

# Proyecto Fénix

LA LECTURA Y LA ESCRITURA,  
UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN  
FUNDAMENTAL DE LA CULTURA ESCOLAR

Irma Rosario Moreno Vargas

Mauricio Alonso Müller Arévalo

Luis Alberto Torres Tangua

Mary Mercedes Valderrama Bonilla



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Educadora de educadores



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

# ProyectoFénix

SOBRE SU RECORRIDO EN EL LABERINTO DE LA INVESTIGACIÓN

---

**AUTORES**

Maryi Mercedes Valderrama Bonilla

Irma Rosario Moreno Vargas

Mauricio Alonso Müller Arévalo

Luis Alberto Torres Tangua

372.41  
P969p  
ej 3

# Proyecto Fénix

LA LECTURA Y LA ESCRITURA,  
UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN  
FUNDAMENTAL DE LA CULTURA ESCOLAR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
**IDEP**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
OSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI [Rector]  
JUAN CARLOS OROZCO CRUZ [Vicerrector Académico]  
MARIO BALLESTEROS MEJÍA [Vicerrector Administrativo y Financiero]  
NOHORA PATRICIA MORENO GARCÍA [Vicerrectora de Gestión Universitaria]  
GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI [Decano Facultad de Educación]

---

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP  
MIREYA GONZÁLEZ LARA [Dirección General]  
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO [Subdirección General Académica]  
DORA LILIA MARÍN DÍAZ [Coordinadora Centro de Memoria  
en Educación y Pedagogía]  
DIANA MARÍA PRADA ROMERO [Área de Comunicación Educativa]

- © Universidad Pedagógica Nacional  
© Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
© Irma Rosario Moreno Vargas,  
Mauricio Alfonso Müller Arévalo,  
Luis Alberto Torres Tangua  
y Maryi Mercedes Valderrama Bonilla

ISBN: 958-8226-81-3  
Primera edición, 2006  
1.000 ejemplares  
Publicación resultado de la investigación  
*La formación de lectores y escritores,  
un problema fundamental de la cultura escolar*  
realizada por la Universidad Pedagógica Nacional y el IDEP.

#### ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

Texto tomado de la evaluación por competencias  
del estudiante Sebastián Fernández del grado sexto,  
en el área de Ética y Valores Humanos

#### ILUSTRACIONES DE PÁGINAS INTERIORES

Corresponden a evidencias de trabajo de campo,  
seleccionadas por el Grupo Fenix

#### PREPARACIÓN EDITORIAL

Universidad Pedagógica Nacional

#### FONDO EDITORIAL

LUIS EDUARDO VÁSQUEZ SALAMANCA

COORDINADOR

Impreso en D'vinni Ltda.  
Bogotá, D.C., 2006

## DEDICATORIA

Dedicamos estas líneas a nuestras familias, ya que gracias a su comprensión y apoyo en todas esas horas en que hemos estado buscando nuestros caminos, nos han dado un soporte permanente de amor a nuestros sueños.

A Rolf, Leif, Laura Melissa, Harold, Carolina, Hans, Eric, Johan, Patricia, Juan Felipe, Samarita, Samary, y a todas aquellas personas que nos han acompañado silenciosamente en este trasiego.

También, agradecemos a las instituciones, pasadas y presentes, en las que hemos realizado nuestra práctica profesional.

EQUIPO FÉNIX

## CONTENIDO

Prólogo	11
PRIMERA PARTE. DE LOS CAMINOS RECORRIDOS	13
¿Qué fue Alúna y qué es Fénix?	15
El gusto por aprender	18
La reflexión a través de la acción	18
El diálogo-interlocución crítica entre pares	18
Maestros investigadores	18
Investigar es como vivir	19
¿Por qué investigar sobre lectura y escritura en la cultura escolar?	23
SEGUNDA PARTE. BRÚJULAS Y ASTROLABIOS	27
Autoformación como investigadores	29
El trabajo en equipo	39
Los principios del trabajo en equipo	44
Lo más importante son las personas	44
El maestro es el primer aprendiz	45
Investigar es amar	47
Investigar es atreverse	47
Investigar es trabajar	48
La investigación acción	53
Otras experiencias de IAPE	62
El diseño metodológico	64
El laberinto de la investigación: metodología Alúna	64
Caminos en espiral: resignificación de un ciclo de trabajo	68
Socializar	69
Poner en escena	70
Diseñar	70
Comparar y generalizar	72
Auto-observarse en los registros	73

AUTOFORMACIÓN COMO LECTORES Y ESCRITORES	75
HALLAZGOS, APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES	87
El proceso de la investigación	87
El proceso de lectura y escritura	92
La transformación: la lectura y la escritura fuertes	92
Investigación, lectura y escritura en el aula: el video	94
Principales obstáculos	115
APÉNDICE	119
Recolección de muestras en campo	121
BIBLIOGRAFÍA	133

## PRÓLOGO

Los procesos de investigación no son fáciles. Pese a la rigurosidad metodológica, a la claridad conceptual y a la experiencia, cada proyecto constituye un reto, y sólo cuando se analiza retrospectivamente el camino recorrido, se observan con claridad sus fortalezas y debilidades.

Estas consideraciones son todavía más ciertas cuando se trata de la investigación pedagógica, y más aún cuando el objeto de estudio es la reflexión sobre la propia práctica docente.

Mucha teoría circula en los espacios académicos sobre el docente como práctico reflexivo. Son abundantes las propuestas de formación que proponen la reflexión sobre la práctica como la columna vertebral de los procesos de innovación. Pero, ¿cómo hacer realidad esas propuestas? Y más aún, ¿cómo convertir esa reflexión cotidiana en un informe de investigación que atienda a los intereses de la institución financiadora y a los de la academia?

