha configurado al maestro, que está en constante relación con los discursos instaurados y se convierte en ese punto de fuga mencionado anteriormente. En este sentido Antonio Bolívar Botía (2002) propone que

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. (p. 5)

Desde este punto de vista, se observa el potencial que guarda la investigación narrativa para descubrir el surgimiento de relatos de vida que nombren el mundo, en tanto experiencia subjetiva, pero que también permitan descubrir otros, en tanto sujetos en constante relación con el otro, de acuerdo con María Nancy Ortiz (2011), debemos entender que,

La narración busca más que solucionar problemas, descubrirlos, y ello la instaure como un terreno en el que brota con mayor fuerza el lenguaje de la posibilidad que el de la prescripción. Si bien la narración familiariza, acerca lo no conocido, no está dentro de sus pretensiones resolverlo del todo, porque la narración deja siempre la puerta entreabierta. (p. 3)



Es así que resulta pertinente retomar la idea de que, al trabajar con este tipo de investigación, avanzamos hacia el terreno de lo desconocido, en la búsqueda de las posibilidades bajo las cuales se produce cierto tipo de saber, al establecer las relaciones entre sujeto y experiencia y saber y poder, al tomar como punto de partida la experiencia y lo contado.

Sobre imágenes de maestro

Entendemos las imágenes de maestro como aquellas que emergen en su discurso y, por lo tanto, legitiman y reproducen regímenes de verdad en cuanto al papel del docente en el aula, por ello, es menester reconocer cómo actúa el maestro y a su vez ejerce resistencia desde la narración de aquello que hace, lo que transforma ese quehacer y lo transforma a sí mismo, en su relación con el contexto, inscrito en las prácticas instauradas dentro de una facultad o universidad. En términos coloquiales, somos el resultado de una serie de prácticas discursivas que nos han atravesado, el “papel carbón” de éstas que, en una búsqueda de identidad nos influyen y nos convierten en lo que logramos plasmar en la escritura, en el narrar de nuestro acontecer y en el consejo en el cual deviene ese narrar que surge desde lo más profundo de nuestro rol dentro de una sociedad. Un ejemplo claro de las facetas y las diferentes imágenes de maestro que pueden emerger, lo presenta Guillermo Bustamante Zamudio (2012) en su texto *El maestro cuadrifronte*, en el cual muestra cuatro de las múltiples caras del maestro, que sirven como referencia para comprender la noción de imágenes (en este caso caras) que se dan a partir de ciertas condiciones de posibilidad y que se establecen como las figuras del maestro en determinada área del conocimiento. El autor en mención plantea al respecto que:



La función del maestro en relación con el saber es múltiple. Vamos a proponer que (el maestro) tiene cuatro caras (es *cuadrifronte*) y que las puede perder; en este sentido, la función del maestro sería de una complejidad enorme, pues, está solicitado desde lógicas hasta cierto punto excluyentes. [...] Esto abre innumerables preguntas; por ejemplo, la formación del docente, ¿lo pone frente a esa contradicción o le muestra un camino de peldaños que conduciría a una cúspide? (p. 89)

Esta contradicción a la que se refiere Bustamante Zamudio está estrechamente relacionada con los discursos de poder y verdad y con las demandas de la escuela en la que el maestro debe hacer ser y hacer-hacer al estudiante, en la que debe adoptar una postura frente a la academia como sujeto en formación y frente a la escuela como sujeto formador: estas dos caras de la moneda, que son necesarias, pueden ser representar también una crisis en la que tengo que ser, en dos partes distintas, un sujeto que se ubica en dos posturas y que se forma en su rol a partir de ellas, coaccionadas, reguladas y casi que definidas de antemano. Sin embargo, debemos recalcar que el maestro sufre una constante transformación en la que puede mutar de cara desde su experiencia y es precisamente, a partir de la narración de esa experiencia, que pueden conocerse las imágenes que emergen durante el proceso.

No es de olvidar que todo lo mencionado anteriormente responde a unos dispositivos instaurados y uno de esos es el dispositivo escolar que

[...] está ligado al discurso que manda: horarios, tareas, límites, responsabilidades, uniformes, condiciones a que se someten las relaciones. [...] No se trata de la persona, sino del lugar, de la consigna (tanto así que cuando un colega



asume un cargo, puede vérselo transformado en aquello de lo que se quejaba).
(Bustamante Zamudio, 2012, p. 90)

De modo que el docente no solo está ligado al discurso regulador de la escuela que necesita resultados, que asigna deberes, que disciplina y responde a ese otro discurso gubernamental inscrito en la lógica del control del todo y el rendimiento en las pruebas donde de entrada hay que gobernar porque “algo no se domina a sí mismo” (Bustamante Zamudio, 2012, p. 90) y donde se debe responder a unos estándares establecidos que se obliga a asumir y aplicar sin oposición, al cumplimiento de unos objetivos asignados que son los que evalúan como bueno, regular o malo el desempeño del maestro; encontramos así un dispositivo que, en pro de la aceleración de los procesos y la obtención de resultados positivos para la estructura gubernamental, se insta en el docente y regula su práctica, limitándola y, en muchos casos, reduciéndola hasta su mínima expresión, o sea, como reproductor de conocimientos con un fin establecido en una cultura empresarial y capitalista que demanda a gritos mano de obra y que entiende la calidad en la educación como el alto rendimiento en las pruebas para obtener certificados y beneficios a nivel internacional. Además, se presenta el discurso de la academia (universidad) en la que se preestablece un rol, en la que la producción de saber está determinada por ciertas formas de llegar al mismo. Podría hablarse en este punto de esa búsqueda de identidad en la que afloran diversas perspectivas a partir del encuentro de estos dos mundos en los que se mueve el maestro en formación; interacción en la que son producidos los trabajos de grado y que dan cuenta de las lógicas de esos dos mundos y de cómo afectan a los participantes.

A propósito de esa búsqueda de identidad, en la que el maestro se mueve constantemente, puede decirse que toma aquello de las distintas facetas y los discursos que



lo permean e incluso condicionan y termina por contarlos y exponerlos en la forma en que presenta sus proyectos y se sitúa dentro de los mismos. Aquel que escribe sobre lo que hace, se otorga a sí mismo un papel dentro de esa escritura, se muestra de la forma en la que quiere ser visto, según su postura frente a lo que se le presenta en el proceso.

Sobre la experiencia

Para comprender la figura del maestro como narrador, es importante empezar por aclarar, precisamente, la noción de narrador y diferenciarla de otras figuras. Para ello, es sustancial ahondar no sólo en sus cualidades sino en lo que dicha imagen permite, lo que su relato posibilita y entender cómo la narración está atravesada por la experiencia, con énfasis en esta última, puesto que percibimos que lo que se narra es todo aquello que parte de la experiencia personal y lleva consigo un cúmulo de historias y reflexiones que hacen parte de lo que pasa y nos pasa a la vez que constituye una forma de resistencia y produce conocimiento.

En esta línea de sentido, Walter Benjamin propone en *El narrador*, ensayo publicado por primera vez en 1936, la decadencia de lo que él mismo denomina como el arte de narrar y alude a lo extraño que resulta, cada vez más, encontrarse con personas que narren honestamente y que compartan experiencias tanto propias como ajenas, de ahí que se pierda una facultad humana inherente y sea desplazada por otras formas de comunicación que tienden a la individualización de dicha experiencia y que, aunque operan efectivamente según sus objetivos y las demandas actuales, van en contravía de lo que según la tradición se considera como narración; a saber, se dan dos rupturas principales: la llegada de la novela moderna y de la información (diarios, noticias), así,



[...] la cotización de la experiencia ha caído. Y da la impresión de que sigue cayendo en un sin fondo. Cualquier ojeada al periódico da pruebas de que ha alcanzado un nuevo nivel mínimo, de manera que no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo ético ha sufrido, de la noche a la mañana, transformaciones que jamás se consideraron posibles. (Benjamin, 2008, p. 60)

La novela moderna surge como contraposición a la narración ya que esta primera representa el fin del ya nombrado arte de narrar y, como si fuera poco, da inicio a la crisis de la experiencia; que el fin de la narración marque el inicio de una decadencia de la experiencia no es algo fortuito, por el contrario, entre ambos términos hay una relación inherente, casi tácita, que apunta en doble sentido, pues en palabras de Oyarzun (2008) el arte de narrar es el diestro ejercicio de una facultad que habría sido constitutiva en los seres humanos desde tiempos inmemorables: “la facultad de intercambiar experiencias” (p. 8).

En este orden de ideas, la novela moderna constituye un empobrecimiento de la experiencia, pues en ella se tiende a la individualización del sujeto, hay una preocupación por algunos aspectos efímeros, constitutivos de la inmediatez, y por otros tantos ajenos a la colectividad. El efecto de esto podría traducirse en el desplazamiento de la memoria como piedra angular de la narración, y el desdibujo de la posibilidad de intersubjetividad. El poder contar(se) queda relegado súbitamente en la novela, pues la narración es un constructo colectivo que va en contraposición del carácter individualista de esta, además, la novela tiene como elemento central la ficción, que surge como invención de una situación irreal, con personajes e historias irreales y, por lo tanto, no habría experiencia vital que pueda llegar a ser acontecimiento, que, junto a la memoria, son esenciales en los relatos.



De este modo, estamos ante una alienación de la experiencia en la que el que cuenta ya no es a su vez narrado y ya no se retiene en la memoria para trascender, es así como el maestro que, a pesar de estar frente a estas dinámicas, es capaz de narrar sobre su quehacer y sobre las vivencias propias y externas que lo permean, ejerce resistencia y se permite contar y ser contado. Ese relato experiencial faculta al narrador para reflexionar sobre su praxis y, a su vez, dar consejo, como dice Benjamin (2008)

Todo esto apunta a lo que está en juego en toda verdadera narración. Trae consigo, abierta o velada, su utilidad. Una vez podrá consistir esta utilidad en una moraleja, otra vez en una indicación práctica, una tercera en un proverbio o en una regla de vida: en todos los casos, el narrador es un hombre que tiene consejo para dar al oyente [...] para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarlas. (Sin considerar que un ser humano sólo se abre a un consejo en la medida en que deja hablar a su situación.) El consejo, entretejido en la materia de la vida que se vive, es sabiduría. (p. 64)

Así pues, la voz del maestro narrador tiene una utilidad; una utilidad que puede traducirse en ese aprendizaje que es contado y escuchado oponiéndose al sistema de comunicación imperante que se ha establecido y presenta una supremacía de los datos verificables, de lo que se considera verdad. El maestro produce conocimiento válido sobre la vida y las diferentes prácticas inmiscuidas en su ejercicio docente y, además, les otorga voz a otros que, a su vez, son narrados y que asumen un papel importante dentro del relato, configurándolo como una posibilidad de saber sobre, a partir de diferentes voces y perspectivas: “[...] Y entre aquellos que escribieron historias, son los grandes quienes en su escritura menos se apartan del discurso de los muchos narradores anónimos” (*Ibidem*, p. 61).



La experiencia que deviene en narración es un acto de resistencia frente a discursos hegemónicos que saludan la individualidad y fragmentación del sujeto, pues el poder narrar, contar, construir y reconstruir las voces apagadas por la locomotora de la posmodernidad, es lo que permite pensar un proyecto colectivo para transformar la realidad a partir de las historias.

Sobre condiciones de posibilidad

La noción de *condiciones de posibilidad* abordada por Michael Foucault permite un acercamiento a la comprensión de las circunstancias de emergencia de un concepto, un modelo, una forma de pensar y de actuar y cómo esto que emerge es aceptado e interiorizado por una sociedad en determinado momento histórico; en este orden de ideas, Foucault propone que para que algo emerja debe ser legitimado por un *orden social* que se encuentra previamente establecido. Este *orden social* es cambiante, pues se modifica de acuerdo a las particularidades y signos que caracterizan una época determinada. A propósito, Foucault (1968) menciona que:

En nombre de este orden se critican y se invalidan parcialmente los códigos del lenguaje, de la percepción, de la práctica. En el fondo de este orden, considerado como suelo positivo, lucharán las teorías generales del ordenamiento de las cosas y las interpretaciones que sugiere. Así, entre la mirada ya codificada y el conocimiento reflexivo, existe una región media que entrega el orden en su ser mismo: es allí donde aparece, según las culturas y según las épocas, continuo y graduado o cortado y discontinuo, ligado al espacio o constituido en cada momento por el empuje del tiempo, manifiesto en una tabla de variantes o definido por sistemas separados de coherencias, compuesto de semejanzas que se siguen más y más cerca o se



corresponden especularmente organizado en torno a diferencias que se cruzan, etc. (p.

6)

Por lo expuesto, queda claro que ese orden social en mención nos permite saber en qué *a priori* histórico han surgido las ideas, pero este es un concepto que abordaremos a profundidad más adelante. Ahora, debe quedar claro que si uno de los conceptos transversales en este trabajo es el de emergencia, esta se encuentra ligada a las condiciones de posibilidad que permiten, justamente, que algo aflore: no puede surgir o permanecer un discurso si las condiciones de posibilidad en el orden social no se *disponen* para tal. El asunto histórico es de suma importancia aquí para reconocer cuáles son esos momentos en los que algún saber puede o no ser. “En una cultura y en un momento dados, sólo hay siempre una *episteme*, que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica”. (Foucault, 1968, p. 166), de manera que todo aquello que tenga oportunidad de emerger bajo esas condiciones es lo que se considera saber dentro de las lógicas instauradas, hacer parte de esa *episteme* es lo que lo valida.

Para fines del presente trabajo entendemos que el maestro es en tanto las condiciones de posibilidad le permitan adoptar cierta figura y a la vez produce un conocimiento que está regido por los discursos instaurados tanto en el ámbito universitario como en el contexto en el cual realiza sus prácticas docentes, así:

1 8 0 3

Se buscan las condiciones de posibilidad de la experiencia en las condiciones de posibilidad del objeto y de su existencia, en tanto que, en la reflexión trascendental, se identifican las condiciones de posibilidad de los objetos de la experiencia con las condiciones de posibilidad de la experiencia misma. (Foucault, 1968, p. 239)



Por lo tanto, ciertas condiciones de posibilidad deciden la aparición de otras en este sentido: las primeras que se constituyen como experiencia y las segundas que corresponden al objeto y a la aparición de otras formas de conocimiento; así, la experiencia es la que, dentro de sus propias condiciones de posibilidad, genera otras y, por lo tanto, la que las transforma en aras de la producción de saberes.

Sobre el a priori histórico y el archivo

A través de la historia se han manifestado ciertos discursos políticos, sociales y económicos desde los cuales se han establecido regímenes de verdad, que a su vez han condicionado la producción de saber, es decir, han determinado dentro del marco de la tradición científica por qué algunos enunciados han existido y no otros. Por consiguiente, esta perspectiva arqueológica de la producción de conocimiento no busca definirlos ni mucho menos instaurar criterios que los validen, sino, según establece Foucault: “liberar las condiciones de emergencia (...) la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen” (Foucault, 2010, p. 167)

En este sentido, el a priori histórico nos señala “los enunciados en su dispersión, en todas las grietas abiertas por su no coherencia, en su encaballamiento y su reemplazamiento recíproco, en su simultaneidad que no es unificable y en su sucesión que no es deductible (Foucault, 2010, p. 167) Es pues desde esta perspectiva conceptual que el *a priori* histórico nos permite comprender qué discursos han hecho posible la emergencia de ciertos enunciados y la razón por la cual otros no, al interior de la producción escrita de los trabajos de grado en relación con el lenguaje y la literatura. En consecuencia, el *a priori* histórico, en relación con



las narraciones que afloran en los trabajos de grado “ha de dar cuenta del hecho de que el discurso no tiene únicamente un sentido o una verdad sino una historia, y una historia específica que no lo lleva a depender de las leyes de un devenir ajeno” (Foucault, 2010, p.167)

Para Foucault el concepto de archivo es “en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” que han aparecido “gracias a todo un juego de relaciones que caracterizan propiamente el nivel discursivo” dado un “sistema de discursividad, las posibilidades y a las imposibilidades enunciativas que éste dispone” (Foucault, 2010, p 170) por consiguiente, podríamos decir que trata, en pocas palabras, las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados que de acuerdo a una época, o un paradigma determinado “entre la tradición y el olvido, hace aparecer las reglas de una práctica que permite a la vez a los enunciados subsistir y modificarse regularmente” (Foucault, 2010, p 171). Y que a su vez, determinan su emergencia en la superficie de los discursos.

Desde este panorama podemos establecer qué “puntos de enganche, lugares de inserción, de irrupción o de emergencia” (Foucault, 2010, p.168) en los discursos establecidos al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, hacen posible la emergencia de ciertas imágenes de maestro en las producciones escritas que legitiman o por el contrario irrumpen con los paradigmas establecidos desde una tradición en la producción de conocimiento.