Este libro, *Proyecto Fénix: memorias de un colectivo de maestros sobre su recorrido en el laberinto de la investigación*, constituye la evidencia de un proceso de reflexión acerca de la propia práctica docente que un grupo de maestros viene realizando sobre la lectura y la escritura. Herederos de otro proceso, ampliamente documentado y conocido como *Alúna*, el grupo de investigación Fénix resurge de las cenizas. En otros espacios laborales, sin el apoyo temporal de las docentes acompañantes de la investigación, con formaciones disciplinares diferentes, estos maestros y maestras deciden continuar con los procesos de investigación aprendidos en *Alúna* y a través de estrategias de investigación acción pedagógica, le apuestan a transformar sus prácticas. No olvidan lo que significa escribir, leerse y releerse, con los riesgos que implica la lectura del otro, ese otro que no sólo es el par, sino el evaluador y el académico.

Fénix tuvo la fuerza para superar estos retos. Escribió, corrigió, releyó, resignificó a los teóricos de la investigación acción y se aventuró a mostrar que su proceso podría tener reconocimiento y que eso que el grupo hacía podría ser difundido y reconocido, en un título de maestría, y emular a otros maestros, que como ellos, quisieran cualificarse a partir de la reflexión sobre su propia práctica docente.

Reconocer el tesón de Fénix no significa magnificar su texto. De seguro, un lector agudo identificará vacíos y añorará mayores evidencias para validar el proceso de reflexión sobre la práctica como estrategia de

cualificación docente. Yo, como su lectora, evaluadora y maestra, quiero resaltar el significado de este libro como resultado de un proceso de investigación, como trabajo de unos maestros comprometidos con el cambio como prueba de resistencia frente a la adversidad y como manifestación de un acumulado de conocimiento que redunda en beneficio de un programa académico como es la Maestría en Educación del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, al contar dentro de sus alumnos con maestros con trayectoria investigativa, que son miembros de un grupo de investigación y que llegan a la maestría con un proyecto con financiación externa.

*Proyecto Fénix: memorias de un colectivo de maestros sobre su recorrido en el laberinto de la investigación* será de gran ayuda en los procesos de formación de maestros y constituye un logro para el grupo como reconocimiento de su cotidiano trabajo investigativo.

GLORIA CALVO  
DOCENTE-INVESTIGADORA  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

# De los caminos Recorridos

PRIMERA PARTE

---

Todos los usos de la palabra  
para todos me parece un buen lema,  
con un bello sonido democrático.  
No para que todos sean artistas,  
sino para que nadie sea esclavo.

GIANNI RODARI, *GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA*.

## ¿QUÉ FUE ALÚNA Y QUÉ ES FÉNIX?

Para introducir al lector en el texto siguiente, hemos considerado necesario dirigirle algunas palabras a manera de presentación y de guía de lectura.

El texto lo escribimos desde un narrador en primera persona del plural: *nosotros*, ya que pretendemos dar cuenta de nuestra propia experiencia en este proceso, y traer al escenario de la reflexión pedagógica nuestra voz como maestros de aula y como maestros en ejercicio que trabajamos en la educación básica y media. Somos un colectivo –he allí el carácter plural del narrador– que de manera conjunta, desde la **interacción** con nuestros pares académicos, hacemos investigación. Somos un equipo de investigación interdisciplinario, que aborda una problemática común de manera conjunta: *la lectura y escritura de los docentes desde su misma práctica profesional in situ y desde sus propios procesos de autoformación*, abordada desde las gramáticas particulares, entendida la gramática como la forma de ser particular de cada saber disciplinar, de cuatro áreas curriculares de la educación básica y media, para encontrar alternativas de solución desde una nueva gramática colectiva e interdisciplinaria y desde la misma práctica en aula.

Por el laberinto de la investigación entendemos las múltiples opciones o caminos que posibilitan abordar una pregunta, indagar, investigar. Son muchos los trayectos recorridos; algunos de ellos no nos han llevado a un lugar específico, otros han sido calles sin salida que nos han obligado a retroceder sobre nuestros pasos para volver al camino: de la investigación; se sabe donde comienza, pero no se sabe adónde va a llegar. Ese es el reto, esa es la tarea. En este documento exponemos nuestro trasiego pedagógico y nuestra experiencia investigativa, dando cuenta de nuestro ejercicio de espejos y buscando, al mismo tiempo, re-conocernos también desde la mirada del lector y su interpretación de nuestra experiencia.

No consideramos que nuestra experiencia sea única, pero sí estamos convencidos de que es un “espejo” en el que otros docentes pueden verse, lo mismo que un referente de la manera en que aprenden los estudiantes, del quehacer de los maestros y de las propuestas en la formación de formadores. En este punto, las metáforas del laberinto y del espejo se unen, y el lector tendrá una mejor idea de lo que le espera si decimos que aquí se presenta un laberinto y los espejos que lo conforman. El protagonista de una historia es el que más se transforma, y para nosotros este laberinto de

espejos es lo que ha propiciado nuestra transformación y que nos volvamos protagonistas de nuestra historia profesional. Bienvenidos entonces a este viaje.

Este proceso de investigación tuvo su origen en las inquietudes de unos maestros que deseaban aprender a investigar, lo cual coincidió con la publicación de la convocatoria 03 de 2000 del IDEP, que se convirtió en la posibilidad de concretar la iniciativa. Así se escribió la propuesta **Alúna, nuestras prácticas de formación de lectores y escritores. Una experiencia de autoformación docente**, que fue aprobada y cofinanciada por el Colegio Abraham Lincoln y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP<sup>1</sup> Desde el título mismo del proyecto, la palabra Alúna<sup>2</sup>, tomada de la cultura Kogi de la Sierra Nevada de Santa Marta, describe de manera adecuada el espíritu que acompañó esa experiencia: el querer, el desear, el amar; el querer convertirse en el primer retoño de un proceso de investigación docente que pudiera ser replicado por otros maestros, tanto en la institución donde se llevó a cabo, como en otras instituciones o centros educativos.

Cada vez que se habla de lectura y escritura, muchos maestros de primaria y de bachillerato afirman que sus estudiantes no saben leer ni escribir, de acuerdo con las exigencias y expectativas de su “materia”, y señalan al departamento de español como responsable de este estado de cosas. Frente a tal afirmación, nos surgieron varios interrogantes: ¿Qué se entiende por leer y escribir? ¿Por qué los estudiantes no saben leer ni escribir? ¿Qué es lo que no saben leer ni escribir? ¿A qué se refieren los maestros cuando afirman que los estudiantes no saben leer ni escribir? Durante esta etapa también aparecieron muchos interrogantes sobre las condiciones y características de la lectura y de la escritura de los maestros. ¿Los maestros exigen lectura y escritura a sus estudiantes, pero ellos mismos ni son buenos escritores ni buenos lectores? ¿Qué leen los maestros? ¿Cómo leen los maestros? ¿Qué escriben los maestros? ¿Cómo escriben los maestros?

<sup>1</sup> Informe de finalización primer año de investigación. Proyecto de investigación en aula Alúna: nuestras prácticas de formación de lectores y escritores. Colegio Abraham Lincoln-IDEP. Bogotá, febrero de 2002.

<sup>2</sup> Evocando los principios de vida del pueblo indígena Kogi que habitan la Sierra Nevada de Santa Marta. En forma de verbo la palabra alúna, alúni, alúnyi significa querer, desear, amar, cohabitar, gustar; na-arlúnye: me gusta. La raíz de la palabra se deriva posiblemente de un concepto de fertilización o creación; jula-clase, especie, sula-semilla, retoño, el primer tallo que nace; jele-maduro, séiji-ser, existir. Aunque la palabra amor no existe en el idioma Kogi, ella se traduce al preguntar por ella con la palabra aluna. Tomamos la definición del estudio del profesor Reichel-Dollmatof.

Además, el avance del proyecto Alúna evidenció que el objeto de estudio elegido (lectura y escritura en la cultura escolar) presentó dos caminos posibles: investigábamos la lectura y la escritura de los maestros o investigábamos la lectura y la escritura de los estudiantes. Ante la imposibilidad de abordar ambos caminos, señalamos que el sujeto pedagógico que nos interesaba investigar, en primera instancia, éramos nosotros mismos como maestros. Esto nos permitió confirmar que el proceso de formación de lectores y escritores en aula parte de la lectura y la escritura de los maestros.

Alúna fue la experiencia que nos formó como investigadores y a través de la cual adquirimos la disciplina de la investigación en nuestra práctica profesional, que hemos sostenido durante los últimos cinco años, aun lejos de la institución en la que se llevó a cabo inicialmente y sin la financiación de la que gozó el proyecto; de allí nació el actual grupo de investigación Fénix, conformado por maestros de educación física, ciencias naturales, ética y valores y español, en la educación básica primaria, secundaria y media vocacional. El impacto de esa experiencia, como se indica en el informe final de Alúna, a criterio de la interventoría del IDEP, “fue altamente positivo”:

En los estudiantes, en sus procesos de aprendizaje, en su producción, se establecieron espacios democráticos de evaluación, de planeación y participación y de construcción de currículo. Nosotros cambiamos nuestra práctica y sentimos que la institución cambió. Se cuestionó y se transformó el papel de cada disciplina en las construcciones de saberes; se reconoció que cada una de las áreas manejaba diferentes nociones sobre la lectura y la escritura, lo cual amplió la concepción y permitió encontrar un lugar común e interdisciplinario para la interacción pedagógica<sup>3</sup>.

Al finalizar esta investigación, en el documento Informe final del proyecto Alúna, presentado al IDEP, quedaron consignados los principales hallazgos de esta experiencia, que resumimos a continuación:

---

<sup>3</sup> Proyecto Alúna: nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. En *Aula Urbana*, edición especial n.º 50. Magazín IDEP. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Noviembre-diciembre de 2004. p. 7.

## EL GUSTO POR APRENDER

Para el grupo, este gusto constituyó uno de los hallazgos importantes, teniendo en cuenta que fue nuestra iniciativa la que motivó esta investigación, y este mismo gusto nos ha mantenido a lo largo de varios años en el proceso investigativo y en el laberinto de nuestra búsqueda<sup>4</sup>.

## LA REFLEXIÓN A TRAVÉS DE LA ACCIÓN

Experimentamos durante todo el proceso de la investigación diferentes momentos de reflexión, individuales y colectivos, en torno a nosotros como sujetos y al modo particular de nuestras propuestas pedagógicas, desde la vivencia diaria y desde las prácticas mismas, teniendo como base la retroalimentación de nuestros pares docentes, y momentos de reflexión sobre lo que registra la videocámara<sup>5</sup>.

## EL DIÁLOGO-INTERLOCUCIÓN CRÍTICA ENTRE PARES

Nuestro grupo ha aprendido a ser más consciente de que el proceso de construcción permanente de sentido exige también un diálogo continuo entre interlocutores válidos, es decir, entre sujetos que se reconozcan desde la interacción- como iguales en su condición de aprendices y en su gusto por aprender<sup>6</sup>.

## MAESTROS INVESTIGADORES

La investigación se presenta como una forma de cualificación *in situ* viable y permanente de la práctica profesional de los maestros de aula, de los maestros en ejercicio. La investigación es una indagación constante, es una búsqueda de respuestas a muchas inquietudes que surgen de las interacciones entre sujetos –maestro-estudiante– y que tiene como campo de

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 64.

aplicación el quehacer cotidiano de la práctica profesional<sup>7</sup>. La figura del maestro como investigador surge en el mismo momento en que se atreve a escribir el registro de su práctica y de su reflexión sobre su quehacer, es decir, cuando escribe sobre su lectura personal y crítica de sí mismo y de su actuar.

### INVESTIGAR ES COMO VIVIR

La práctica investigativa se convierte en parte de nuestro proyecto de vida, como individuos y profesionales que buscan cada vez ser mejores, a través del diálogo, la reflexión crítica, la escucha, el trabajo en equipo, la exposición, la exhumación, la transformación y la construcción permanente del sentido de la vida<sup>8</sup>.