METODOLOGÍA

La presente investigación y la pregunta por los discursos y las imágenes de maestro de lenguaje emergentes nos permite centrarnos en un punto clave que guiará el desarrollo de la misma y posibilitará tener mayor claridad con respecto a lo que nos compete en el abordaje del corpus de trabajos de grado seleccionado. El análisis del discurso desde la perspectiva de Michel Foucault se traduce como arqueología, entendida como la “[...] definición de los discursos en su especificidad, en tanto prácticas que obedecen a unas reglas; el análisis de las modalidades discursivas”. (Foucault, 2002, p. 229-230). El trabajo arqueológico nos permite, entonces, identificar las condiciones de posibilidad. Es decir, a sabiendas de que los discursos nacen en cierta época determinada y logran establecerse, es a partir del análisis de los mismos que podemos comprender por qué sí y por qué en ese momento; las condiciones de posibilidad, como se mencionó en la caja de herramientas, se refieren a las circunstancias de emergencia de *algo* y cómo este *algo* logra insertarse dentro de un dispositivo. Nosotros mismos, como maestros y como seres que estamos inscritos en un lugar y una época determinados, tenemos ciertas posibilidades de ser y de actuar; los maestros respondemos a demandas que nacen y que se establecen con el paso del tiempo, que no son las mismas de hace décadas y que, sin duda, no serán las mismas en un futuro. Los procesos de transformación a los que nos sujetamos, parten de nuevas necesidades en todos los ámbitos sociales y de ahí que surja a la vez la necesidad de pluralizar los discursos, que no están exentos de las reglas a las que nos referimos al inicio. De cierta manera, esa coacción responde a una verdad y la arqueología no es más que un intento por entender tanto verdades como resistencias en el entramado del dispositivo.



De acuerdo con lo anterior, nace la necesidad de reconocer y comprender un fenómeno de la realidad; lo que nos permite estudiar, analizar y obtener información relevante que contribuya a la generación de nuevo conocimiento, tal como lo menciona Sandoval (2002),

[...] el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano. (p. 15)

De ahí que nos resulten efectivas estos instrumentos y la ruta metodológica para el desarrollo de la investigación, si partimos de la idea de que se estudia la vida cotidiana, en tanto experiencia que deviene en narración. Todo lo planteado aquí nos permite ampliar el panorama para conocer los comportamientos dentro de un grupo social que tiene una historia y en el cual hay establecidos ciertos discursos que condicionan las prácticas y los roles de los participantes. Para nuestros fines investigativos, este abordaje desde la tensión se acomoda perfectamente, si lo vemos como esa ruptura que se da con un único método válido de producción de conocimiento que está ligado a una tradición, o sea, el experimental; de acuerdo con esto, retomamos a Sandoval (2002) cuando dice que,

[...] las limitaciones halladas en el estudio de los distintos planos de la realidad humana han impuesto a las disciplinas científicas, ocupadas de su abordaje, un rompimiento con el monismo metodológico que privilegió al método experimental y sus derivados como las únicas alternativas de construcción de conocimiento científico. (p. 15)



Así pues, este método surge por una necesidad de comprensión de la realidad humana, una comprensión de ciertos planos que no pueden cuantificarse: podríamos decir cuántas personas hacen investigación narrativa, o en cuántas investigaciones emerge la narración, o cuántas y cuáles son las imágenes de maestro que emergen de los trabajos de grado, pero no podríamos cuantificar qué es lo que nos cuentan en esas narraciones, ni cómo éstas se convierten en puntos de fuga, ni qué hay más allá de esos tipos de maestro que se nos presentan; no podríamos saber, a fin de cuentas, cuáles son los discursos que los permean ni cómo los docentes se ven a sí mismo, cómo se cuentan ni qué los condiciona. Más allá de los datos que puedan obtenerse en cifras, optamos por,

[...] a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (Sandoval, 2002, p. 35)

Para esto, vale la pena aclarar que, independientemente del enfoque escogido en los diferentes trabajo que aquí se toman de referencia, estos, en su globalidad, son el producto de las vivencias del maestro, lo que involucra la interacción con un contexto y con las personas que forman parte de él, y que surgen de una práctica que los forma y transforma a lo largo del proceso; por lo tanto, esa intersubjetividad propia del docente (que puede observarse, incluso, desde la estructura de su trabajo) se constituye, efectivamente, como el vehículo para conocer la realidad de ese maestro que escribe sobre sí mismo. En



consecuencia, asumirlo desde este punto “comporta, en definitiva, [...] un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades”. (Sandoval, 2002, p. 32) Y es en este punto en el que recordamos que, a pesar de no tener un contacto directo (físico), con nuestro objeto de investigación, nos involucramos con él porque escuchamos (cuando leemos) lo que tienen para decir, a la vez que, ente líneas, hallamos sus silencios y los interpretamos, a la vez que comprendemos sus movimientos, sus cambios y todo lo que la escritura devela. Por esto resaltamos,

[...] que las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación. (Sandoval, 2002, p. 41)

Es claro que si hablamos de emergencias (de diferente tipo) no pretendemos, bajo ningún motivo, comprobar algo que ya sabemos o que suponemos, sino descubrir interpretativamente, por ello la pregunta por “cuáles son”, puesto que no podemos establecer algo de antemano y entrar a comprobarlo o refutarlo, sino que a partir de un diálogo nacen las respuestas a esa pregunta que, muchas veces, puede contradecir lo que hemos pensado e incluso presentarnos discursos que desconocíamos. Este trabajo es, entonces, una apuesta por los hallazgos inesperados que no supone la resolución de las dudas con respuestas irrefutables y que abre el espacio a nuevas preguntas que durante el proceso se dan, como en cualquier diálogo.



Como se mencionó anteriormente, trabajamos con una ruta metodológica arqueológica y hermenéutica (en tanto interpretación. Además, se emplean acá diferentes herramientas que nos ayudan en la obtención, el análisis de la información y que además nutren nuestro trabajo en la interacción con otras voces. Instrumentos como las fichas bibliográficas, la revisión documental y el diálogo con pares investigadores o grupos de discusión (sobre narrativa) son los que se emplean aquí. También se exponen las diferentes fases por las que atraviesa el proyecto en su proceso de construcción desde la descripción de cada uno de los momentos que lo constituyen.

Pues bien, la función principal de la arqueología en la investigación consiste en realizar una descripción de las posibles relaciones entre enunciados, y estas relaciones entre unos y otros enunciados, que parten de un análisis del discurso son las que permiten identificar las condiciones de emergencia, en este caso, de las imágenes de maestro. La arqueología, entonces,

[...] al dirigirse al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva positividad. (Foucault, 1968, p. 8)

Cuando el autor en mención habla sobre una nueva positividad, se refiere a esas nuevas formas de elaborar el conocimiento que antes no eran posibles, puesto que no contaban, precisamente, con condiciones de posibilidad que les resultaran apropiadas para que su discurso pudiera considerarse válido dentro de ciertos regímenes de verdad establecidos, algo que anteriormente mencionamos y que depende, en gran medida, de la



época. Sin embargo, esas condiciones de posibilidad se transforman, y es ahí, cuando un discurso muta o se amplía, que son permitidas las nuevas formas de construcción del conocimiento y que algo que se dijo, o que ahora se dice, y que antes no encontraba cabida, hoy se acepta. La arqueología, pues, es el análisis del discurso desde las causalidades que lo sostienen, no en una pretensión por encontrar el origen mismo de éste, sino al rastrear

[...] unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada; pero que a veces también sólo rigen una parte. La instancia del sujeto creador, en tanto que razón de ser de una obra y principio de su unidad le es ajena. (Foucault, 1979, p. 235)

En este caso, esas reglas de prácticas discursivas que atraviesan las obras individuales (trabajos de grado) han permitido que convivan dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dos dispositivos que develan los regímenes de verdad sobre la formación de maestros y sus prácticas. Los trabajos de grado pertenecientes al corpus seleccionado están atravesados por esas prácticas discursivas, sin embargo, hay puntos de fuga y de ahí que el común denominador ente todos sea el papel sobresaliente de la experiencia y las transformaciones que sufre tanto el sujeto como el objeto. Aquello que se dice, legitima, reproduce o, por el contrario, genera resistencia y entra en discusión con lo que está establecido previamente y que no sólo dirige, sino decide.

Como se planteó en instancias anteriores, no buscamos imponer un paradigma sobre otro, ni demostrar que alguno ha sido desplazado: a través de este análisis del discurso lo que se hace es apostar por la coexistencia en un mismo contexto de diferentes formas de hacer



investigación que toman fuerza en distintas épocas, tal como dice Foucault (1968) en *Las palabras y las cosas*, “No se trata de que la razón haya hecho progresos, sino de que el modo de ser de las cosas y el orden que, al repartirlas, las ofrece al saber se ha alterado profundamente”. (p. 8)

En otra dimensión están las superficies de emergencia que constituyen nuestra segunda herramienta de análisis, para lo cual Navia (2007) propone:

En el campo de la educación podemos indagar las superficies de emergencia del objeto denominado formación, calidad, disciplina, entre otros, y plantearnos interrogantes tales como dónde surgió, como fue designado y analizado en determinado momento histórico, por qué fue nombrado así, cómo, por qué emergió este objeto y no otro, cómo ha ido nombrado a lo largo de tiempo. De igual forma sería importante cuestionarse de qué forma en los últimos años está siendo nombrado este, renombrado, o con qué nuevas dimensiones (p. 59).

De hecho, como lo dijimos en un apartado anterior, es claro que existen unos discursos institucionales que condicionan la formación de los sujetos y que, generalmente, se ligan a cierta clase de beneficios de tipo político o económico para un país, por ello las propuestas de calidad responden a las demandas que se establezcan y puedan representar ganancias. Plantear interrogantes es una de las maneras de acercarse al análisis de este tipo de discursos a la vez que reconocer las nuevas formas de emergencia.



Fase de revisión documental y clasificación

La fase de revisión documental consiste en la exploración de los trabajos de grado de maestros en formación en relación con el lenguaje y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre los años 2005 y 2013, tomándolos como las huellas de sus prácticas pedagógicas y el resultado de una experiencia de contacto con el otro que termina representada o, si se quiere, documentada en la producción escrita con la que optan al título de pregrado. Esta revisión documental se hace con el fin de construir un corpus que facilite la posterior interpretación de las imágenes de maestro emergentes y es el primer paso para llegar a la comprensión. Esta fase, a su vez, está compuesta por otras tantas en las que hace un trabajo riguroso de revisión, para luego establecer un camino de partida desde el cual se empieza el recorrido hacia la discusión final que es el resultado de un diálogo propio con los trabajos de grado, a la vez que un diálogo entre ellos y de ellos con los autores que retomamos para fortalecer los planteamientos presentados a lo largo del trabajo.

Fase de conceptualización

El objetivo de esta fase es, a partir del diálogo con autores que han desarrollado los conceptos claves para nuestro propósito investigativo, establecer claridad en los mismos, de manera que quien quiera acceder a este trabajo, logre comprenderlo en todas sus dimensiones. Para esto, empleamos una caja de herramientas desde la cual pretendemos definir y abarcar los planteamientos centrales; de igual manera, esta fase facilita la creación de una ruta metodológica (como ésta) en la que se evidencian los pasos a seguir para el cumplimiento de los objetivos anunciados al inicio. Aquí resulta importante la conversación entre coinvestigadores para establecer las precisiones en cuanto a las técnicas más adecuadas a emplear durante el desarrollo del proyecto. Aclaremos que tomamos los autores como un



referente y no es nuestra intención establecer los discursos de estos como verdades absolutas, debido a que hacerlo dista del propósito de nuestro trabajo investigativo y no representa nuestros intereses a futuro con un trabajo que vela por la pluralidad y que evidencia una tensión permanente.

Fase de recolección de información

Durante esta fase, se hace uso de las herramientas mencionadas anteriormente, que incluyen tanto las voces de los autores, como elementos que nos facilitan el análisis de la información y que aportan a la discusión: como primer instrumento empleamos las fichas bibliográficas, en las cuales consignamos y logramos condensar la información que consideramos más relevante para entender, en un primer momento, la estructura y el contenido global de cada uno de los trabajos de grado que constituyen nuestro objeto de estudio, en consecuencia con su metodología, objetivos y la extracción de las primeras imágenes que en el acontecer emergen, a partir de citas en las que se reconoce el papel que asume el docente al momento de llevar a cabo su práctica pedagógica; por medio de éstas se establecen también semejanzas y diferencias entre los diferentes trabajos que conforman el corpus seleccionado. Un segundo momento de este proceso se nutre a partir de la conversación con pares académicos y expertos en narrativas que nos dan luces acerca de lo que significa narrar en el contexto neoliberal, a través de un diálogo con el profesor Ignacio Rivas Flórez, reconocido investigador de España, se logra ampliar el panorama con respecto a este tema y se propicia la reflexión, también, en cuanto a la imagen del maestro que responde a unos discursos institucionales y estatales; esta conversación se alimenta también desde las voces de profesores de la Universidad de Antioquia que han trabajado desde diferentes grupos y semilleros de investigación por la reivindicación de la investigación



narrativa y de la acción de narrar como la posibilidad de construir saber que tiene como pilar la experiencia. Ya en un tercer momento nos centramos en el análisis del discurso, entendido desde Michel Foucault, como prácticas que responden a unas reglas; el análisis del discurso de los maestros en formación es lo que termina de abrirnos la puerta para entrar a conocer las imágenes emergentes y comprender las condiciones de posibilidad en las que surgieron y lograron establecerse dentro de la academia, este es, tal vez, el recurso más importante, en el cual desemboca todo el proceso y lo que posibilita, en últimas, que el objetivo general de la investigación se lleve a cabo.

Fase de sistematización y análisis

Durante esta fase se da la respuesta a la pregunta que ha sido guía en toda la investigación y que surgió de un proceso propio de reflexión acerca de las prácticas de las cuales hacemos parte como maestros en formación, a saber: ¿cuáles son las imágenes de maestro que emergen en los trabajos de grado en relación con el lenguaje y la literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? Todas las posibles imágenes producto del análisis y la interpretación de nuestro objeto de estudio se condensan en el capítulo que titulamos “*El maestro positivo*” en referencia a la imagen que, a nuestro parecer, engloba todas las demás y que evidencia todo el proceso descrito anteriormente. Este apartado que planteamos como la discusión final es el resultado de una reflexión desde nuestra propia experiencia en relación con la experiencia de los otros maestros en formación que tomamos como referencia, como hemos indicado anteriormente, respetamos la estructura dialógica y la conservamos con el fin de reiterar el rol fundamental de la palabra compartir dentro de la investigación. Por esto, no calificamos ninguna de las imágenes como buena o mala, sino que las entendemos como el producto de una serie de discursos y prácticas



arraigados que han desembocado en la formación de cierto tipo de maestros en una forma determinada.

Fase de socialización

La fase de socialización con la que culmina la primera parte de un proceso investigativo, se nos presenta como una oportunidad para poner en común los saberes y reafirmar nuestra apuesta por la pluralidad. La socialización es un mecanismo importante que nos permite conocer otras miradas y otras formas de producir conocimiento, en consideración de esta última como una figura que ha estado presente en todas las etapas del trabajo y que consideramos se debe rescatar como oportunidad de establecer diálogos dinámicos y efectivos entre los miembros de una misma comunidad académica. Presentar lo que resulta de una investigación es darle fuerza y valor a la voz propia, contarles a los demás que, aunque estemos en el mismo programa académico, hay formas distintas de concebirlo y que eso representa oportunidades múltiples de abarcar un mismo conocimiento específico.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



EL MAESTRO POSITIVO, O de la necesidad de contaminarse de negatividad

A lo largo de la realización de las diferentes prácticas que tienen lugar para el maestro de lenguaje en formación de la Universidad de Antioquia (seis en total) nos vemos inmersos en una red de discursos y giros inesperados que, en muchas ocasiones, nublan el panorama y nos obligan a enfrentar la teoría y la práctica, ya que se encuentra muchas veces una discordancia entre ambas, lo que obliga a idearse nuevos planes y a hacer peripecias para afrontar los desafíos que implica el contacto directo con el aula. Ante la incertidumbre, no queda más que buscar la forma de tratar de sortear los azares del encuentro con los estudiantes: no podemos saber, de antemano, lo que nos espera; generalmente nos hacemos a una idea que está basada en el grado de escolarización, el nivel socioeconómico y las condiciones, en general, del contexto en el que están inmersos. Sin embargo, muchas veces aquello que hemos planeado con minuciosidad y esmero, de cara a la realidad, simplemente no funciona, o no obtiene la respuesta que esperamos, pero pareciera que esto es inadmisibles, que la frustración que se crea generara un rechazo y que, a través de la acomodación una y otra vez de las mismas estrategias, buscáramos la aprobación y aceptación, sin dejar lugar para admitir el fracaso, la negatividad.