Algunos de esos modelos mentales han sido referidos, de manera específica a nuestra práctica de lectura y escritura, y otros a nuestra práctica profesional. Al principio, estábamos convencidos de que éramos buenos lectores y escritores, solo por el hecho de ser profesionales, pero el inicio de la investigación nos mostró lo contrario: nos dio miedo enfrentarnos a la primera hoja en blanco, compartir con nuestros pares nuestros primeros escritos. Hemos reconocido poco a poco que no éramos tan buenos lectores ni tan buenos escritores como nos considerábamos al principio. Las evidencias de esto se encuentran especialmente en los primeros diseños y escritos de reflexión compartidos en el proyecto Alúna. Algo similar aconteció con nuestra práctica profesional, la cual pudimos observar “con otros ojos” desde que empezamos a grabarla en video. De considerarnos los mejores profesores en aula pasamos a aprender a “vernós” reconociendo nuestras fortalezas y nuestras debilidades. Como evidencia de las transformaciones quedan los videos de las clases y las categorías de análisis que han ido surgiendo como parte del proceso de investigarnos a nosotros mismos.

FÉNIX es el nombre que nosotros, como equipo de investigación, escogimos para presentar la propuesta que construimos en torno a nuestras preguntas por la lectura y la escritura y nuestro rol como profesores formadores de lectores y escritores, desde nuestra recién adquirida disciplina como lectores y escritores, entendida ésta como una forma de autocualifi-

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 65.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 65.

cación permanente. Desde la última reunión formal del proyecto Alúna, nuestro compromiso fue el de continuar como un equipo permanente de investigación, que nos permitiera afianzar el recién descubierto goce de hacer investigación sobre nuestra propia práctica, y ahondar en las preguntas sobre la lectura y la escritura, tema de singular importancia que se había presentado una y otra vez a través de las reflexiones y discusiones que sosteníamos en cada reunión de trabajo. Para realizar nuestra investigación usamos los ciclos metodológicos que construimos en Alúna –motivo por el cual los llamamos metodología Alúna–, que abordan ordenadamente desde la interacción con los pares los pasos de diseñar, socializar, rediseñar, poner en escena, reflexionar, escribir, leer, retroalimentar, comparar e identificar convergencias y divergencias, generalizar, proponer y transformar la práctica, después de lo cual se inicia un nuevo ciclo metodológico.

Por lo anterior nuestro proyecto de investigación se llama *Proyecto Fénix: a formación de lectores y escritores: un problema de investigación fundamental de la cultura escolar*. Con este título nombramos la investigación sobre la autocalificación profesional permanentemente *in situ*, a través de las prácticas de lectura y escritura de nosotros como maestros investigadores.

Una de las principales características de este proceso, que lo distancia ciertamente de la experiencia de Alúna, es que la consolidación del equipo de trabajo hace que el requerimiento de un “maestro de maestros” como tutor<sup>9</sup>, que forme a los estudiantes en la investigación, ya no sea necesaria. La madurez del proceso de autoformación permanente exige una dedicación que rebasa cualquier tipo de tutoría. De hecho, la figura del tutor se transformó en la de los *lectores externos*, que fueron las maestras que tuvieron a su cargo el acompañamiento del proyecto, así como otros maestros y expertos que leyeron o conocieron sobre nuestra experiencia, y nos dieron retroalimentación.

Las características de esta investigación en Fénix, que obligaron a la construcción de una verdadera autonomía nuestra como investigadores aprendices, apunta más a un modelo crítico-emancipador, pues no sólo nos preocupamos por “construir” nuestra práctica –como propone el modelo constructivista, sino que es claro un compromiso social y político de transformación desde la revisión y reflexión crítica permanente de nuestra propia experiencia profesional. Evidencia de ello es este mismo documento.

---

<sup>9</sup>Al respecto ver la idea desarrollada en el texto sobre el proyecto Alúna, publicado en el libro *La investigación-acción pedagógica. experiencias y lecciones*. Colección Pedagogía Siglo XXI. Bogotá. 2003, Antropos. p. 108.

Anotamos también que el trabajo de investigación que realizamos se distingue del trabajo de investigación Alúna anterior en otros puntos, como el hecho de que la mirada sobre el objeto de estudio –la lectura y la escritura en la cultura escolar–, se dirige de manera permanente ya no sólo a la práctica profesional individual sino a los procesos inherentes al trabajo en equipo; la práctica del diseño abarca, además de la práctica profesional individual, una dimensión colectiva en la que se produce “a cuatro manos”, es decir, desde la voz y el voto de cada uno de los miembros del equipo. Esa esta forma se consolidaron el actual grupo de investigación y la experiencia que hoy en día exponemos para su consideración.

## ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN LA CULTURA ESCOLAR?

El lenguaje es un estar de camino  
a lo común de unos con otros.

H. G. GADAMER

Nuestra investigación sobre la lectura y la escritura en la cultura escolar nos remite una y otra vez a La cuestión docente<sup>10</sup>. En el camino recorrido hemos encontrado una gran cantidad de investigaciones acerca de los procesos de los estudiantes, y otra gran cantidad de posiciones acerca de qué hacer y cómo hacerlo, en cuanto a la formación de lectores y escritores se refiere. Encontramos, una mirada de agentes externos a la escuela que pretende dar la “receta” acerca del quehacer en aula, pero desde fuera de ella. En general, la voz de los docentes está ausente o es muy escasa en el escenario de las discusiones sobre la formación de lectores y escritores.

Dando un paso atrás en el proceso, nuestro camino en la práctica investigativa comenzó desde la inquietud de encontrar una problemática que pudiera ser abordada como objeto de investigación desde todas las disciplinas que conforman el currículo en la escuela básica y media. Queríamos aprender a hacer investigación sobre nuestro trabajo profesional, y para aprender a investigar decidimos hacerlo como colectivo. Así, el primer problema por abordar fue la formación de profesores de aula como investigadores, y surgieron las preguntas: ¿Qué es investigar? ¿Quién investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Para qué se investiga? ¿Pueden los profesores ser investigadores? ¿Hay una o varias maneras de hacer investigación? Pero para comenzar nuestra formación como investigadores debíamos decidir sobre qué íbamos a dirigir la mirada de la investigación dentro de la cultura escolar en la que nos hallamos inmersos.