Desde la primera práctica, en la que en muchos casos se da la inmediata intervención pedagógica (en términos de acción) directa, pareciera generalizada la idea de buscar las fallas, de establecer la falta y a través de secuencias didácticas o cualquier otro tipo de proyecto, buscar la manera de mejorarla y convertirnos así en una suerte de salvación; debe dejarse en claro que no atacamos este tipo de propuestas, ni las satanizamos, sólo evidenciamos la tendencia que existe, en ocasiones sin necesidad de ser nombrada, a actuar como la solución



a las problemáticas que se presentan en la escuela, en un trabajo lleno de preguntas, nos ubicamos en el papel de la respuesta, suponemos haber descubierto todo aquello que no encaja y tratamos de moldearlo para que funcione; desde allí el maestro asume un papel crítico, pero además se da a una preocupación que deviene en una búsqueda incansable de soluciones, de las cuales surgen los proyectos que pueden ser o no exitosos. Muchas veces creemos que aceptar derrotas implica una respuesta negativa por parte de nuestros asesores, o que éstas se presentan por nuestra falta de aptitudes como maestros, que no cumplimos con los requisitos básicos o que vamos a ser víctimas de una condena por, simplemente, haber fallado. El miedo al rechazo es fundamental para direccionar el actuar en una sociedad a la que Byung Chul-Han (2013) llamaría *La sociedad positiva*, entendida como aquella que no admite ninguna negatividad y que repercute también en las relaciones humanas, transformándolas en aras de acelerar y racionalizar los procesos: esa sociedad que no admite negatividad, rechaza el error o las consecuencias de éste, que rompen la cadena de “lo igual” de lo “positivo” en términos de lo que está bien, lo que gusta, lo que es aceptado.

Ante este sistema, toda negatividad representa lo “extraño”, o sea, lo que no es transparente, lo que detiene los procesos: el maestro que yerra detiene los procesos de mejoramiento, ya que el error implica reflexión, reestructuración, nuevas planeaciones. El proceso de reflexión no es, pues, un proceso transparente, la reflexión implica hablar consigo mismo y en ese monólogo de aciertos y desaciertos hay negatividad, “[...] dramaturgia, coreografía y escenografía” (Han, 2013, p. 12); no se trata de un proceso sometido a la coacción de la transparencia, está cargado de singularidad y, por lo tanto, es subjetivo, único. Lo mismo ocurre cuando falla el plan, cuando es necesario ahondar en las particularidades de un contexto para lograr que “algo” de lo que lleva el maestro se constituya como una



herramienta que encaje con las piezas y funcione correctamente, esa desaceleración de los procesos va en contravía de la “[...] coacción sistemática que se apodera de todos los sucesos sociales y los somete a un profundo cambio. El sistema social somete hoy todos sus procesos a una coacción de transparencia para hacerlos operacionales y acelerados”. (Han, 2013, p. 12) Y parece que hubiéramos interiorizado esto, aún sin saberlo, y que trabajáramos cada vez más duro por legitimar esa transparencia, por hacer posible la aceleración y por entregar resultados despojados de negatividad, a veces acompañados de una reflexión que surge, sin embargo, no del error, sino del éxito inminente de las propuestas de los practicantes, asumimos tener la verdad y olvidamos a veces que las verdades dependen de factores que varían según la época y el contexto, según las condiciones en las cuales es producida y se le permite o no surgir y establecerse como tal.

Y así, andamos un mismo camino de extremo a extremo: entre lo que es y lo que debería ser; entre lo que es y lo que hacemos que sea. Cada una de las prácticas tiene un objetivo, un contexto definido, cierto tipo de población y, también, ciertas intervenciones posibles. Además, encontramos aquellos planes institucionales de los cuales no podemos desprendernos, y entonces nos tropezamos nuevamente con la coacción y buscamos actuar bajo sus condiciones y es sólo desde ese punto, desde ahí adentro, que se puede ejercer resistencia. Insertarse en un juego de poder implica aceptar sus lógicas para buscar puntos de fuga a partir de los cuales poder insertar nuestro propio discurso sin pretensiones exageradas de establecer una verdad absoluta, en el ejercicio de la resistencia, que abogue por la supervivencia y convivencia de todos esos discursos que permean, en este caso, el campo educativo en relación con el lenguaje y la literatura y lograr entender que hacen parte de una red en la que hay encuentros y desencuentros.



Para hablar del proceso que nos trajo hasta aquí, resulta preciso recordar las prácticas tempranas y las instituciones en las que encontramos discursos que nos formaron y transformaron, en mayor o menor medida, como maestros y que formaron y transformaron también nuestra visión del mundo desde nuestra posición. No pretendemos actuar como figuras de autoridad sobre el tema, sino apelar a la propia experiencia para, a través del diálogo que se establece con otros maestros en formación por medio de sus trabajos de grado, tratar de comprender esa red y esos caminos de los que ya hemos hablado, en los cuales nos movemos en constante tensión, que terminan por crear diversas imágenes del maestro de lenguaje en una época determinada. El diálogo que se teje se da también a partir de la experiencia ajena, y es ese intercambio de experiencias lo que, para Walter Benjamin (2008) constituye el pilar de la narración; la experiencia, en tanto vivida, se transforma en relato a través del intercambio de la misma en contra de la tendencia a la individualización y a las nuevas formas de información inmediata e imperante que han forzado la caída de la cotización de la experiencia. Después de toda la experiencia que representa para el maestro en formación atravesar las diferentes prácticas tempranas y profesionales, son estas últimas las que lo llevan a elaborar su proyecto de grado, éste narra, en una trama compleja de sucesos importantes e inesperados, lo que le pasa y lo que lo atraviesa, aún si su producción no es de corte narrativa; de manera que abordamos dos emergencias: la primera, la de la narración y la segunda, la imagen de maestro que aflora a partir de los acontecimientos narrados. La narración es, en este caso, una forma de conocimiento, de acercar lo lejano y de conocer lo propio, que no se limita ni se agota. Al respecto, señala Benjamin (2008),

El maestro sedentario y los aprendices errantes trabajaban juntos en el mismo taller; y todo maestro había sido aprendiz errante antes de establecerse en su patria o



en el extranjero. Si campesinos y marineros fueron maestros ancestrales de la narración, el estamento artesanal fue su escuela superior. En ella se combinaba la noticia de la lejanía, tal como la traía a casa el que mucho ha viajado, con la noticia del pretérito que se confía de preferencia al sedentario. (p. 62)

Combinar las diferentes voces dentro de la narración posibilita la ampliación del conocimiento en la medida que el otro sabe lo que yo no sé, lo que no conozco, lo que ignoro o lo que se ha transformado de eso que conocí en el pasado a la vez que lo acerca a lo que pasa aquí, ahora, y que en su constante trasegar le ha resultado ajeno; esas noticias de lo lejano y lo cercano que convergen son entonces saberes dignos de trascender que se forjan, únicamente, desde esa experiencia vivida y relatada.

Ya se ha mencionado anteriormente la narración como una práctica de resistencia, como la validación de la voz de los sujetos dentro de una investigación y la trascendencia de estas voces en la construcción de saberes colectivos. Ahora, optamos desde nuestra perspectiva investigativa por la contaminación⁵ del investigador, por la importancia de que éste se relacione con su objeto de estudio y que pueda extraer de él y con él los hallazgos que nutren la práctica investigativa; hablar de contaminarnos, es hablar de dejarnos atravesar, abrir la puerta para ser infectados, para permitir la negatividad, de manera que eso que ha permanecido ajeno a nosotros, se nos inserte en la piel. Contaminarnos es despojarnos de la bata, de los guantes, del ego, es más que mirar de cerca, mirar con el otro y dejar que sus propias narrativas entren en contacto con las nuestras, no para situarnos en una posición

⁵ Esta palabra procede del latín *contaminatio*, *contaminatiōnis*, que se deriva del verbo *contamināre*, que significa ‘corromper, ensuciar o alterar por el contacto’.



vertical, no para establecer una verdad absoluta e irrefutable, sino para alterarnos a través del contacto.

Debemos tener claro que los trabajos de grado son, a fin de cuentas, el resultado de un proceso en una institución en la cual el maestro está involucrado directamente con aquellos que, generalmente, resultan ser ese objeto de estudio. Por nuestra parte, decidimos también contaminarnos, en términos de acercar nuestro objeto y hacer una construcción conjunta, no mirándolo desde fuera, sino que optamos por la comprensión e interpretación desde dentro. A propósito, traemos a colación nuevamente el Reglamento de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el que se establece la finalidad de las prácticas pedagógicas que el maestro en formación se consolide como un intelectual de la pedagogía a través de la investigación educativa en la búsqueda de la resignificación de las experiencias sobre la praxis y la construcción de saber tanto pedagógico como didáctico. De este modo,

Todos los espacios de Práctica Pedagógica estarán apoyados por un Seminario de Práctica, de carácter obligatorio en todo el proceso, y orientado por el asesor de la Práctica Pedagógica en cada nivel. El seminario será una actividad para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias inherentes al proceso de Práctica Pedagógica, y para la apropiación del proceso de investigación. (Capítulo IV, parágrafo 2, 2012, p.4)

Por lo anterior, el practicante no realiza el proceso solo y de ahí que exista la necesidad de establecer una conversación continua entre la universidad y la escuela, a manera de mediador, pues está justamente en medio de ambos discursos que se transmiten desde dos agentes: el asesor del seminario y el maestro cooperador de la institución en la que se lleva a



cabo la práctica. A manera de guía, ambos agentes cumplen un papel importante en la elaboración de proyectos investigativos, sin dejar de lado los demás componentes que son centrales: los estudiantes y el contexto; esta guía, que está ligada a las prácticas que desde su rol cada uno de los agentes asume, termina por configurarse como la base del diálogo. De modo que, desde esta configuración,

El Trabajo de Grado se entenderá como el producto escrito resultado de la investigación asociada al ejercicio de la práctica pedagógica desarrollada por un estudiante, o máximo por tres estudiantes, en los últimos niveles de su formación. Este trabajo se constituirá en la producción académica por excelencia del proceso de formación del estudiante, en el que se conjugan sus conocimientos y sus habilidades de investigación en educación o en pedagogía, que llevan al estudiante a generar transformaciones, a proponer soluciones a problemas, o a aportar al desarrollo de su campo de conocimiento. (Capítulo IV, artículo 17, 2012, p. 8)

Este papel de transformación al cual se alude se da en la base de la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se mencionaron con anterioridad y que funcionan como un mecanismo para lograr que los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia asuman un perfil en el que puedan hacer aportaciones al desarrollo de su campo de conocimiento aplicado, generalmente, a la escuela en función de apoyo para lograr el mejoramiento de los diferentes procesos que allí se llevan a cabo. Es preciso recordar que no siempre las soluciones serán efectivas y por eso se hace alusión a la propuesta y no a la imposición de una única solución definitiva alejada de todo error. En todo caso, consideramos



que las propuestas desde las diferentes perspectivas son válidas y que éstas son el resultado de todos los conocimientos que se han apropiado a lo largo de un ejercicio académico profundo que se combina con la participación en la escuela y que representan, por esto, un esfuerzo constante del maestro en formación por hacer una apuesta a la transformación educativa desde una postura ética y política al asumir un compromiso consigo mismo y la sociedad desde su rol. Planteamos el reconocimiento del error como una oportunidad para nutrir el intercambio de saberes y propiciar discusiones sin caer en el juego de *La sociedad positiva* en la que no se admite

ningún tipo de sentimiento negativo. Se olvida de enfrentarse al sufrimiento y al dolor, de darles *forma*. [...] La sociedad positiva está en vías de organizar el alma humana totalmente de nuevo [...] El sufrimiento y la pasión son figuras de la negatividad. (Han, 2013, p. 18-19)

En un reconocimiento de la voz de los maestros, nos parece fundamental señalar la negatividad representada en el dolor y la pasión, en las ganas de hacer algo y la frustración de no lograrlo, o de tener que cambiarlo, en los encuentros negativos y la oportunidad de plasmar eso que se aparta de lo positivo en su producción escrita, de manera que se muestren todas las dimensiones que componen el transcurso de las prácticas. Nosotros mismos nos inscribimos en ese proceso negativo, en el que nuestro proyecto se ha visto afectado y ha recibido modificaciones a medida que descubrimos lo que tiene por decirnos la investigación. No tener una hipótesis nos ha llevado a lo inesperado, al encuentro con lo desconocido y a lo inevitable que es eso que no podemos prever.



Ahora bien, por llamarla así, la magia de este tipo de investigación está precisamente en que no se puede saber, en un inicio, qué es lo que se hallará. No se establece una hipótesis que luego es comprobada, en este tipo de investigación afloran los resultados y van construyéndose y deconstruyéndose a lo largo de la misma, están sujetos a interpretaciones, están sujetos a un contexto del que nacen y se van transformando. Y así, el maestro que investiga en cuanto nos abre las puertas para conocer su práctica y nos cuenta lo que ésta significa y es, nos muestra a su vez lo que él es, en cierta época y bajo ciertas condiciones. La escritura juega un papel fundamental que posibilita el reconocimiento de la experiencia, la memoria, y las diferentes visiones de maestro y de mundo que han configurado a los sujetos.

Después de toda esta serie de circunstancias que sorteamos, pudimos encontrar un polo a tierra desde la construcción de la trama en los trabajos de grado, pues aunque esta pareciera una característica exclusiva de la narración, está presente en todos los trabajos si, acomodándonos a la definición antes dada a partir del Reglamento de prácticas de la Facultad de Educación, los concebimos como la forma de plasmar de manera escrita todo un proceso que, a fin de cuentas, termina por constituirse como historia. El acontecimiento es lo que nos ha abierto la puerta para establecer una conversación con los trabajos de grado, es también el punto de partida para el surgimiento de preguntas que, al contrario de impedir el desarrollo, nos han llevado a establecer rutas en las que las dudas no representan un atraso. Esa trama que para Ricoeur (2004) es la que reúne “[...] fines, causas y azares en la unidad temporal de una acción total y completa”. (p. 31) es la que termina por ayudarnos a conseguir el objetivo de identificar las imágenes de maestro que emergen de ella; como síntesis de lo heterogéneo, según la manera de sintetizarlo y presentarlo, podemos saber también cuáles



son las condiciones de posibilidad en las que nace. Asumimos que la narración (aunque implícita en muchos de los casos) no está libre de metáfora, y que es esto, precisamente, lo que presenta una resistencia a las categorizaciones usuales del lenguaje, que tampoco escapa a las lógicas establecidas y que en la escritura académica, por ejemplo, tiene unos parámetros que terminan por limitar la forma de escribir y que deslegitiman la narración, considerándola carente de seriedad o de rigor académico y que logran hacer una imposición de una manera de escribir que se distancia de la subjetividad y el sentimiento del escritor. En todo caso, eso nuevo que no es habitual y que no se había dicho, nace del lenguaje mismo y de la manera en como lo empleamos para, desde adentro de un dispositivo instaurado, traer algo del afuera, de lo que somos, de las implicaciones de nuestra labor y de todo aquello que, mientras nos rodea, también nos toca y nos contamina.

Durante todo este camino lleno de preguntas, respuestas, lecturas, interpretaciones, conversaciones y discusiones entabladas con y alrededor de las producciones analizadas, descubrimos generalidades que no esperábamos y con las cuales tuvimos que reñir en muchas ocasiones: es evidente que también nosotros tenemos unas posturas individuales en cuanto a lo que se refiere a ser maestro de lenguaje y que al estar involucrados con nuestro objeto encontremos discordancias que al final sólo entendemos como el producto que está ligado a otras cosas y que no está ahí para ser juzgado, sino comprendido; en nuestro andar, no sólo reconocimos la tensión a la que ya hemos aludido anteriormente, sino una serie de circunstancias y de prácticas que son normalizadas y, por lo tanto, invisibilizadas muchas veces y que sólo pueden ser vistas a partir de esa comprensión.



Antes de mostrar –no demostrar⁶- cada una de las imágenes de maestro que se nos presentaron, nos ha surgido la necesidad de contarle un poco al lector cómo se dio la identificación de la trama y cuáles fueron las características que, desde una primera lectura, pudimos identificar, sin ir todavía al plano de la interpretación que es lo que a partir de ese “desmenuzamiento” y de ese ir de lo general a lo particular terminamos por hacer. Es preciso reconocer el proceso que se da antes de la interpretación, ya que no podemos negar que nos vemos atados a llegar a ella al subir escalones con paciencia, uno por uno, para alcanzarla. La interpretación no puede darse a primera vista, ni la trama surge de manera evidente, y más si tenemos en cuenta que a veces tenemos que ser sutiles para poder insertarnos en un dispositivo y no hacer obvia una resistencia que se opone de manera rotunda al mismo y que podría ir en contra de la propia lógica de lo que resistir significa.

Así pues, encontramos que, en los últimos años, la investigación narrativa ha asumido un papel importante dentro de la facultad, al menos en lo que a maestros de lenguaje se refiere; hay una tendencia a entender la enunciación en primera persona como una forma válida, al igual que cualquier otra anteriormente aceptada e instaurada, de dar voz al investigador y producir conocimientos nuevos en aras de la transformación. Allí la idea del contexto es clave, pero no como una simple delimitación para dar las características o tendencias de una población específica como muestra, sino para comprender las realidades que permean el ejercicio docente y de las cuales éste no puede desligarse al momento de ejercer sus prácticas pedagógicas. Encontramos también la importancia de la postura política del investigador que se asume a sí mismo como un agente transformador, lo cual va ligado

⁶ Demostrar es establecer una cosa como verdadera, lo cual se aleja de todas nuestras pretensiones; mostrar, por su parte, es dar a conocer algo, que termina siendo nuestro fin investigativo.



con lo que ya mencionamos sobre el contexto; la relación entre la narración y la postura política es inherente, además de abrirse espacio a la reflexión en torno a la labor docente y las prácticas. De igual forma, hay un espacio para pensarse otros saberes, otras prácticas y otros espacios de formación, en concordancia con un término de intelectual orgánico, que no es más que aquel que produce conocimiento desde su propia y única relación con el mundo y que es acallado muchas veces por no responder a los parámetros; se aboga por esa figura en un rescate por lo nuevo, por eso que no es habitual pero que atraviesa el ejercicio docente si recordamos que en nuestro papel aprendemos a la vez que enseñamos. En este tipo de trabajos descubrimos también la emergencia de nuevas categorías y algunos cambios dentro de la investigación.

Sin embargo, no podemos negar que aquellos trabajos que se ligan a lo que consideramos “parametral” tienen también puntos de fuga, en algunos de ellos, a pesar de centrarse en la intervención, hay una constante en común, que es la reflexión por el ejercicio docente y lo que representa el maestro en el marco de las prácticas y de la época y el lugar en el que las realiza. Independientemente de si estamos o no de acuerdo, o si estas reflexiones están en consonancia con nuestros supuestos sobre la educación, reconocemos que si bien encontramos una estructura tradicional, como la presentada en este trabajo incluso, hay una suerte de intención por propiciar las preguntas con respecto al papel que debe asumir un maestro de lenguaje. De estos trabajos nos queda también la idea del déficit: algo falta, está ahí la deficiencia y hay que arreglarla, las propuestas exitosas a las que hacíamos alusión en el inicio y un evidente interés por el mejoramiento de la comprensión y la producción textual; esto último nos parece un factor clave si nos centramos en nuestro papel de maestros de lenguaje, pues creemos que de la comprensión y la producción de textos se desprenden un



montón de conocimientos que se pueden adquirir y generar a partir de estas prácticas. No obstante, podremos ver una serie de diversas formas para aprender y aprehender la lectura y la escritura que, aunque parecieran distantes entre sí, terminan por presentar un objetivo en común que, al parecer, es la finalidad de todas las propuestas desde distintas perspectivas y en relación con otros saberes.

Como lo mencionamos en , el manejo de la información se hace de manera cuidadosa, sin la intención de señalar a nadie, por lo cual tomamos la decisión de enumerar los trabajos de grado para objeto de su citación, de la siguiente manera: del TG1 al TG21 (revisar anexos) sin nombrar directamente al autor. En caso de que esta información quiera ser constatada, en la tabla de anexos se encontrarán los links directos a cada uno de los proyectos que, como son de dominio público, podrán revisarse sin ningún inconveniente. De igual manera, aclaramos que aunque estudiamos un amplio corpus, decidimos centrarnos en algunos de los trabajos en los cuales, durante la conversación, afloraron con más fuerza esas imágenes que mostramos. Cada una de estas imágenes es sólo el resultado del diálogo y, aunque al inicio nos hicimos a una idea de lo que podríamos hallar, todo aquello que teníamos sufrió una transformación a lo largo del camino que nos llevó a conocer a los maestros en relación con sus condiciones de posibilidad, de ser y hacer saber.

En este orden de ideas, daremos inicio a la semblanza de las imágenes de maestros, con el fin de dar rostro y voz a esas figuras que aparecen a partir del análisis; la semblanza nos posibilita hacer una suerte de esbozo biográfico, si nos atenemos a la definición de la RAE, pero en el que no se da una descripción completa de la vida del maestro en general, sino que se trata de mostrar desde una focalización qué caminos tuvo que recorrer el mismo para llegar a ese otro camino que son las prácticas pedagógicas y cómo se dio ese último



recorrido hacia la elaboración de un trabajo de grado. Las palabras tienen el poder de pintar y así elaborar retratos de un individuo, esos retratos que hacemos son el producto de cierta información que, consciente o inconscientemente, los maestros nos brindan: la forma de escribir, las palabras empleadas, las pequeñas resistencias, los problemas, los temores y todo lo que atraviesa el oficio del docente nos facilita la recreación del mismo. No se trata de comprobar ni verificar una teoría, se trata de escuchar, de elaborar un retrato hablado; se trata pues, de traer esas imágenes y hacerlas visibles para comprender un fenómeno. No hablamos de extraer, puesto que creemos que esto despojaría a la imagen de todo contexto y, por lo tanto, de sus condiciones de posibilidad, que es en esencia una de las apuestas principales de este trabajo. En síntesis, esta semblanza está atravesada siempre por aquello que rodea al maestro y que termina por condicionar y direccionar su actuar, producto de unas narrativas que se le han metido en el cuerpo y que están ligadas a una tradición de la que muchas veces es difícil desprenderse o de la cual, simplemente, no se quiere salir, a veces por temor, a veces por convicción.

El maestro interventor

Es innegable que en toda esfera de la sociedad hay dispositivos que sustentan discursos que por sus alcances e intereses responden a algo mucho mayor que ellos y que, por lo tanto, son considerados hegemónicos ya que no permiten otras formas de ser, hacer y saber que diste de lo que allí, en esas relaciones de poder, se encuentra establecido; reconocemos que estos dispositivos condicionan y determinan todo lo que debe, o no, ser conocido, hecho o enseñado por los estadios sociales en los que se encuentran insertados. En el ámbito académico la situación no es diferente, pues nosotros como maestros en formación que tuvimos aciertos y equivocaciones en el recorrido y que sufrimos constantes



metamorfosis por las experiencias significativas que nos atravesaron y marcaron un ritmo diferente en nuestro accionar podemos intuir que detrás de esos maestros que nos afectaron con sus enseñanzas y que consideramos en algún momento modelos dignos de seguir, hay un direccionamiento hacia ciertos fines a los que, de una u otra manera, debe apuntar la formación académica que regulan y condicionan a todos los agentes, incluso los que consideramos diferentes e inmutables, que se encuentran inmersos en los procesos que allí se ejercen; es así como tras una reflexión logramos ver que desde el ámbito positivo en el que se han enmarcado todas las etapas escolares por las que hemos pasado y que, en mayor o menor medida nos han atravesado, surgen ciertos maestros que no tienen otra opción que acogerse a esta positividad y prepararse para, desde ciertos lineamientos que se inscriben en el currículo escolar, brindar alternativas que permitan solventar las carencias o abastecer las necesidades que requiere una sociedad en determinado momento histórico.

Es aquí en la remembranza de todas esas vivencias que aparecen secuencialmente como las imágenes de un álbum fotográfico que nos disponemos a ojear y en la confrontación con nosotros mismos y con los otros que hemos sido en todo este trasegar, donde logramos evidenciar la silueta definida de una creencia fehaciente en la necesidad de realizar una intervención en los procesos y espacios educativos y optar así por una medición homogénea del saber en el que se cumpla con los resultados previamente trazados; es justo allí, en medio de ese caos de lo heterogéneo, de lo diferente que es la escuela, en donde podemos ver que emerge el *maestro interventor*, docente cuya figura rígida, prevenida y altamente preocupada por los resultados se centra en observar meticulosamente cada proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en los dispositivos escolares y que requieren de una mano salvadora para poder ser mejorados; es este maestro que esconde tras sus lentes una lupa



precisa para encontrar el error, que se arma de herramientas como las secuencias didácticas y diarios de campo para examinar allí, en donde su ojo crítico le indica que debe realizarse una intervención. No hay espacio escolar que escape a una posible mejora o un estudiante que no presente carencias que deban ser solventadas, quizá por un indicio de egocentrismo o por las falsas extensiones que se cree da el poder que este tipo de maestro adopta el *modus operandi* de alguien que desborda conocimiento, es así como ese conocedor empedernido toma distancia de aquello que está por debajo de él, toma su bata, se organiza detenidamente sus guantes antes de tomar su bitácora de anomalías a la que volverá tras observar su objeto de estudio y llegar así a un diagnóstico que le permita determinar, por medio de acuerdos tácitos consigo mismo, cuál de sus rigurosos proyectos puede adecuar a partir del tipo de necesidad que se deba suplir.

En el diálogo recíproco con los trabajos de grado que pertenecen al corpus analizado en esta investigación puede vislumbrarse la imagen de *maestro interventor* que, de una u otra manera, emerge para interceder sobre las problemáticas que de acuerdo con su revisión previa encuentra en sus centros de práctica y que ven en la realización de sus trabajos de grado un mecanismo para plasmar y documentar detalladamente el proceso y los resultados de la propuesta pedagógica que le sirve para engrosar la bitácora de síntomas y diagnósticos que pretende compilar. Podemos inferir, entonces, cómo esa propuesta esquemática de intervención que se fundamenta en el error, es concebida como una estrategia que le permite a nuestro interventor, en diferentes etapas, resolver las carencias o necesidades que éste encuentre.

Es entonces en los trabajos de grado donde a partir de las narraciones los maestros comprenden que hay una relación de la teoría y la práctica en la que se condensan los saberes



y experiencias acumulados en el transcurrir del pregrado y en donde logran sintetizar las experiencias de intervención en el lugar en que se desarrollaron las prácticas. Solo sería necesario volver a todo esto que hemos dicho para reconocer que traer algunos fragmentos del corpus trabajado para mostrar allí ese maestro que emerge sería algo contradictorio por las reflexiones que hemos realizado, sin embargo, corriendo el riesgo de que así sea, consideramos importante mencionarlos con la intencionalidad de ayudar a perfilar el maestro que allí aflora, ya que las mismas reflexiones que surgieron en ese diálogo son las que nos permiten comprender que en esas narraciones puede entreverse de manera clara la figura de un *maestro interventor*, ya sea por cómo cuentan sus preocupaciones o por el esmero puesto en la configuración de unas metas que muchas veces se trazan en aspectos etéreos y generales como la comprensión de textos en los que se dibujan algunas pretensiones por “identificar condiciones de posibilidad para la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas de aprendizaje que mejoren la capacidad comprensiva en los estudiantes [...]” (TG 9, 2014, p. 18) o por aspectos más formales del lenguaje como la producción textual cuyo objetivo gira en torno a “diseñar y aplicar un modelo de intervención pedagógica a partir de situaciones de aprendizaje y de recursos tecnológicos para mejorar la producción de textos expositivos y narrativos” (TG 19, 2005, p. 14). El papel de la aplicación aquí es central sea cual fuese el nivel del lenguaje que se dispongan a intervenir, hay puntos de encuentro, consignas en común entre los diferentes maestros como el reconocimiento de una problemática latente que debe ser intervenida lo antes posible, para lo que “[...] es puntual señalar que después de cierto tiempo de observación y gracias a la aplicación de diferentes técnicas de investigación pude comprender que los estudiantes [...] tienen ciertas dificultades para llegar a la comprensión” (TG 9, 2014, p. 18). Es en este punto donde puede reconstruirse parte por parte la figura de un maestro que se asume como un agente práctico,



que con una mirada clínica es capaz de encaminar un objetivo y determinar, de manera puntual y precisa, cuál es la carencia y qué estrategia es la más adecuada para darle solución a los problemas encontrados. Para el interventor, es crucial ejercer una dinámica de mejoramiento sobre el otro que dé resultados significativos en cuanto a la carencia encontrada, este refuerza la idea de que la aplicación de una propuesta pedagógica sin la consecución de los resultados esperados puede asumirse como un fracaso ante la supervisión parametral y es claro que allí, por más difícil que parezca, no se puede fallar; de esta manera los recursos de los que se han dotado en la instancia universitaria y que deben ser usados de manera mimética en el diagnóstico, son cruciales y deben dejarse en claro desde un inicio, pues:

“Entre las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de información se nombran: la observación, la entrevista, la conversación, grupos de discusión, historias de vida y el seminario, fichas bibliográficas, fichas de observación, protocolos, diarios de campo y cuestionarios, matriz de análisis crítico, matriz de análisis conceptual, los cuales sirvieron para comprender el que hacer docente que se construye gracias a la reflexión sobre la práctica y la teoría, camino para comprender la esencia, los sentidos y las problemáticas de la educación” (TG 9, 2014, p. 3).

De esta forma se evidencia que, tal como nos dijeron en la Universidad, debe haber una preocupación por los procesos diseñados y por una constante revisión de los mismos para hacer modificaciones pertinentes, a tiempo, y no equivocarse en la consecución de los objetivos, esto obedece a una lógica corporativa, empresarial, a una tecnología de la planeación, es por ello que “[...] las estrategias que se pueden ir implementando a lo largo



de la lectura permiten motivar a los alumnos a los cuales se les dificulta comprender lo que leen, para ir autorregulando su lectura y reconocer el origen de sus dificultades o limitaciones” (TG 9, 2014, p. 30).

Es posible identificar que hay un constante cuestionamiento por el origen de aquellas dificultades, es en este punto en donde toma fuerza el diagnóstico que realiza el *maestro interventor* antes de proceder a mediar de manera eficaz entre las problemáticas y las soluciones que se presentan en la población a la cual es dirigida la investigación. Es claro que la aplicación de estrategias en el ámbito educativo es un recurso que ha cada vez toma más fuerza, pues es impensable aceptar que todo está bien, porque siempre habrá algo para reparar; sin embargo, aunque haya una tendencia en decir que la intervención obtuvo los resultados esperados y que todo salió según lo planificado, en ocasiones es válido, quizá como una resistencia o como el replanteamiento de lo difícil que puede ser recorrer estos senderos investigativos, admitir también que las cosas no salieron como inicialmente se pensaron sin decir que todo lo realizado fue un error, pues para algunos maestros interventores

“[...] aunque la propuesta no fue la más exitosa en el sentido de que se hubiese realizado de la manera en la cual fue planteada y obteniendo los resultados que inicialmente se esperaban, sí lo fue, en el sentido del aprendizaje que hubo a raíz del proceso y los resultados que realmente se obtuvieron” (TG 18, 2008, p. 1)

Comprender la imagen de un *maestro interventor*, no sólo es considerar su proceder en términos de la aplicación de un método para medir, verificar y/o comprobar, vislumbrarlo



implica, sobre todo, reconocerlo como un sujeto de saber y de poder inmerso en una sociedad positiva en cuyo “paradigma se sostiene que toda verdad es producto de una construcción deliberada para fines específicos, la cual puede ser deconstruida y reconstruida de formas diversas” (Zavala, 2002, p. 5). Es propicio saber que estas dinámicas de intervención y aplicación no tienen un carácter de gratuidad ya que esa observación taxonómica, precisa, meticulosa e incesante por encontrar el error, corresponde a lo que se asume como parametral dentro de los regímenes de verdad académicos en los cuales se inscribe este tipo de maestro.

El maestro evaluador

Entendemos que la educación comporta en su haber un sinnúmero de estrategias, herramientas, y métodos que se vinculan a un paradigma positivo en el que consideramos priman la verificación y el dato. En esta dinámica, de la cual hemos sido testigos directos dada nuestra experiencia en las aulas desde las prácticas tempranas y profesionales, pudimos darnos cuenta de que el ejercicio del maestro se supedita a ellas y configura sus prácticas, nuestras prácticas. La lectura de los TG ha permitido que conozcamos cómo operan “las estrategias y los objetivos educativos se relacionan con el saber es algo visible en los currículos y en los planes de estudio” (Bustamante, 2012, p. 89) de aquí que, tanto en los TG como en nosotros, maestros en formación, se apueste siempre por pensar en formas como dichos planes de estudios, en sus contenidos, han de ser verificados desde la perspectiva de la institución y los lineamientos en la que ésta está supeditada.

Dado este panorama, es plausible comprender para nosotros en el interior de esta investigación narrativa que el maestro en su ejercicio se instaura en un juego normativo



donde la comprobación de los contenidos es menester para llevar a cabo su labor. Por consiguiente, se hace necesario entablar un diálogo donde se tense esta perspectiva con su propia experiencia, a partir de lo que se concibe como evaluación, entendida desde un horizonte normativo (deductivo) como aquella desde donde se da

(...) la aplicación de la ley, pero no implica el reconocimiento de lo justo; es la aplicación de una definición, pero no supone necesariamente el establecimiento de lo verdadero; es el acatamiento de lo normativo (la regla), pero no implica lo normal (el sentido común). (Zavala, 2002, p. 3)

No es nuestra intención considerar en este juego normativo lo bueno o lo malo del proceder de la evaluación como una estrategia de los procesos educativos, por el contrario, es reconocer sus condiciones de emergencia y entender la época y el contexto en la que se da en relación con un dispositivo que toma “la heterogeneidad e intenta convertirla en homogeneidad mediante el operador del poder de clasificación” (Bustamante, 2012, p. 3) y que permite luego comprender una imagen de maestro emergente que podríamos llamar *maestro evaluador*.