---

<sup>10</sup> Nos referimos específicamente a la afirmación que hace Rosa María Torres en el prefacio al libro de Paulo Freire *Cartas a quien pretende enseñar*: “La cuestión docente es, en efecto, la cuestión por excelencia dentro de la problemática educativa de la época. Tema-tabú, del cual nadie quiere hablar, tema que ahuyenta el análisis y el debate, asunto que no parece encajar en ninguna agenda, ni presupuesto, ni organigrama, ni esquema clasificatorio”. México. Siglo XXI Editores. 1998. 4ª edición.

La decisión de constituirnos como un grupo de maestros que hacen investigación desde la escuela conllevó el compromiso con la propia formación profesional. Como uno de los aprendizajes de Alúna, reconocimos que la investigación es un proceso de autoformación profesional, que propicia el rompimiento de modelos mentales previos, de estructuras conceptuales y, al mismo tiempo, es un proceso de reconstrucción y de resignificación. Es decir, la investigación se consolidó como una mediación de la manera en que la define por Jesús Martín-Barbero: como una ruptura y como un puente.

La autoformación es un trabajo del humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones, sobre sus transformaciones y sobre sus conductas. Formarse exige acción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos, sobre ideas, sobre sus actitudes, sus acciones [...] El proceso formativo es una lucha contra sí mismo. El enemigo fundamental es uno mismo o está dentro de uno mismo<sup>11</sup>.

A través de la investigación, en nuestras interlocuciones diarias, empezamos a observar que si escribíamos y leíamos sobre nuestras prácticas, nos llevaba a reflexionar sobre lo que estábamos haciendo; y nos permitió rehacer y volver a desandar lo caminado. Aprendimos a investigar y, en este proceso, también aprendimos que no sabíamos leer ni escribir; por tanto, no podíamos saber cómo leían y escribían los estudiantes.

Afirmamos que no sabíamos leer ni escribir porque nos evaluamos desde la propuesta de Nietzsche de “lectura fuerte”, que se verifica a través de la transformación del espíritu. Nuestra lectura y nuestra escritura no estaban transformándonos. Es decir, creíamos saber leer y escribir, pero nos acercábamos más al concepto de seres alfabetizados –propuesto por Martín-Barbero–: éramos capaces de decodificar diversos tipos de textos pero éstos no lograban “desgarrarnos”; los textos no nos afectaban. También, leer y escribir o sólo seleccionábamos con el texto escrito en papel y no con otros textos, tales como los que circulan en las nuevas tecnologías o como el de entender el cuerpo como texto.

<sup>11</sup> Alfonso Lizárraga Bernal. Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. En *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 13, n.º 2. Santiago de Chile. Organización de los Estados Americanos, OEA. Ministerio de educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. 1998. pp. 168-172.

Leer y escribir no era significativo para nosotros, de igual manera que tampoco era significativo para los estudiantes. Ellos y nosotros compartíamos un modelo mental obstaculizador frente a la lectura y la escritura. Así llegamos a preguntarnos: ¿qué pasaría si la lectura y la escritura se volvieran significativas para nosotros, es decir, que tuvieran realmente un carácter transformador?

La primera observación que realizamos sobre la cultura escolar, rastreando las huellas de la lectura y la escritura, nos demostró que existe un problema real con la lectura y la escritura, del que dan evidencias los diversos productos que circulan en la escuela. Además, empezamos a darnos cuenta de que el problema existía no sólo entre los estudiantes sino también entre los maestros de todas las disciplinas, incluidos los de lenguaje.

Una vez que decidimos investigar de manera permanente, puntualizamos el objeto de estudio a nuestro propio proceso de lectura y escritura, como una forma de acercarnos a una verdadera caracterización de lo que puede realmente estar pasando en la escuela con los procesos de formación de lectores y escritores. Pensamos que si lográbamos identificar qué tipo de acciones estaban convirtiendo en un aprendizaje significativo nuestra lectura y escritura, también podíamos acercarnos a la definición de nuevas acciones que logran lo mismo en los procesos de los estudiantes.

En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma<sup>12</sup>.

Una de las conclusiones más importantes de la primera fase de la investigación fue que para investigar sobre lectura y escritura los primeros lectores y escritores debíamos ser los maestros investigadores, pues no hay una lectura fuerte<sup>13</sup>, si no es desde la vivencia. La resignificación de nuestro propio proceso de lectura y escritura nos transformó como sujetos e influyó en la transformación de nuestra práctica profesional y en el reco-

---

<sup>12</sup> Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método*. 4ª edición. Salamanca. Ediciones Sígueme. 1998.

<sup>13</sup> Nos referimos al texto que dio origen a la investigación y que se ha convertido en una de las lecturas permanentes del trabajo investigativo, el ensayo "Sobre la lectura", en Estanislao Zuleta. *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Bogotá. Pro-cultura. 1985. pp. 81-102.

nocimiento del poder que como docentes tenemos de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo general, los estudiantes realizan en la escuela sus primeros ejercicios formales de lectura y escritura. Entonces, percibimos que el problema de la lectura y la escritura no radica solamente en los sujetos, sean estos profesores o estudiantes, sino que surge de las interacciones entre ellos y sus contextos –en este caso la cultura escolar–, ya que es a través de procesos complejos que se construye el sentido, porque no existe una vía unívoca para ello.

Al ser la premisa: “cambiar nosotros y no a los otros”, y al reconocer que la lectura y la escritura nos han cambiado, entonces, ¿para qué cambiamos frente a la lectura y la escritura desde nuestro rol de maestros? ¿Cómo se relaciona nuestro cambio como maestros con la transformación de la cultura escolar? ¿Qué pasa cuando nos enfrentamos permanentemente a la afirmación de que los estudiantes no saben leer ni escribir? ¿Qué pasa en la escuela con la lectura y la escritura? ¿Por qué la pregunta por el sentido nos coloca frente a la pregunta por la lectura y la escritura? ¿Será que la transformación de la lectura y la escritura en los estudiantes también transformará su proceso de autoformación? Y esta serie de transformaciones, ¿transformarán, a su vez, la cultura escolar?