La lectura de los TG ha sido un confrontación constante, las propuestas que allí se dan en las que se plantea un horizonte de posibilidades nos motiva a pensarnos como maestros, en este panorama, una disyuntiva llamada evaluación que ha sido objeto de debate eterno, que en los pasillos de la facultad al son de un tinto es dialogada, pensada o rechazada, en este sentido, los TG son depositarios de estos debates, ya que desde allí operan las



estrategias que han de tejer la experiencia del maestro en formación, su saber específico, y la realidad externa que podemos llamar institucional.

Surge entonces la evaluación como táctica para medir el aprendizaje, en la que el maestro se adentra en un juego de saber-poder en el cual se ha de ser eficaz para mejorar las competencias que han de ser evaluadas. Es por esto que su apuesta para enseñar, en la que nosotros mismos nos hemos visto confrontados, conlleva implícitamente un control de lo enseñado en aras de darle validez a lo aprendido, este control obedece precisamente a realidades externas en tanto consideramos que persiste una regulación a partir de lo gubernamental, en efecto, se establece entonces como un "discurso que puede considerarse predominante, rechaza las soluciones locales y busca equivalencias (...) por eso busca universales" (Bustamante, 2012, p. 90). De allí que se planteen para todos los contextos las mismas pruebas que legitiman qué sabemos o cómo aprendemos, incluso si se habla de una comunidad indígena en el Caquetá, o de un colegio privado en Medellín.

Las pruebas estándar, típicas en nuestro sistema educativo, establecen desde la eficiencia de los procesos educativos una idea de control sobre el saber; de allí que éstas midan antes que enseñar, promuevan la competitividad y se asuman desde una racionalización instrumental en la que, como en la investigación cuasi-experimental, se desconocen factores externos que puedan medir otras variables e incidan en el proceso de aprendizaje de quienes le sea realizada la prueba.

En este sentido, comprendemos al maestro en su acontecer configurado, transformado, inoculado por las dinámicas institucionales en las que es garante de las mismas



que, además de estar presentes al interior de las escuelas, obedecen a políticas externas a éstas, hablamos entonces en este caso de los lineamientos del MEN⁷.

Esta es una de las tantas imágenes que como máscara han cubierto nuestro rostro, atravesado por todas estas dinámicas expuestas, una máscara que tensiona nuestra propia formación en tanto la evaluación como la que valida la aprehensión de los contenidos que intentamos enseñar. La importancia de la evaluación, como es visto en la TG 7 (2013) se concibe desde lo operativo, en la que se lleva a cabo [...] “resolución de silogismos, presentación de pinturas, test de memoria” (TG 7, 2013, p. 54) parte de la pregunta por “cómo enriquecer la capacidad simbólica y semiótica de los alumnos” [...] lo que al final “contribuye al incipiente saber semiótico de los alumnos” (TG 7, 2013, p. 54). De aquí que pueda evidenciarse cómo la carencia de un contenido ha motivado las diferentes propuestas que pueden leerse a partir de los TG, en tanto éstas permiten mejorar los procesos, y tener en cuenta que la garantía de la ayuda a muchas instituciones educativas obedece siempre a acertar en pruebas diseñadas para medir el conocimiento.

Medir el saber, cuantificar el conocimiento en un contexto como el colombiano, sin duda responde a las exigencias de una educación cada vez más positiva, en la que la calidad obedece a una apuesta de un conglomerado que reflexiona la educación a partir de las necesidades de la globalización⁸. Dadas estas coyunturas, que amplían la reflexión y la búsqueda que nos convoca en los TG analizados, emerge la imagen de un maestro evaluador

⁷Ministerio de Educación Nacional.

⁸Según la página del banco de la república cultural: La globalización es un término que guarda estrecha relación con la palabra integración (integración de países, regiones, mercados, economías, costumbres, etc.), y es un proceso que se ha venido dando a nivel mundial, en el cual muchos de los aspectos de la vida humana de unos lugares se ha ido relacionando e interconectando con los de otros y, en general, con el mundo entero.



como un agente que garantiza estas apuestas y, a partir de pruebas como las PISA⁹ se ve sometido, dadas las exigencias curriculares en su contexto local, a ser partícipe de unas lógicas preestablecidas que en muchas ocasiones germinan, luego de ser plantada la semilla de la calidad, como la legitimación de estas dinámicas hegemónicas.

Esta imagen es la consecuencia directa de una apuesta de las instituciones sobre el ejercicio del maestro, de allí que en varios de los trabajos de grado la apuesta por la enseñanza se base en procesos que están ligados a la evaluación de contenidos que propendan el mejoramiento de pruebas como lo son las pruebas ICFES¹⁰. En estas, el saber conlleva la marca de lo verosímil, de aquí que se juzguen de buenos o malos los procesos de los estudiantes según un puntaje.

Es normal escuchar a los maestros, por ejemplo, exigir a los “estudiantes argumentar lo que piensan y escriben, por lo que en décimo y once este es el tipo de escritura por medio del cual se evalúa lo trabajado, que en estos dos grados es literatura clásica y universal y preparación para las pruebas Icfes”. (TG-6, 2011, p. 107) Para ellos es casi un juego, para la institución es la apuesta por mejorar los índices de los resultados que a la vez le dan un status ante las demás, la competitividad es ofrecida como plato fuerte, la reflexión tan solo como un entremés. En esta imagen “la relación entre el maestro y el aprendiz nada tiene de igualitaria o de democrática; es una relación heterogénea, que no tiene que ver con la igualdad

⁹Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

¹⁰Es el Examen de Estado que se realiza dos veces por año a los estudiantes de grado once. Desde el 2005, la prueba dura un día (antes duraba dos días) dividido en dos sesiones: la primera de cuatro horas y media, y la segunda de cuatro.



o los derechos” (Bustamante, 2012, p. 91) No obstante, esta verticalidad la entendemos como condición y no como certeza.

Además de lo que hemos podido observar hasta este punto, vemos una constante tendencia por la ejecución de secuencias didácticas en las que, por ejemplo, a partir de unas [...] “rejillas evaluativas, se facilitó la sistematización de la práctica desde diversos puntos de vista como el del saber y el del aprendizaje”. (p. 33) Esta manera de sistematizar es una forma de clasificación, y clasificar deviene de procesos evaluativos en los que el maestro, llevado por las exigencias del currículum, accede sin mayor reclamo, puesto que su voz es acallada. No obstante, este proceso de investigación narrativa nos lleva a vislumbrar no sólo las condiciones de posibilidad en las que emerge la imagen de un maestro evaluador, sino a comprender estas mismas según pequeñas resistencias en las que, absorbidos por el dispositivo, devienen reflexiones que tensan la experiencia de este a partir de su quehacer y las exigencias de la institución donde realiza su labor en tanto

[...] Aunque no se muestra de acuerdo con la realización de esta prueba, es necesario realizarla por razones institucionales, así no sea la más adecuada como modo de evaluar los contenidos. De todos modos, se realizó la prueba, pero hice lo posible por no hacer que ese segundo período fuera determinado absolutamente por esa evaluación, ya que en momentos anteriores el proceso ya había sido evaluado casi todo y no a través de una prueba tipo ICFES saber pro. (TG 7, 2013, p. 49)

No obstante, comprender desde afuera el juego que se establece adentro permite pensar y pensarnos, transformar y transformarnos, en aras de resistirnos al dispositivo sin



enfrentar ni cuestionar su proceder, sino intentar comprender su operatividad para así ingresar en el juego en el que esta idea de ires y venires, detractores y a favor, resistencias y legitimaciones, no es una tensión que rompe la relación entre ambas es más bien una fortaleza que nos permite pensar estratégicamente. En esta lógica, la idea de maestro evaluador ha emergido no como algo que opera en la frontera entre lo malo y lo bueno de la evaluación en la educación (es válido insistir en ello una tercera vez) sino, la oportunidad, como es visto en la TG 7 (2013) de [...] abordar todos los contenidos sin caer en cierto mecanicismo; quizá darle una línea de sentido a la práctica y buscarle un horizonte, contribuyen a una reflexión continua respecto a lo que se realiza en clase. (p. 54) Por ello, de este análisis surge otra imagen de maestro que opera al interior del dispositivo pero que a la vez se resiste a él, una imagen de maestro que se transforma.

El maestro transformador

Toda transformación implica un proceso de cambio, y ese proceso está atravesado, sin duda, por la experiencia; vale la pena hacer énfasis en la diferencia que hay entre mejorar y transformar: cuando hablamos de mejorar estamos haciendo referencia a la idea de que algo debe ser mejor de lo que era, o mejor que otra cosa de atributos similares con la que pueda compararse. El proceso de mejoramiento no tiene que estar atravesado por la experiencia, el de transformación, sí. Transformar no es simplemente hacer que algo sea o funcione mejor, es también hacer que algo sea diferente y ahí radica la diferencia, que los procesos cambien no se trata de tomar el mismo modelo para que funcione mejor, se trata de hacer una lectura de todas las situaciones, de todos los contextos y de todos los sujetos, sin el factor excluyente de tomar lo que creo que falla y aplicar una mejora sin más que mi propio punto de vista y en tensión con la teoría. Aquello que logra transformarnos es lo que nos toca, lo que nos pasa



por la piel y que hace que algo mute, que pase de un estado a otro. Sin embargo, es importante reconocer no sólo lo que era o se era antes de transformarse, sino aquello que fue siendo durante todo el proceso, puesto que es justamente allí donde hallamos las condiciones de posibilidad para la emergencia del cambio. La figura del maestro transformador implica varias dimensiones, por un lado, el maestro que se transforma a sí mismo durante las prácticas y, por otro, el maestro que transforma las prácticas y los escenarios en los cuales las realiza, pero esa transformación de las prácticas no podría verse como tal si el mismo proceso investigativo no sufriera cambios también durante su elaboración; asistimos entonces a tres dimensiones que no serían posibles si no existiera la flexibilidad y la tendencia a lo nuevo, a lo inhabitual, como pilar para crear una nueva habitualidad, que no es sino eso que al estar dentro del dispositivo, se muestra como una nueva forma de ser y hacer.

Bastaría con mirarnos a nosotros mismos a un espejo para entender que no somos los mismos que cuando iniciamos nuestra investigación en esta línea, que las diferentes versiones de este proceso investigativo muestran los cambios que en los discursos, las ideas y en las emergencias hemos vivido como investigadores y que mostramos desde el reconocimiento de asuntos inesperados que nutrieron nuestro trabajo y que en muchas ocasiones nos confrontaron. El tránsito por los senderos de las narrativas nos llevó a comprendernos desde un ámbito diferente al que estábamos acostumbrados, nos llevó a comprender la investigación desde otra perspectiva y a tratar de aceptar una negatividad que antes nos habría resultado como una amenaza en el estudio de un objeto.

No negamos que hay otras maneras de transformar, incluso a través de técnicas que riñen con nuestra propia concepción de lo que ser maestro implica, por eso afrontamos aquí este término en relación con la flexibilidad y el proceso, a la vez que tomamos distancia de



la idea de preestablecer algo e insertarlo para obtener un resultado esperado de antemano; el cambio al que aludimos es aquel que se propicia y surge de manera inesperada o, al menos, incierta... Como hemos aludido, no todo lo que surge es lo que esperamos que surja, podemos delimitar los alcances de la investigación, pero no podemos saber lo que ésta nos va a decir cuando admitimos que la posibilidad de lo nuevo está ahí, cuando nos alejamos de la simple comprobación de los hechos o las ideas con las que hemos llegado a un lugar.

Al igual que *El etnógrafo* de Jorge Luis Borges, el investigador que se deja contaminar del objeto se ve afectado por el mismo, a la vez que por las circunstancias que lo rodean; no tomar distancia del objeto de estudio para simplemente observarlo, intervenirlo y esperar la reacción, produce que se genere una relación entre el investigador y lo o los investigados, esa relación que no puede desligarse de la subjetividad es, sin duda, aquello que ha de propiciar una transformación en quien investiga. Fred Murdock (etnógrafo) no revela los hallazgos de su investigación, puesto que considera que son más importantes los caminos recorridos para llegar a ellos que eso que resulta y pretende establecerse como un simple dato más. Evidentemente, este personaje se dejó atravesar por las prácticas de las que terminó por ser parte y, al dejarse atravesar, algo dentro de sí cambió; Fred no quiso exponer lo encontrado como algo que puede aprenderse sin ser vivido, como si bastara con conocerlo de boca ajena y pudiera comprenderse sin sentirlo, sin tocarlo, sin oírlo... Este fenómeno no era cuantificable, no había manera de que otro comprendiera lo valioso que era sin transformarse en el transcurso para conocerlo. Es difícil que el maestro, independientemente del paradigma por el que se incline al hacer investigación, se desligue por completo de sus estudiantes y el contexto en el que estos se encuentran, que terminan por ser su objeto de



estudio y con los cuales hay que establecer una relación que traspasa las barreras de la posición vertical comúnmente conocida de investigador-investigado.

Esta concepción que asumimos de transformación sólo fue posible que surgiera en la conversación, entender, por ejemplo, que los cambios de una maestra nos conduce a escucharla decir que los diversos contextos la han llevado a transformarse “[...] como docente y como persona, [...] al menos para cuestionar las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura”. (TG1, 2015, p. 34) Esos cuestionamientos resultan ser también la posibilidad de transformar los espacios educacionales, no al buscar todas las respuestas, sino desde la misma comprensión de las realidades de los educandos y sus historias de vida, en relación con el entorno y a través de la lectura

“[...] entendiendo que la libertad de leer va de la mano y al mismo nivel de la capacidad de entender, comprender y reflexionar sobre las experiencias literarias [...] para cumplir un postulado de la experiencia que es aprender de los errores y planificar el futuro” (TG1, 2015, p. 67)

El reconocimiento del error es importante cuando nos lleva a concebir nuevas posibilidades de hacer, de reflexionar sobre la marcha y replantearnos situaciones y proyectos, de abrir nuevos caminos para continuar andando, sin necesidad de ocultar las piedras con las que se tropieza, sino con la intención de asumirlas como aprendizajes y puntos de partida que, al contrario de detener, impulsan en la búsqueda de alternativas y nuevos saberes emergentes. Sin duda, hablar del error sin tapujos responde a nuevos discursos que han permitido que éste se conciba dentro de la investigación sin pretender reducirla porque



exista algún punto de quiebre con la linealidad y la rigurosidad, sin que un trabajo pierda por esto su carácter investigativo, sin que se vea como un desvío o como algo irreparable. Un trabajo investigativo flexible, pero que se inserta en un dispositivo porque responde a las características de lo que se concibe como investigación, no puede excluirse de ésta porque acepte el error, mientras no se aleje de sus fines: generar un nuevo conocimiento sobre algo.

El objetivo de “transformar un ser que no tiene comportamientos lectores en un ser lector, disfrutador y crítico” (TG1, 2015, p. 75) implica que la lectura atraviese el cuerpo y que se comprenda no sólo en la perspectiva académica, sino social, en relación con la vida diaria y el acontecer de cada sujeto de manera que éste pueda pensarse como un ser que tiene un papel en la sociedad y puede generar transformaciones desde su propia transformación. Asistimos pues a tres estadios de la transformación, como se mencionó en el principio: la propia, la del otro en relación conmigo y la del entorno en una reconstrucción del tejido social, que parte de mí o de aquel que hizo parte del proceso, se transformó e incidió en éste: uno crea y es a la vez creado, en un intercambio recíproco de saberes y cosmogonías.

Es casi irónico que en un trabajo que se establece como un diálogo de maestros en formación con otros, encontremos simultáneamente un diálogo entre esos maestros en formación alrededor de dos de las habilidades comunicativas tal vez más olvidadas: hablar y escuchar. Normalmente tendemos como maestros del lenguaje a enfocarnos en el desarrollo y la apropiación de la lectura y escritura, y dejamos de lado las otras habilidades que son tan necesarias para conseguir otras. Si queremos transformar los procesos de lectura y escritura, deberíamos por empezar a recordar lo que las precede, el rescatar la oralidad y apostar por ella reconociéndola como el río que desemboca en el mar de la escritura, nos permite abrir



las puertas al diálogo y comprender desde el inicio cómo es que se llegan a adquirir prácticas de lectura y escritura desde la significación

[...] no como el logro de algo, o el resultado de algo, sino como un proceso, es decir, un camino, una ruta, un recorrido que se hace para transformar esa experiencia del hombre en sentido. Esto nos hablaba de que el sentido viene de una transformación, deriva de la experiencia del hombre, ésta se convierte en sentido. (TG13, 2008, p.80)

La experiencia del hombre, como pilar de la transformación, no puede en este caso desprenderse de lo que a este le sucede cuando se inscribe en cierta cultura. Por ejemplo, si llegamos a una institución en la que la violencia ha permeado las instancias académicas, cómo pretendemos enseñar algo separándolo de la realidad, negándola, creyendo que al extraer al otro del lugar al que pertenece para llevarle algo nuevo se va a suscitar una transformación real. Habría entonces que incorporar la experiencia vital, esa violencia que hace parte de los seres y de algún modo los ha tocado y hacer un ejercicio a partir de esta, en la que lo de afuera infecte lo de adentro, lo forme y lo transforme en un proceso donde se produzca sentido. (TG13, 2008, p. 85) El lenguaje también funge como agente transformador, la manera en que nombro, en que me nombran y en el que nombramos algo lo carga de un sentido particular que dice tanto de quien nombra como de aquel o aquello que es nombrado: “Si deja huella, si marca, si hiere, si transforma”. (TG13, 2008, p. 88) El lenguaje es poderoso y nosotros, como maestros, debemos entenderlo de esa manera y no olvidar que es una herramienta que tiene tanta influencia en los demás que puede convertirse, incluso, en arma.



Transformar es también situarse en lo que se es en relación con el otro, otorgarle voz a quien ha sido acallado y propiciar que todos se escuchen como parte de una comunidad a la que pertenecen “[...] tanto la palabra generadora como las de verdad están cargadas de significado para quienes las escuchan, son palabras que permiten mover procesos de transformación, pues a través de ellas el sujeto se identifica, se reconoce”. (TG13, 2008, p. 91) No puede haber transformación si no hay experiencia, y no hay experiencia, entonces, si algo no me pasa, si no me dejo contagiar del otro, del afuera, de aquello que para algunos simplemente pasa, pero que a mí me pasa.

La posibilidad de transformar los espacios surge de la tensión, es allí donde está el punto de inflexión en el que podemos pensar el cambio, “[...] reconocer situaciones de la escuela y de la labor docente que generaban tensiones y distensiones en la construcción de la misma. Tensiones que al ser abordadas daban la posibilidad de una transformación [...]” (TG3, 2008, p. 15) Tensiones que se abordan a partir de la sensibilización y de la interacción con el contexto, que no pueden reconocerse sin la ayuda del otro. Aquí mismo vemos las tensiones que se dan entre las diferentes formas de hacer investigación e, incluso, de ser docente de lenguaje; no podríamos haber reconocido esto sin su contexto, sin dejar que el otro desde su propia experiencia nos contara todo aquello que había atravesado, todas las veces que se había visto en la necesidad de retroceder, o la veces en que había podido ser lo que quería. Al igual que el rostro que con el paso de los años cambia y se llena de arrugas, volviéndonos casi irreconocibles ante los ojos de los que hace mucho tiempo no nos ven, el maestro se arruga en su proceso de práctica, al final no es el mismo que llegó, ni tiene las mismas ideas, ni sabe lo mismo que antes sabía; en una serie de abandonos y de nuevas adquisiciones, tomamos otra forma al tiempo que los espacios y las demás personas también



se arrugan, se agrietan, se llenan de canas, se ven y se sienten distintas sin abandonar su cuerpo.

Como investigadores, tenemos la responsabilidad de hacer trabajos con rigor académico, lo que no implica forzarnos a un único enfoque verdadero y supremo, sino desde nuestra posición como pertenecientes a una institución de educación superior, buscar la manera de dar otros tintes a la investigación, contaminándola con nuestra experiencia, avanzar un paso más al frente, no sólo conformándonos con observar y describir, sino a través de un ejercicio de interpretación en la que se convoca a otros seres que, por lo general, son mirados desde la barrera. Así que “[...] quitar la barrera, reconocer al otro y a la otra como interlocutor e interlocutora válidos(as), intentar entrar en sus lógicas [...]” (TG3, 2008, p.23) permite que nos miremos desde dentro y no que seamos quienes con guantes tomamos muestras que observamos sin que éstas entren en contacto con nuestro cuerpo y puedan afectarnos. Para poder transformar la realidad de una escuela es preciso pensar en colectivo, no limitarse a que solo el docente o solo los estudiantes, de manera independiente, puedan hacer cambios, hay que pensar, como lo dirían nuestras compañeras, en un “nosotros”:

Hoy comprendo lo individualista de nuestra propia formación, continuamente desvirtuamos la palabra del otro, al querer que pronuncie y repita nuestros propios pensamientos, que tampoco son tan nuestros, los desconocemos, los pisoteamos, esa es nuestra escuela, una escuela plagada de no un ello y no un yo. (TG3, 2008, p. 44)

Ese individualismo, que muchas veces no es autonomía sino egoísmo, nos ha llevado a pensar proyectos de supuesta transformación en los que sólo pensamos en nuestros propios intereses. Llegamos a un lugar como aplicadores, como evaluadores y aunque,



inevitablemente, tenemos que establecer relación con nuestros estudiantes, ellos están ahí, del otro lado, sin conocer siquiera lo que tenemos pensado, sin aportar al desarrollo del proceso más que con los resultados que terminan por hablar de nuestro buen desempeño, pero no del suyo. Es agradable cuando encontramos una respuesta buena y una participación activa de quienes están siendo testigos de nuestro proceso, pero olvidamos que hay dos procesos allí, que hay varios seres en formación, que no solo somos nosotros, que ellos también tienen saberes por aportar, que tienen necesidades que merecen ser escuchadas y que, si se quiere cambiar algo, hay que empezar por trabajar en conjunto, porque una realidad desde un solo punto de vista, es una realidad limitada, que no nos está contando lo que mereceríamos saber, lo que necesitaríamos saber para que aquello que hacemos se convierta en semilla que florezca y no se detenga su crecimiento cuando abandonamos, sin más, ese lugar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



A MODO DE CONCLUSIÓN

De todo este proceso, de los *ires* y *venires* por los senderos de la academia por los que nos permitió trasegar la narración podemos afirmar que en todo ámbito, inclusive el académico, hay unas reglas tácitas, unas condiciones de posibilidad que restringen y direccionan todo lo que se hace en términos productivos, investigativos y de conocimiento que emergen y se consolidan, tarde o temprano como producciones de saber; es en esta dinámica donde se da el juego de relaciones de poder donde se entretejen los hilos de todo aquello que se considera canónico dentro del dispositivo. Sin embargo, y por fortuna, hay formas de resistencia que emergen dentro del mismo dispositivo y que hacen un contrapeso significativo que logra afectar de manera sutil ese orden que se encuentra preestablecido; el lenguaje es, entonces, un mecanismo del que la resistencia se sirve para infectar con algo de afuera los componentes que se encuentran dentro del dispositivo; esta infección debe ser silenciosa, camuflada, de tal manera que no quede expuesta a ser curada y se desdibuje en el entramado de los regímenes de verdad en los cuales se encuentra instalado. Si se pretende que la resistencia tenga efecto esta debe ejercerse con sagacidad, para ello se debe ser creativo y lograr encontrar en el acontecimiento la trama en “el paso de lo habitual a lo inusual y el retorno a un habitual de otra índole, producido por el argumento en el momento mismo en que se acaba” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 273). Resistir es, pues, permanecer en el dispositivo generando tensión con lo que se encuentra allí establecido, sin perder los rasgos habituales, pero siendo flexibles, irreverentes, para incursionar aspectos inusuales sin alterar el equilibrio que allí se maneja.

Es por ello que, en el ámbito académico, debe surgir un cuestionamiento por las dinámicas escolares, asumimos que se debe estar alerta, con una mirada atenta que permita



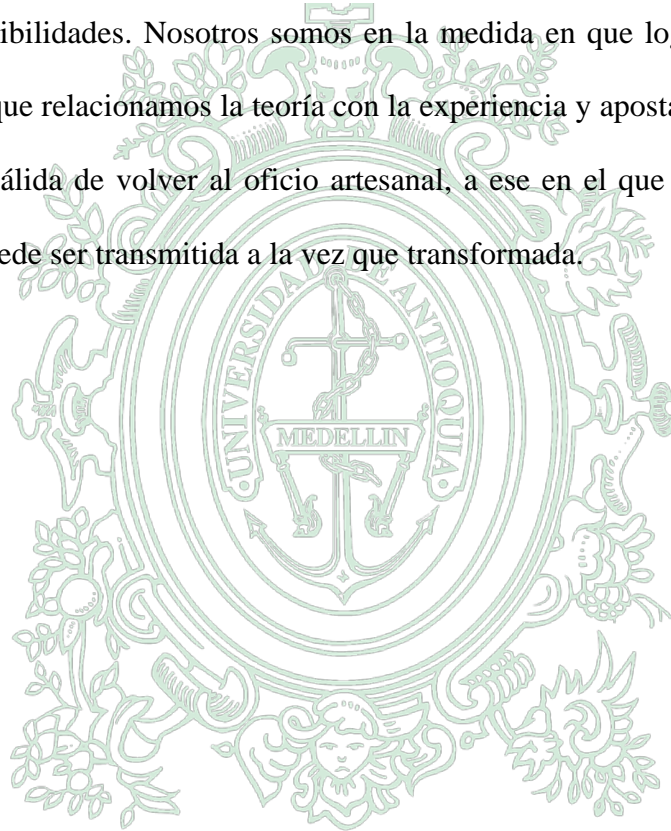
dilucidar de manera crítica a qué intereses responden los dispositivos que conforman la sociedad y reconocer esos regímenes de verdad. El hecho de cuestionarse es ya una forma de resistencia.

El encuentro con los autores y con los maestros en formación que dialogaron entre sí y con nosotros, nos permitió comprender conceptos que antes nos eran ajenos y que no habríamos podido establecer sino a través de la conversación. No quisimos rechazar las definiciones o las aproximaciones aun cuando no estuviéramos de acuerdo con ellas, puesto que si velamos por mantener la pluralidad, no podemos caer en el juego de decir que lo bueno son las investigaciones que se inscriben en la misma línea nuestra y que lo malo o lo viejo son las investigaciones que distan de esta forma.

Como lo planteamos al inicio de este trabajo, hay una tensión constante entre teoría y práctica que Saldarriaga (2006) expresa como un establecimiento entre maestros y pedagogos de si la práctica es una aplicación más o menos exitosa de la teoría o si la teoría opera como un resultado de la práctica (p.100), pero hay además una tensión, mucho más interesante para nuestros fines entre experiencia y ciencia, “¿Cómo asegurar la conexión entre la experiencia individual y las verdades universales de la ciencia y de la ética?” (Saldarriaga, 2006, p.100) La pedagogía ha experimentado grandes cambios en su episteme y, por lo tanto, le ha otorgado un lugar a la experiencia que va desde una primera mirada como axioma que permite la aplicación y que desconfía de la experiencia del sujeto empírico, hasta emerger como una paradoja entre la libertad revelada y la amenaza para la verdad (Saldarriaga, 2006, p. 103) en la que, por lo tanto, se mantiene una regulación entre la experiencia pedagógica y el conocimiento.



De ahí que el maestro se vea condicionado, que sea un subalterno en palabras del mismo Saldarriaga: un subalterno de la ciencia, de la práctica y de la teoría; el maestro es un subalterno de aquello que los pedagogos teóricos han dicho, de aquello que debe ser porque lo exige la época, la academia, la verdad, la positividad. En todo caso, el maestro es en la medida de sus posibilidades. Nosotros somos en la medida en que logramos cuestionar y cuestionarnos, en que relacionamos la teoría con la experiencia y apostamos por esta última como una forma válida de volver al oficio artesanal, a ese en el que el maestro adquiere experiencia que puede ser transmitida a la vez que transformada.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (2008) *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <https://goo.gl/CjaHsm>
- Borges, J. L. (1994) El etnógrafo. En J. L. Borges, *Elogio de la sombra. Obras completas*, 20ª. ed., Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, G. (2012) El maestro cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes*, pp. 87-97, vol. 11 No. 2, julio-diciembre de 2012.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995), *Relatos de experiencia e investigación. Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). Qué es un dispositivo. En: Gilles Deleuze. (Ed.) *Michel Foucault, filósofo*, (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso* (3 ed.), Barcelona: Tusquets.



Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*.

Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (1983) Nietzsche, la genealogía, la historia. Sociología 5, *Revista de la facultad de sociología de UNAULA*.

Han, B. (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Nietzsche, F. (1873-1970). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En *F. Nietzsche. Obras Completas, I*, pp. 543-556. Buenos Aires: Ediciones Prestigio.

Ortiz, M. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, (23) 61, pp. 133-144.

Ortiz, M. (2014). *Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestros/as de lenguaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. 6ta edición en español. México: Siglo XXI.

Rivas-Flórez, I. (2014) Narración frente al neoliberalismo en la formación

docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación*



en *Educación*, 7(14), 99-112. Recuperado de

<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Saldarriaga, O. (2006) *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. Nómadas*. (26) pp. 98-108. Recuperado de

https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_d_pedagogia_conocimiento_y_experiencia.pdf

Facultad de Educación Universidad de Antioquia (2013). *Proyecto de formación: programa Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana*



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXOS

PROYECTO NARRATIVAS

PREGRADO			
AUTORES	TÍTULO	PERSPECTIVA	OBSERVACIONES
1. ALEJANDRA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	TRANSFORMACIÓN DE UNA MAESTRA DE LENGUAJE: TRÁNSITO ENTRE LA ESCUELA Y UN ESCENARIO ALTERNATIVO http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2033	Narrativa.	Se resalta el papel de la narrativa autobiográfica como experiencia de transformación docente en dos contextos: uno tradicional (escuela formal) y otro alternativo (fundación), narrando las experiencias que surgen a partir de la interacción e implementación del arte como estrategia para el fomento de la lectura. El docente como transformador de las prácticas en el aula a partir de la comprensión del contexto y las diferencias. Ejercer labores diferentes a la docencia en un entorno “difícil” permite la reconfiguración del maestro y la identificación de los problemas que afectan el acceso a la educación para ciertos grupos poblacionales (en este punto se resalta el papel del territorio y el reconocimiento del mismo por docentes y estudiantes). El trabajo narrativo nace bajo la necesidad de transmitir un conocimiento ancestral y la recuperación de valores como el respeto por la vida, las tradiciones y la importancia de narrarse frente al otro. La experiencia, lectura y práctica se convierten en ejes fundamentales para la transformación de la maestra y para la escritura autobiográfica.
2. MARLLY DAHIANA	LA ORALIDAD COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL: EXPERIENCIA	Narrativa.	La experiencia es clave para determinar las relaciones que se dan entre la voz del estudiante y la voz del docente; el estudiante con discapacidad intelectual se convierte en



<p>ARIAS OCAMPO</p>	<p>PEDAGÓGICA QUE SE TRENZA EN LA URDIMBRE DE LA MEMORIA VITAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1543</p>		<p>narrador que perpetúa dicha experiencia, en diálogo con el entorno y las personas que lo conforman. El papel de la oralidad es fundamental para promover la participación, reconocimiento y empoderamiento social de los educandos en condición de discapacidad. La memoria fugaz se convierte en este caso en aliciente, con el fin de que la acción pedagógica logre perdurar en el tiempo a pesar de este tipo de circunstancias. El narrador, entonces, se convierte en texto que puede ser leído e interpretado por otros y su voz toma fuerza dentro de la investigación.</p> <p>La evocación es también uno de los factores que orientan la investigación, la vuelta al pasado para indagar acerca de las causas que, tal vez, provocaron una falencia y, de igual forma, el ejercicio docente y el trabajo con una población específica.</p> <p>Se produce la emergencia de nuevos códigos que permiten hacer ejercicios de memoria y que facilitan la comunicación entre los participantes a través del reconocimiento de sí mismo y del otro, fomentando a su vez prácticas de resignificación y no-discriminación, creando condiciones de posibilidad para el ejercicio narrativo y de memoria.</p>
<p>3.DIANA MONSALVE MORALES Y ANA MARÍA ISAZA AVENDAÑO</p>	<p>SER DOCENTE EN POLINES: UNA LABOR QUE SE TEJE</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/756</p>	<p>Narrativa</p>	<p>La narración como posibilidad de construcción y reconstrucción de la historia personal y social en una comunidad indígena (Emberá Katio). Exploración sobre el sentido de la labor docente a través de las prácticas culturales y artísticas (tejidos) de la población mencionada. Se descubren nuevas formas de educación no tradicionales y formas de relación entre docentes, estudiantes y comunidad. El espacio escolar</p>



			<p>se traslada a diferentes escenarios en los cuales se tejen historias y se nutre la narración, que resulta alimentada de experiencias que trascienden lo académico. La tradición oral juega un papel importante y debe ser entendida como espacio de formación. En el encuentro de dos culturas se da la reconfiguración de pensamientos y el espacio para pensarse nuevas formas de narrar.</p>
4. MARILUZ ARANGO JARAMILLO	<p>LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ORTOGRÁFICA Y SU RELACIÓN CON LA CONCIENCIA FONOLÓGICA DESDE LA UNIDAD DE ANÁLISIS: POLIVALENCIA GRÁFICA.</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1691</p>	<p>Enfoque cualitativo, documentación narrativa.</p>	<p>Fomento de los elementos ortográficos a partir de la polivalencia gráfica, teniendo en cuenta el desligamiento de lo tradicional: repetición, memorización; se incorpora la subjetividad y el contexto de los estudiantes. Se realiza en una institución educativa rural en la que se encuentran falencias ortográficas en los estudiantes de varios grupos de primaria. A partir del enfoque cualitativo se permite realizar una reflexión acerca de lo ocurrido en el aula y las interpretaciones y reconstrucción de la realidad en el diálogo de docentes frente a las situaciones acontecidas dentro y fuera del espacio académico. Se presentan algunos diálogos y apartados narrativos que resultan importantes a la hora de hacer reflexiones o de evidenciar la voz del otro (estudiante) en cuanto a las inconsistencias de carácter lógico en la escritura. La confrontación es importante, se establece la relación entre la realidad del estudiante y el uso correcto de las normas ortográficas. Se presentan resultados y breves conclusiones que dan cuenta de la pertinencia de la aplicación de la propuesta didáctica. Todo el trabajo está atravesado por la constante reflexión y el diálogo.</p>