En el camino recorrido hasta llegar a la actual experiencia, avanzamos hacia nuestra formación como profesores investigadores, lo cual ayudó a responder algunas de las preguntas iniciales y dejó otras pendientes: ¿Qué tipo de investigación se hace cuando el que investiga se mira a sí mismo? ¿Es posible autoformarse como investigador o se requiere siempre la presencia del tutor externo? ¿Puede cualificarse la formación en investigación desde la autoformación como lectores y escritores? ¿Es posible la autocualificación permanente desde la práctica profesional misma y desde la cualificación de la práctica en lectura y escritura del mismo investigador? De las respuestas que encontramos a éstas y otras preguntas depende el reconocimiento del sentido de nuestra práctica, y nuestra transformación personal y profesional, afectando con nuestro cambio la cultura escolar en la que estamos inmersos. De allí su importancia.

# Brújulas y Astrolabios<sup>1</sup>

SEGUNDA PARTE

---

Nuestra lucha es por cambiar esta realidad  
y no por acomodarnos a ella.

PAULO FREIRE, *EL GRITO MANSO*.

---

<sup>1</sup> Para la construcción de este documento surgió una nueva metáfora referida al “oficio de cartógrafo”, ya que es el artesano quien tiene como función dibujar los mapas de los territorios. De igual manera, la elaboración de éste constituyó un ejercicio que nos permitió reconstruir el camino recorrido en el laberinto de la investigación, metáfora esta que conlleva el uso de brújulas definidas como los instrumentos para determinar las direcciones, que en este caso han sido las diferentes teorías con las que hemos podido definir el rumbo escogido. El astrolabio, por su parte, lo entendemos en su acepción de instrumento antiguo circular para observar las alturas, lugares y movimientos de los astros; usamos esta metáfora para designar el diálogo reflexivo entre pares.

## AUTOFORMACIÓN COMO INVESTIGADORES

La pregunta acerca de qué tipo de investigación realizábamos nos acompañó durante todo el proyecto Fénix, ya que fue la necesidad de cualificar el discurso con el que hablamos de nuestra experiencia fue lo que nos guió. Así por investigación entendemos una búsqueda permanente, una pregunta abierta, una aproximación a un tema como un problema, en el sentido que lo define el profesor Zuleta, es decir, con una esperanza y una sospecha<sup>2</sup>.

De una práctica profesional que no ofrecía ningún cuestionamiento, pasamos a dejar que la duda ingresara en nuestras aulas, sospechamos de nuestras acciones y de las consecuencias que ellas producían. Adquirimos el hábito de cuestionar nuestra práctica profesional y de preguntarnos por el verdadero impacto y sentido de nuestro quehacer en aula, de la interacción con los estudiantes. Pero esta pregunta de entrada abrigaba una esperanza, la esperanza de que fuéramos los mejores maestros y que nuestra práctica “hacía la diferencia” para nuestros estudiantes y para nosotros mismos. Al igual que lo describe Freire, la pregunta por nuestro quehacer nos llevó a:

una nueva experiencia, siempre desafiante, siempre fascinante: la de trabajar con una temática, lo que implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute<sup>3</sup>.

Pero siendo así; entonces ¿cuándo surge la figura del investigador? Cuando se decide a escribir sobre su práctica, a registrarla y a sistematizarla. Esta idea apareció con claridad desde el inicio del ejercicio de investigación, reconociéndonos en las palabras del profesor Fabio Jurado Valencia en su texto: *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la escritura*

---

<sup>2</sup> El concepto lo hemos encontrado ampliamente desarrollado en el “Ensayo sobre la lectura”. En Estanislao Zuleta. *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Bogotá. Procultura. 1985. p. 23.

<sup>3</sup> Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1996. p. 7.

en la transformación de la escuela"<sup>4</sup>. Así, el registro y su sistematización se convirtieron en un ejercicio permanente, hallazgo que ya reconocía el informe final de Alúna. Investigamos sobre cómo leemos, cómo escribimos, cómo a medida que esta lectura y esta escritura cambian y nos transforman, también transforman nuestra práctica profesional y la relación entre ésta y el escenario en que se verifica, al cual llamamos *cultura escolar*. Buscamos identificar el modelo mental que subyace en nuestras concepciones sobre la lectura y la escritura y sobre la formación de lectores y escritores desde las diferentes disciplinas particulares. La disciplina entonces se entendió como la especialidad de formación profesional de cada profesor investigador. Más adelante tomamos la definición propuesta por Peter M. Senge en su libro *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*:

[...] un hábeas teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias. [...] La práctica de una disciplina supone un compromiso constante con el aprendizaje<sup>5</sup>.

Hoy día los maestros investigadores pertenecen a las disciplinas de español, ética y valores, ciencias naturales y educación física. Esta selección no se llevó a cabo bajo ningún criterio particular, sino que obedeció únicamente a la permanencia de los maestros en el equipo y en el proceso mismo del proyecto de investigación, el cual se elaboró desde una serie de acciones específicas, de las cuales hablaremos a continuación.

**Observar** aparece definido en el diccionario<sup>6</sup>, entre otros significados, como: **examinar atentamente**, advertir<sup>7</sup>. Entendemos por observar el examinar cada detalle. Como una manera de objetivar el objeto de nuestra reflexión, lo observado. En este caso, siendo nosotros mismos el objeto

<sup>4</sup> Fabio Jurado Valencia. *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la escritura en la transformación de la escuela*. Programa universitario de investigación en educación. Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia-Plaza y Janés. 1999.

<sup>5</sup> Peter M. Senge. *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica. 1999. p. 20.

<sup>6</sup> Diccionario Práctico de la Lengua Española Espasa-Plus. Madrid. Espasa Calpe. 1999.

<sup>7</sup> Diccionario de la Lengua Española. 21ª edición. Madrid. Espasa Calpe. 1999. p. 1.462.

de estudio, observamos y nos observamos. Queremos acercarnos lo más posible a la realidad de lo que acontece en nuestra práctica y en nuestro ejercicio de trabajo en equipo.