<p>5. DIANA MARCELA GÓMEZ OSORIO</p> <p>Y</p> <p>YULI FERNANDA SÁNCHEZ ALZATE</p>	<p>UNA HISTORIA QUE SE TEJE DESDE LAS VOCES DEL SABER CAMPESINO</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1539</p>	<p>Hermenéutico o con tintes del método biográfico-narrativo</p>	<p>Se apuesta por el rescate de los saberes campesinos como constructores de identidad y productores de conocimiento; se apuesta por la oralidad otorgándole un nivel de importancia igual al de los procesos de lectura y escritura y, a su vez, por escuchar la voz del otro y reconocerla dentro del espacio académico. Se incorpora en el espacio académico a la comunidad y la familia, enriqueciendo los procesos formativos a partir de la historia y la tradición del contexto inmediato (se consideran los conocimientos campesinos como vitales y forjadores de identidad). Se hace un reconocimiento del entorno, de las prácticas más comunes, de las instituciones en las que el proyecto se lleva a cabo y de todos los aspectos legales correspondientes, para lograr así identificar las características del contexto y aplicar la metodología sugerida. Evocar el pasado, la niñez, los conocimientos adquiridos en familia y en el campo, permiten la creación de relatos que hacen parte de la construcción de identidad anteriormente mencionada y que facilitan el diálogo entre el saber académico y el “orgánico”; es en este punto en que la voz del otro toma fuerza y que se le da espacio para narrarse y, con ello, narrar las prácticas y los discursos comunes en su espacio.</p>



<p>6. ELIZABETH PÉREZ TABORDA</p>	<p>PÁGINA TRAS PÁGINA LAS LETRAS REVIVEN</p> <p>UNA MEMORIA EDUCATIVA DE SAN ANTONIO DE PRADO EN LA PRENSA ESCRITA</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/154</p>	<p>Biográfico- narrativa</p>	<p>La voz del investigador entra en diálogo con las dinámicas de un contexto que oscila entre lo rural y lo urbano, y con el medio escrito que lo retrata: el periódico, específicamente en lo que corresponde al campo educativo; en este punto se entra también en diálogo con los actores que han hecho parte de la construcción de la educación en el corregimiento y se entablan reflexiones al respecto de las prácticas que se han ido realizando. Ente cuestionamientos, aciertos y desaciertos, esos otros actores tienen su propia voz, cedida por la autora, a lo largo de la narración. El papel de la autora como periodista de este periódico, le permitió comprender que existen otros espacios de formación que no se limitan al aula de clase; parte de estos conocimientos se encuentran en las personas que conforman la comunidad rural y cuyos saberes están basados, en mayor medida, en la experiencia y la relación con el espacio en el que habitan.</p> <p>La memoria es importante para la narración, partiendo del hecho de que los seres humanos somos seres históricos con un pasado que se convierte en esa memoria (recuerdo) lo que, en este caso, posibilita la reconstrucción de la memoria (colectiva) educativa de un espacio. Para esto, las historias de vida se consideran importantes, pero siempre ligadas al contexto: los maestros y estudiantes en determinado lugar, determinadas circunstancias y características.</p>
<p>7. RICARDO EUGENIO</p>	<p>EL SENTIDO DEL VIAJE DE REGRESO A ÍTACA: UNA PROPUESTA PARA</p>	<p>Etnográfico- narrativo</p>	<p>La interpretación de los textos narrativos de la literatura española renacentista y barroca desde una perspectiva cualitativa, vinculada</p>



<p>OSORIO MUÑOZ</p>	<p>INTERPRETAR, DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA, LOS TEXTOS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA RENACENTISTA Y BARROCA EN LA ENSEÑANZA MEDIA</p> <p>http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2999</p>		<p>a la metáfora del regreso de Odiseo a Ítaca en sentido pedagógico y literario. Desde una perspectiva semiótica, se destaca la importancia de reconocer en los textos literarios los signos y símbolos que los componen, para los que se plantean tres habilidades necesarias: ver, leer y pensar (rumiar los textos, según Nietzsche), abordar el texto en sí mismo Las narrativas en trabajos que no son estrictamente narrativos. Se pretende establecer una relación, consignada en diarios de campo, de la enseñanza y su funcionamiento con el contexto en el que se produce y que la produce. La narración se convierte en este punto, en la producción que surge de la reflexión de la praxis y la percepción del espacio pedagógico, de lo que sucede y les sucede a los actores involucrados en el acto educativo. Se resalta el papel de la relación entre teoría y práctica en el quehacer docente.</p>
<p>8. MARIA ALEXANDRA RUÍZ MOSQUERA</p>	<p>LA ODISEA DE TELÉMACO O DE LA TRAVESÍA DE LAS JÓVENES LECTORAS POR EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN LITERARIA</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1873</p>	<p>Narrativa</p>	<p>Relato de la formación literaria de la maestra investigadora, en este relato se incorporan las voces de actores que participaron en el proceso de formación y que hicieron parte de la práctica pedagógica de la investigadora. Se hace la metáfora de La Odisea desde la postura de Telémaco (Hijo de Odiseo) quien está en constante cuestionamiento, el papel de la pregunta resulta importante. Existe una confusión entre el estudio o análisis de la obra literaria y la enseñanza de la lengua: la obra es desligada de su contexto o posibles interpretaciones que suscitan la subjetividad del lector. Se apuesta en el relato por la práctica de los docentes en miras a despertar el desarrollo intelectual de los estudiantes y, a su vez, el propio, reafirmando la lectura literaria como una práctica sociocultural y de acercamiento a los jóvenes a leer literatura de</p>



			<p>otra forma (diferente a como se plantea, generalmente, en la escuela secundaria). Encuentro y confrontación entre teorías literarias y diálogo con diferentes autores.</p> <p>Se presenta una reflexión de la práctica docente y de la forma en que la literatura se aborda en la escuela secundaria y en las prácticas universitarias.</p> <p>El diálogo con los estudiantes es igualmente importante, el recurrente uso de la metáfora del diálogo está mediado por ese diálogo que permite que se enriquezcan los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura.</p>
<p>9. ANA MARÍA ORTIZ</p>	<p>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: UNA POSIBILIDAD PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/626</p>	<p>Enfoque crítico-social. No narrativa, incluye relato personal</p>	<p>Se busca indagar por las condiciones de posibilidad para implementar estrategias metacognitivas para mejorar la capacidad comprensiva de los estudiantes, de manera que se establezca una relación (diálogo) entre el sujeto, experiencias, contexto y el texto a través de la indagación por los conocimientos previos y de entablar una postura crítica con respecto al texto, así como los aportes que el lector hace a éste con el fin de enfrentar las dificultades de comprensión que se presentan en los estudiantes, guiándolos en el proceso y evaluando de manera cualitativa este mismo.</p> <p>Existe una postura política por parte del investigador y la pretensión de lograr la comprensión del texto basándose en la realidad, en la medida en que el sujeto logre comprender las relaciones sociales y, por consiguiente, el mundo.</p> <p>La voz de los estudiantes es reconocida a través de las historias de vida durante su</p>



			<p>proceso de adquisición de las prácticas de lectura y escritura.</p> <p>Se reflexiona acerca del papel del docente, no como transmisor de conocimiento sino como mediador para construir el conocimiento en conjunto.</p> <p>Se hace una crítica a la educación empresarial y se resalta la importancia del trabajo en conjunto de todos los actores participantes dentro del proceso educativo para mejorar la calidad, implementando estrategias de este tipo, en reflexión y diálogo constante entre todas las instancias con miras a fortalecer los ya mencionados procesos.</p>
<p>10. LEIDY JOHANA ZAPATA MARÍN</p> <p>MARIA MERCEDES ÁNGEL PLATA</p> <p>DANIEL ALEJANDRO FRANCO ARROYAVE</p>	<p>ESTRATEGIA DE ESCRITURA DE DIVERSAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES A TRAVÉS DE WIKI EN EL GRADO 9 DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN BUENAVENTURA (BELLO)</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2039</p>	<p>No narrativa</p>	<p>Se abordan las implicaciones de las TIC (wiki) en la educación en relación a la apropiación de los procesos de escritura y el trabajo colaborativo.</p> <p>El concepto central del texto es: estrategias de escritura, que posibiliten incorporar las TIC al proceso de la escritura en las instituciones educativas de primaria y secundaria a partir de la transformación de las prácticas tradicionales, concibiendo las nuevas prácticas como proceso constante dirigido a la adquisición de conocimientos significativos, inmersas en un contexto sociocultural determinado.</p> <p>Se conciben todas las herramientas tecnológicas como aptas para impartir conocimiento, trascendiendo la herramienta</p>



			<p>y centrándose en las posibilidades que ésta representa. De este modo, las wikis se erigen como posibilidad para practicar la escritura multimodal y colaborativa.</p> <p>Este tipo de estrategias permiten que el estudiante tome un papel protagónico en relación con el aprendizaje en el que se desdibujan las formas de la educación tradicional y su visión empresarial y mecánica, lo cual se logra a partir del uso y las exigencias de las wiki.</p>
--	--	--	---

<p>11. DIANA MARÍA RESTREPO CUERVO</p>	<p>LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA FUNDAMENTADA EN TEXTOS NARRATIVOS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA CON SENTIDO</p>	<p>No narrativa</p>	<p>se pretende mejorar los procesos de comprensión lectora y escritura con sentido a partir de los textos narrativos como estrategia didáctica que contribuyan a la alfabetización en la cual se demuestra la comprensión y producción textual; se articulan cognición y metacognición para el fortalecimiento de la ya mencionada comprensión lectora.</p> <p>Se busca también que los estudiantes asimilen los conocimientos de manera reflexiva y se formen como seres sociales inmersos en un contexto, con capacidad de analizarlo y transformarlo, convirtiendo el lenguaje en algo funcional.</p> <p>Método etnográfico, técnica observación participante y alusión a la didáctica crítica.</p>



12. NATALIA SUAZA MUÑOZ	LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA: UNA INTERVENCIÓN DESDE EL TEATRO Y LAS ARTES PLÁSTICAS http://ayura.udea.edu.co:8080/ jspui/handle/123456789/1578	No narrativa Investigación-acción	<p>La vinculación de las artes como posibilidad de que la lectura de imágenes se constituya como acceso al mundo narrativo y literario, además de potenciar la creatividad y mejorar los procesos de lectura y escritura a partir de otras representaciones que no deben ser, estrictamente, el texto escrito.</p> <p>La investigación se enmarca en la búsqueda de la reflexión sobre la propia práctica docente y la búsqueda de nuevas estrategias que puedan ser implementadas y permitan repensar la labor del maestro y el mejoramiento continuo de ésta.</p> <p>Hay un interés de promoción de experiencias significativas a través de la lectura de textos literarios, la comprensión e interpretación de los mismos, en la cual el otro toma fuerza al ser atravesado por el texto y dialogar con el mismo, en relación con; comprendiendo la literatura como posibilidad de disfrutar, que permite la transformación del sujeto y la realidad y facilitadora en la creación de mundos posibles. La comprensión se da en la medida en que el estudiante puede vincular la palabra, la imagen y la representación que se enlacen permanentemente con las experiencias y realidades de los estudiantes.</p>
13. ANA LUCÍA RESTREPO MORENO	VOCES QUE DIALOGAN EN UN CANTO DE SIRENAS	Narrativa	El papel de la escucha y la construcción de sentido en los contextos comunicativos. La voz del otro tiene un papel importante dentro del desarrollo del



MARÍA
ALDIRIAN
DUQUE
QUICENO

[http://ayura.udea.edu.co:8080/
jspui/handle/123456789/1739](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1739)

trabajo y aportan a la construcción de la historia, por lo cual se establece un diálogo entre el investigador y los participantes que aportan en la construcción de significados y palabras emergentes, atravesadas por la experiencia. El camino aparece como lo más importante en la construcción de la historia, lo que surge durante les permite a los investigadores reconocer esas categorías emergentes, esas nuevas experiencias que tejen la historia.

El encuentro de las voces permite acercarse a las relaciones sociales y las dinámicas que se establecen, así como las historias personales y los discursos que permean un contexto específico, y esas voces son representadas a través de diferentes propuestas artísticas, a través de las expresiones conocidas y queridas por los actores. Se encuentran también las voces de otros maestros en formación, que propician la reflexión y el intercambio de conocimientos. Todas estas voces convergían en algo: la escucha, el significado de ésta, la importancia y todo lo que concierne.

La escucha y la construcción de sentido comparten una relación recíproca en la cual la una posibilita la otra. La escucha como una práctica humana poco visible en trabajos académicos.



<p>14.LINA MARCELA BETANCUR CARDONA</p>	<p>LA NARRACIÓN: UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p>	<p>No narrativa</p>	<p>Reconocimiento de la gramática en el texto narrativo para posibilitar la comprensión y producción de textos con sentido que cubran las necesidades y expectativas de los estudiantes, con el fin de fortalecer las falencias presentadas en la elaboración y comprensión a nivel crítico de textos literarios.</p>
	<p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/436</p>		<p>Se plantea la figura del maestro como aquel que reflexiona acerca de su praxis en relación con el contexto, el texto y el sujeto (otro). Ese contexto mencionado está permeado por los medios de comunicación, la virtualidad, la vida en sociedad y familia y demás asuntos que convergen en la formación de los individuos.</p> <p>(En el apartado “resignificación del contexto” se tienen en cuenta únicamente aspectos de la estructura, estrato, planta física, dotaciones y lugares dentro de la institución)</p>
<p>15. OLGA MILENA SERNA CARO</p>	<p>ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS COMO INSTRUMENTO PARA POTENCIAR LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS CON SENTIDO</p>	<p>No narrativa</p>	<p>desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para potenciar la competencia escrita de textos narrativos y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno para mejorar procesos de interacción social, en básica primaria. Se pretende que los estudiantes aprendan a aprender y se genere una</p>



	<p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/520</p>		<p>reflexión propia en torno a los procesos de aprendizaje.</p> <p>El contexto juega un papel importante (como limitante o posibilitador de ciertas dinámicas y prácticas). Tomar la realidad inmediata como posibilitadora, a partir de situaciones comunicativas reales, de la necesidad y gusto por la escritura, descubriendo la funcionalidad social de la lengua escrita.</p> <p>El maestro se presenta como un interventor que analiza la información, los procesos y resultados y a partir de éstos establece reflexiones y asume una postura crítica.</p> <p>El trabajo consiente de la escritura mejora los niveles de desarrollo en los alumnos y el texto narrativo contribuye a las mejoras de estos niveles.</p>
<p>16. EDGAR ALEJANDRO CASTRILLÓN YEPES</p>	<p>EL ESTABLECIMIENTO DEL PROCESO DE COHERENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA REALIDAD EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PEDRO JUSTO BERRÍO DE SANTA</p>	<p>No narrativa.</p>	<p>Relación entre la realidad de los estudiantes y aquellas que leen en los textos narrativos a los cuales se enfrentan. El problema se centra en la limitada comprensión lectora de los estudiantes debido a factores contextuales e individuales.</p> <p>Se realiza en el diálogo y la relación entre el maestro, los educandos y la comunidad educativa. Se apunta la importancia de que la familia se incorpore en los procesos de lectura para fomentar la misma y</p>



	<p>ROSA DE OSOS – ANTIOQUIA</p> <p>(2008)</p>		<p>hacerse responsable del proceso y el avance, en continua formación.</p> <p>“La investigación se realiza con un enfoque crítico social, ya que el interés que mueve este proyecto es el de indagar sobre los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado 5° B de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, dado en el establecimiento de la coherencia entre lo que se lee, el pensamiento y la realidad misma que rodea a los estudiantes, favoreciendo a así la construcción del conocimiento que parte de la lectura de la misma realidad del mundo circundante”. (55)</p> <p>El maestro se sitúa en una postura reflexiva respecto a su práctica y a la importancia de reconocer las necesidades reales de los educandos y buscar las estrategias necesarias para el fortalecimiento de sus falencias (comprensión de textos de diversas tipologías).</p>
<p>17. JULIETH LORENA GONZÁLES OSPINA</p>	<p>EDUCACIÓN, LITERATURA INFANTIL Y PLACER EN EL AULA DE CLASE</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/428</p>	<p>No narrativa</p> <p>8 0 3</p>	<p>La literatura infantil como una forma de acercamiento al texto que propicia el goce y la relación del niño con la literatura en constante interacción de forma significativa. Este tipo de literatura se muestra como una gran estrategia debido a que se encuentra acompañada de otro tipo de arte como la ilustración. Se pretende generar nuevos conocimientos para la transformación del sujeto y, por ende, su medio.</p> <p>Se plantea la figura del maestro investigador como aquel que elabora y</p>