La observación se ha llevado a cabo a través de diferentes registros, como: las grabaciones en video, las fotografías, los escritos –nuestros y de otros–, los diálogos. Hemos buscado la manera en que la observación sea lo más rigurosa y sistemática y lo menos subjetiva posible. Así que nos observamos nosotros mismos como sujetos pedagógicos, como sujetos preocupados por nuestro quehacer profesional. Observamos nuestro aspecto físico, nuestra presentación personal, la manera de movernos en el aula de clase y en la Institución; la manera en que escribimos, y leemos, la forma en que tomamos notas y estudiamos. Nos observamos en la continua interacción con los otros, nuestros pares, nuestros estudiantes. Nos miramos como sujetos dentro de un equipo de trabajo, observamos cómo nos relacionamos entre nosotros, lo que decimos y lo que callamos, la manera en que llegamos a acuerdos, cómo tomamos decisiones. Esta observación está referenciada a nuestros pares, pues ellos son nuestros primeros espejos, nuestra primera retroalimentación. Es decir, en el observar verificamos una dialéctica particular que va de observarnos a la observación y se devuelve, enriquecida, nuevamente, a la auto-observación.

El ejercicio de **analizar** apunta a distinguir e identificar las partes de nuestra acción hasta llegar a comprender cuáles son los elementos que la conforman y la dirigen, y las relaciones que surgen entre ellos. Analizar supone: identificar, disgregar, comparar, categorizar, jerarquizar, definir. De la complejidad de la cultura escolar, escogimos dos aspectos específicos para realizar nuestro análisis. El primero de ellos lo constituyen la lectura y la escritura en nuestra práctica profesional, y dentro de ella, la categoría Diseño. Esta categoría apareció en las conclusiones del proyecto Alúna como de singular relevancia no sólo para la práctica profesional, sino para la práctica de la lectura y la escritura. El diseño está definido como un ejercicio fuerte de **anticipación**<sup>8</sup>, del cual depende, en gran medida, el posterior análisis de su puesta en escena.

El segundo elemento lo constituye la caracterización de la **cultura escolar** y, de manera particular, las singularidades de las diferentes instituciones en las que laboramos y de la institución en la que estudiamos.

---

<sup>8</sup> Sobre la importancia del ejercicio del diseño, de la anticipación, para la práctica profesional, el grupo Alúna publicó un artículo en el libro *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2003. pp. 63 y ss.

Analizamos semejanzas, diferencias, modelos mentales predominantes. Para tal fin, nos valimos, además de (registros del trabajo de campo,) del programa **ATLAS/Ti5.0**, que permite la triangulación de datos cualitativos recogidos *in situ*, y que fue usado específicamente para indagar cuáles son los modelos mentales más generalizados que circulan en la escuela, relacionados con qué se entiende por leer y escribir y con qué tipos de textos se relaciona esta práctica, bajo el título "Formas de reconocimiento de la lectura y formas de reconocimiento de la escritura". Analizamos las evidencias que podemos rastrear en los diferentes registros de cómo somos como profesionales; buscamos exhumar los modelos mentales que subyacen tras las decisiones que tomamos, de lo que somos como sujetos, de la propuesta pedagógica que llevamos a nuestra aula. Analizamos también los posibles impactos de nuestra práctica de lectura y escritura y su relación con la cualificación profesional.

El ejercicio mental de **reflexionar** obliga a considerar detenidamente algo, a comprenderlo, a interpretarlo, sin desconocer que toda interpretación es una traducción desde el horizonte cognitivo personal. Reflexionar es un pararse a pensar sobre algo.

La reflexión está orientada por los modelos mentales<sup>9</sup> de quien reflexiona. Estos modelos emergen en el discurso sin que necesariamente quien lo emite sea consciente de ellos. La reflexión la entendemos como el ejercicio de percibir de manera simultánea una serie de acontecimientos y el contexto en que estos se dan. Reflexionamos sobre cómo se realiza la acción (nuestra práctica profesional), y así nuestra reflexión toma un carácter dinámico que abarca no sólo los hechos, sino el fenómeno mismo, con sus procesos, sus interacciones y sus contextos, que hemos llamado **cultura institucional** para señalar lo particular de cada una de las instituciones sobre las que reflexionamos.

---

<sup>9</sup> El concepto de modelo mental surgió durante el proyecto AÍluna. Propuesto por Peter M. Senge, se refiere a una serie de supuestos que posee el individuo, de manera consciente o no, y que subyace en las decisiones que toma. Para identificar esos modelos mentales individuales debe hacerse el ejercicio de "exhumación", es decir, de analizar qué supuestos son los que evidencia determinada forma de la acción. Esa exhumación tiene mejores resultados cuando se realiza en colectivo; como uno mismo no es consciente de la totalidad de sus modelos mentales, hace falta la mirada del otro para identificarlos.

[...] lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá [...] <sup>10</sup>.

La reflexión ha orientado nuestras discusiones y ha generado un nuevo nivel de reflexión que se “devuelve sobre lo andado” y pregunta por qué se reflexionó de determinada manera o de tal otra, llegando a reflexionar sobre la reflexión en la acción. Esta reflexión la encontramos llena de sorpresas, puesto que a pesar de que evidenciamos conocimiento en la manera en que ejecutamos la acción, notamos que pocas veces somos conscientes de ese conocimiento o somos incapaces de expresarlo en forma oral o escrita. Al respecto, Shön señala:

Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante <sup>11</sup>.