			<p>redescubre nuevas formas de llevar el conocimiento al aula.</p> <p>Se cuestiona la idea de la educación mecánica, el acercamiento a la lectura de forma tortuosa y no como una práctica de la cual se pueda disfrutar ampliamente. Se hace una apuesta por la lúdica, con diferentes actividades que fomenten el goce y a la vez construyan conocimiento.</p>
<p>18. ANA MARCELA ARENAS</p>	<p>ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS COMO INSTRUMENTO PARA POTENCIAR LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS CON SENTIDO</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/520</p>	<p>No narrativa</p>	<p>Propiciar la argumentación a partir de los titulares de la prensa real, para realizar producciones propias teniendo en cuenta el espacio real que rodea a los estudiantes y propiciar el conocimiento significativo. Por lo anterior, el papel del contexto es importante dentro de la investigación y de la concepción de maestro que emerge allí y que aprovecha, por ejemplo, la información proveniente de los medios de comunicación para comprender la realidad que le rodea, llevarla al aula y confrontarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>“Así, además de un propósito comunicativo, lo que se pretende es aprender a argumentar por escrito para tratar de comprender las ideas y el mundo de los otros, mejorando la capacidad de interpretación y por ende la sensibilidad lectora”.(4)</p> <p>Se apuesta por la motivación, la escritura propiciada por los elementos de la realidad que resulten interesantes y provocantes, no como imposición; del mismo modo, esa escritura debe</p>

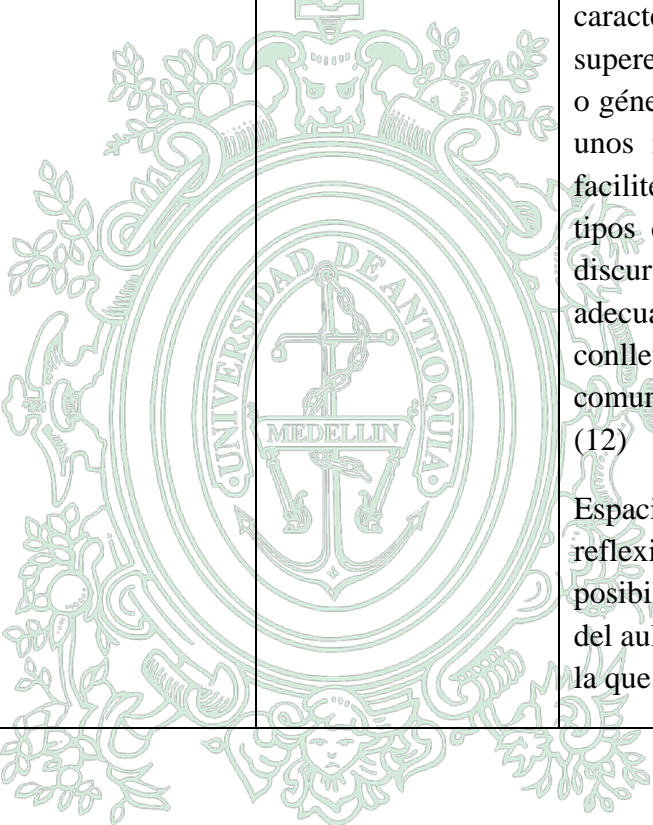


			entenderse como un proceso evolutivo que atraviesa varias etapas hasta que se logra vislumbrar una apropiación de determinada tipología textual.
<p>19. MABEL ALBANIA BENITEZ HOLGUIN.</p> <p>LUZ UBIELY ENRIQUEZ SEPULVEDA</p> <p>DIANA PATRICIA HOYOS DAVID</p> <p>SANDRA YURLEY MONTOYA VALENCIA</p>	<p>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON APOYO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS, PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS DE ALUMNOS DE 3° Y 4° DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA ESCUELA GUILLERMO ECHAVARRIA MISAS</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1161</p>	No narrativa	<p>Se opta por los recursos tecnológicos para fortalecer los procesos de producción textual de los estudiantes, asumiendo que este tipo de herramientas facilitan que se mejore la calidad de las producciones escritas ya que se constituyen como nuevos entornos de aprendizaje en los cuales el estudiante tiene la posibilidad de explorar otras formas de escritura y fortalecer la comunicación de significados.</p> <p>“El fortalecimiento de la competencia comunicativa, apoyada en el pensamiento y el lenguaje, como la habilidad para expresar, comunicar, aprender y construir conocimiento, le posibilita al alumno la comprensión, el hallazgo de significados y el reconocimiento de las diversas maneras de comunicarse en forma escrita, con una intención social clara y contextualizada que la llena de sentido, aprendiendo poco a poco con ello el funcionamiento de la lengua escrita”. (12)</p>
<p>20. CARLOS EMILIO GAMARRA DUQUE</p> <p>LINA DAMARIS</p>	<p>EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA</p>	No narrativa	<p>Se plantea la argumentación como una tipología textual que se trabaja únicamente en los grados superiores, se tiene la concepción de que los niños no cuentan con capacidad argumentativa. Existe la necesidad de que la argumentación aparezca desde los</p>



<p>PATIÑO GALLEGO</p> <p>LISETTE YESENIA RENDÓN GALVIS</p> <p>CATALINA URIBE TABARES</p> <p>HANINE MARIA VÁSQUEZ ACEVEDO</p>	<p>MEJORAR LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN NIÑOS(AS) ALFABETIZADOS Y CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1098</p>		<p>primeros años de escolarización. “(...)a través de la presente investigación, pretendemos diseñar e</p> <p>implementar un programa pedagógico y didáctico que busque la adquisición y el fortalecimiento de la capacidad argumentativa escrita de los niños y niñas (...)con situaciones de aprendizaje en las que no solo comprendan textos argumentativos sino que los produzcan en una situación comunicativa real(...)” (7)</p> <p>“El aprendizaje de la composición escrita de textos argumentativos y en particular para niños que por su situación de privación sociocultural poseen ritmos y/o estilos de aprendizaje diferentes o dificultades de aprendizaje, exige un replanteamiento no sólo de las prácticas pedagógicas y la didáctica manifiestas en las estrategias utilizadas por los docentes en el aula, sino también un replanteamiento a nivel de la sociedad que le dé el verdadero valor cultural y social a la escritura en general, de manera que se generen espacios donde se estimule y motive a las personas desde edades tempranas a la exploración de la lectoescritura como un medio para transformarse a sí mismo y transformar el Mundo”. (137)</p>
<p>21. LINA MARCELA</p>	<p>INFORME DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</p>	<p>No narrativa</p>	<p>Se busca fomentar lecturas donde haya un nivel inferencial, teniendo en cuenta que debido al contexto, no existe la práctica de</p>



<p>PÉREZ VARGAS</p>	<p>SEMESTRE I Y II AÑO 2005 (2006)</p> <p>http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1752</p>		<p>la lectura como algo regular y de iniciativa propia.</p> <p>“(…)el trabajo con los estudiantes de noveno y décimo grado de educación para adultos, significó un acercamiento a las diferentes estructuras textuales, caracterizando cada texto en cuanto a superestructura, vocabulario, coherencia o género, con el fin de inducirlos a crear unos modelos mentales adecuados que faciliten la comprensión de diferentes tipos de textos en todas las situaciones discursivas, partiendo siempre de un adecuado proceso inferencial que conlleve al conocimiento de la intención comunicativa de los sujetos discursivos”. (12)</p> <p>Espacio para la confrontación, la reflexión crítica a partir de la lectura y la posibilidad de pensar las prácticas dentro del aula teniendo en cuenta la población a la que se enfrenta.</p>
---------------------	---	---	--

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Tendencias

1 8 0 3

No narrativos	Narrativos
Tesis centradas en la intervención	Enunciación en primera persona
Marcos teórico	Idea de contexto es clave
Estructuras rígidas	El lugar de la metáfora (camino)



<p>Formulación de pregunta problematizadora hipótesis (respuesta a la pregunta)</p> <p>Propuestas didácticas exitosas</p> <p>Se parte de un déficit</p> <p>Interés por la comprensión y producción textual.</p>	<p>Relaciones entre componentes lógico y analógico</p> <p>Postura política del investigador</p> <p>Reflexión en torno a la labor docente y las prácticas.</p> <p>Relación narración y política.</p> <p>Otros saberes, otras prácticas, otros espacios de formación (concepto de intelectual orgánico)</p> <p>Emergencia de categorías o cambios dentro de la investigación.</p>
---	---

Transcripción entrevista con José Ignacio Rivas Flores

Nancy Ortiz: profesor Ignacio, estamos muy contentos de tenerlo aquí en la ciudad y en la Universidad de Antioquia. La idea, como le comentaba por teléfono, es conversar. Nosotros estamos adelantando un proceso de investigación que tiene participación de docentes, estudiantes de maestría y estudiantes de pregrado, y este es el equipo de investigación.

Entonces, en un breve momento, vamos a repasar... bueno, creo que de todas maneras sí vale también la presentación personal.

Nacho Rivas: sí, yo he besado a todo el mundo pero no sé cómo se llaman. *[Risas]* a mí sí me conocéis todos.

Nancy Ortiz: pero de todas maneras profe, nos cuenta también.



Nacho Rivas: bueno, ya sabéis: yo soy Nacho Rivas, trabajo en la **Universidad de Málaga**, hace ya 31 años, o sea que ya tengo una amplia experiencia en educación superior, en la **Facultad de Ciencias de la Educación** y en esa facultad nosotros tenemos formación de profesorado de primaria, también lo que es el posgrado para profesorado de secundaria, pedagogía y social. Yo ahora mismo estoy más implicado con la formación de profesorado de primaria, aunque he estado también en pedagogía y ahora estoy, los últimos cinco años, trabajando más en primaria... y trabajando en esta línea de investigación narrativa, que desde hace más de 25 años centralicé y focalicé mi investigación y mi trabajo. Todo lo que queráis saber más de mí ya lo preguntáis. *[Risas]*

Nancy Ortiz: bueno, gracias. Mi nombre es Nancy Ortiz, soy profesora de tiempo completo en la **Facultad de Educación** desde hace ya once años. Y, bueno, con esta investigación tenemos una inquietud fuerte y, bueno, la expectativa de aportar; o sea, creo que se ha teorizado suficiente en términos epistémicos, en términos teóricos... de teoría de la narración ya se ha conceptualizado, no digo que suficiente, pero mucho. Tenemos la expectativa de aportar ya en plan un poco más práctico pero no desligado de una posición epistémica y política frente a la investigación narrativa, porque además consideramos que hacer investigación narrativa no es solamente una salida metodológica, sino también política y de resistencia frente a ciertos modos que implican relaciones de saber y de poder concretas. Entonces es la línea en la que estamos, el grupo de investigación se llama **Somos Palabra**, la línea de investigación se llama **Narrativas, subjetividades y contextos**. Y bueno, también nos iremos conociendo en el camino.

1 8 0 3

Guadalupe Giraldo: bueno, mi nombre es Guadalupe Giraldo, soy estudiante del octavo semestre de la **Licenciatura en Lengua Castellana**; hago parte del grupo de práctica investigativa con la profesora Nancy. Hemos trabajado tanto en los proyectos del **CODI** como en el proyecto que hace poco nos aprobaron que es **El salón de la palabra**, estamos



abordando en parte la investigación narrativa pero también la construcción de humanidades dentro de la Universidad.

Hilda Mar Rodríguez: hola, yo soy Hilda Mar Rodríguez, del *Grupo de Investigación Diverser*, y... [silencio] [risas] interesada en el tema; muchos de los trabajos de la línea de maestría desde hace doce años tienen que ver con la investigación narrativa. El enfoque biográfico ha sido un tema con el que **Diverser** incursionó en la facultad...

Nancy Ortiz: yo soy egresada de ahí, ella fue mi asesora. [Risas]

Nacho Rivas: hay vínculos aquí, todo está bien. [Ríe]

Manuela Gómez: bueno, mi nombre es Manuela Gómez, estoy en este momento trabajando con la profesora Nancy, haciendo el proyecto de grado con Felipe y Andrés que ahora se presentarán, en la línea de narrativas, estamos participando en el proyecto de investigación que ya se mencionó. Y, nada, muy interesada en esta temática y en nutrirnos con lo que nos puedan aportar.

Andrés Rudiño: mi nombre es Andrés Felipe Rudiño. Como ya Manuela lo mencionó, estoy realizando el trabajo de grado con ella y con Luis Felipe, también hago parte del grupo y el semillero de investigación *Somos Palabra*, con la profesora Nancy. Hay un interés grande porque la línea de nosotros es la narrativa, entonces queremos ahondar un poco más en esa pesquisa para construir los cimientos de nuestro trabajo de grado.



Érica Areiza: mi nombre es Érica Areiza, soy también profesora de la facultad y pertenezco al grupo *Somos Palabra*, y desde hace unos años también me inquieta el tema de las narrativas; asesoro algunos trabajos fundamentados en esta perspectiva y soy también coinvestigadora en el proyecto que Nancy mencionó.

Catalina Higuita: buenas tardes, soy Catalina Higuita Serna, estoy vinculada al proyecto en calidad de estudiante de maestría. Pues digamos que hay un interés importante, precisamente para mirar esas relaciones entre narración, escritura y experiencia del maestro de lenguaje, cómo puede construir saber pedagógico a partir de esa reflexión que hace de su propia práctica.

Luis Felipe Román: buenas tardes, me llamo Luis Felipe Román, también hago parte del *Grupo de investigación Somos Palabra*, realizando el trabajo de grado como mis dos compañeros ya lo habían mencionado. Bastante interesado en aprender mucho más acerca de este tema que me inquieta tanto y que, de alguna manera, se ha constituido más allá de un trabajo de grado como una experiencia muy valiosa.

Mónica Ardila: bueno, finalmente, mi nombre es Mónica Ardila, también soy estudiante de la *Licenciatura en Lengua Castellana*. Estoy trabajando con la profesora Nancy y con Guadalupe en el proyecto de *El salón de la palabra*, estamos haciendo parte este semestre del semillero de investigación... y muy interesadas también en el tema de narrativas para poder empezar a construir todo lo que viene para estos proyectos. Muchas gracias.

1 8 0 3

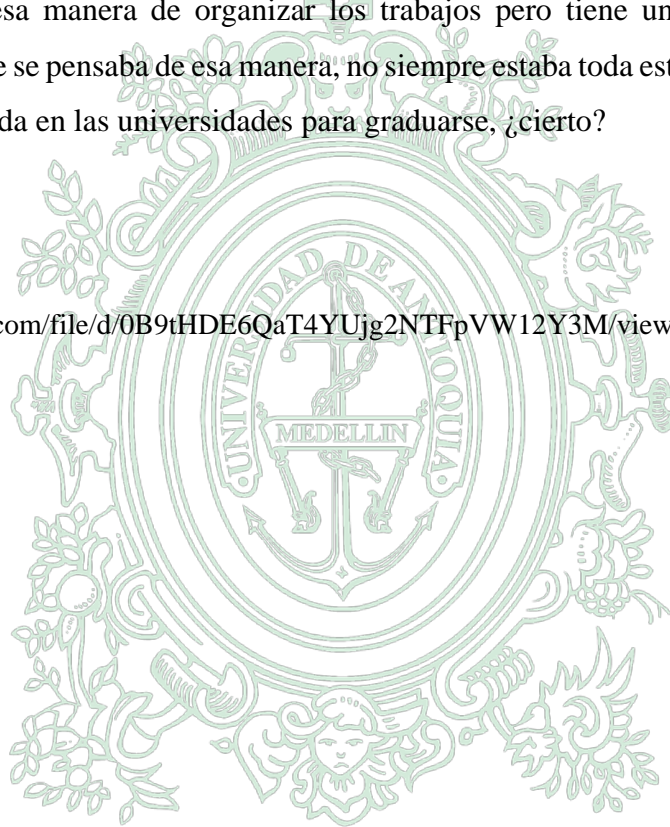
Nancy Ortiz: bueno, la idea entonces es hacer un repaso muy breve, un poco de una contextualización sobre qué es el proyecto y a partir de ahí conversar y, bueno, aprovechar al profe y toda su experiencia y sabiduría en este campo. Entonces, nosotros partimos de una pregunta muy cotidiana y muy simple que de hecho viene de esa experiencia de acompañar



y asesorar trabajos de grado; digamos que el gran contexto de esta investigación son los trabajos de grado y las tesis de maestría de maestros en formación, sea pregrado o posgrado. Entonces la pregunta que nos hacíamos coloquialmente con el café era: *¿es siempre el saber pedagógico susceptible de encajar en la dinámica demostrativa y parametral en la que, primero se diseña un proyecto, luego se aplica y finalmente se evalúa?* Que, además, pareciera natural esa manera de organizar los trabajos pero tiene un asiento histórico y político: no siempre se pensaba de esa manera, no siempre estaba toda esta, de alguna manera, tecnocracia instituida en las universidades para graduarse, ¿cierto?

Ver completa en:

<https://drive.google.com/file/d/0B9tHDE6QaT4YUjg2NTFpVW12Y3M/view?usp=sharing>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3