Pensamos que una de las principales características de lo que hemos hecho es la reflexión sobre la reflexión. Nos llama la atención que este ejercicio tiene necesariamente un carácter colectivo, ya que como individuo se corre el riesgo de “ensimismarse” y no “ver claro”. El colectivo es la unidad básica de la reflexión sobre la reflexión. La reflexión sobre la reflexión es una forma de “lectura” de mundo. La reflexión se lleva a cabo en los talleres de reflexión, y se realiza en una especie de secuencia: en primera instancia, se reflexiona sobre sí mismo. Esta reflexión se adjunta (o no) al diseño o en un documento aparte y se centra en explicitar el sentimiento y la emoción que subyace en el observarnos. En segunda instancia, reflexionamos sobre lo “técnico”, es decir, sobre los elementos y categorías pedagógicas particulares de cada diseño, tratando de definir en qué convergíamos y en qué divergíamos. En tercera instancia, la reflexión se refiere a la puesta en escena del diseño propuesto y a su posible impacto. De nuevo, primero reflexionamos individualmente sobre noso-

---

<sup>10</sup> D. A. Schön. *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós. 1992. p. 39.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 40.

tros mismos y luego lo hacemos de una manera colectiva. Esta reflexión colectiva lleva a identificar qué categorías se presentan como indispensables y facilitadoras de los procesos de formación de lectores y escritores y cuáles no. Una última reflexión da razón de la manera en que llevamos a cabo la reflexión, bajo qué supuestos, con qué mirada, desde qué enfoque o principio.

El **diálogo** lo hemos entendido como el ejercicio generoso de escuchar al otro. El diálogo comienza por suspender el juicio, es decir, por detener por un momento nuestra conversación *interna* permanente, que nos hace, incluso, elaborar reacciones y respuestas a lo que el otro está diciendo aún antes de que él termine de exponer su idea. Suspender el juicio implica detener cualquier reflexión paralela a la que se escucha, para poder *oír, escuchar*, lo que el otro nos dice. La práctica de suspender el juicio permite cualificar el ejercicio de escuchar, ya que facilita el *ponerse de acuerdo* sobre lo que se está dialogando.

El diálogo así entendido tiene dos elementos: uno es el de la dialéctica entre quien habla y quien escucha, y cómo el primero va elaborando y reelaborando su reflexión desde la escucha del segundo. El otro elemento es el del interlocutor válido, es decir, que este ejercicio dialogal requiere reconocer al otro como par, como igual desde el discurso y que lo que tiene para decirnos es válido, es valioso, es constructivo, para lo que estamos exponiendo. Ahí se encuentra subyacente el principio de confianza, que es conferirle veracidad a lo que el otro dice. No hay diálogo posible si se parte del hecho de que el otro miente; tampoco hay diálogo si este entabla desde falsas posturas de poder académico, generalmente sustentadas en esquemas jerárquicos.

Al interior del ejercicio del diálogo, se llega al de la discusión. Para nosotros la discusión no implica un conflicto que nos distancie, sino un ejercicio necesario para conocer y precisar la posición crítica que se tiene sobre un determinado tema o hecho. Durante esos ejercicios exponemos muchos puntos de vista para enriquecer el análisis, para encontrar un punto de vista nuevo en la reflexión o para tomar decisiones informadas, que contemplen –si no todas– la mayoría de los puntos de vista que, desde cada disciplina, confluyen en un determinado fenómeno o acontecimiento o acción. La discusión implica indagación, análisis, reflexión, generosidad en la escucha, toma de posición crítica y argumentación. La discusión es la contrapartida necesaria del diálogo cuando se habla de trabajo en equipo. Y la discusión a menudo se traduce en nuevas acciones, que replantean algunas anteriores.

Tanto el diálogo como la discusión pueden desembocar en nuevos cursos de acción; pero las acciones a menudo constituyen el foco de la discusión, mientras que las acciones nuevas surgen como subproducto de un diálogo<sup>12</sup>.

Estamos convencidos de que la categoría **Diseño** es la más fuerte de nuestra actual investigación. En Fénix superamos el ejercicio del diseño desarrollado en Alúna, de carácter individual y específico, y lo transformamos en uno más general, que puede ser individual o colectivo. Diseñar es anticipar. Y esta anticipación debe presentarse por escrito. El reto del lenguaje es: que el texto presente de manera clara el *diseño mental* que subyace en la práctica profesional.

[...] dado que en la escuela ocurren acciones intencionadas, se hace necesario anticipar algunos componentes de esas acciones, de lo contrario se corre el riesgo de quedar estancados en un mismo punto. La clave de esta afirmación se haya en la palabra anticipar. [...] la planeación en la escuela debe ser un proceso permanente de anticipación que reporte, como otra cara de la misma moneda, una evaluación constante de la ejecución de lo planeado<sup>13</sup>.

Hemos diseñado nuestras *puestas en escena*, tanto para un día como para todo el programa a desarrollar en un semestre o en un año. También cada socialización realizada de la experiencia, tanto para los seminarios de la maestría como para otros escenarios. Hemos diseñado la manera de abordar el trabajo de investigación, los estudios de maestría, las particularidades de cada una de las culturas institucionales en que nos involucramos y cada una de las reuniones de trabajo. También, la manera en que se ha hecho seguimiento, la organización y la gestión que conlleva cada parte del proceso. Hemos diseñado cada documento escrito que hemos presentado como colectivo de investigación y los instrumentos de evaluación para la retroalimentación de las diferentes puestas en escena o socializaciones.

---

<sup>12</sup> Peter M. Senge. *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica. 1999. p. 310.

<sup>13</sup> Esta idea la presentamos y ampliamos en el texto publicado en el libro *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura, ¿Estándares curriculares vs pedagogía por proyectos?* fruto del trabajo de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Cuando cada uno de nosotros decidió recorrer el camino de la investigación, mirando nuestras propias prácticas y los procesos de lectura y escritura, no imaginábamos la exigencia del proceso que acabábamos de iniciar. Tuvimos que andar y desandar caminos para reconocer que nuestros procesos de lectura y escritura tenían debilidades. Comprendimos que era necesario leer, escribir, investigar, observándonos unos a otros, en cada uno de estos procesos, evidenciando así este ejercicio como una manera de autocualificarnos. Pero, ¿cómo ha sido ese camino recorrido en cuanto a la lectura y la escritura? Este ejercicio nos obligó a girar la mirada y dirigirla hacia nosotros mismos. Al finalizar este proyecto, alcanzamos el estadio en el que podíamos reconocer que el punto de partida de nuestra lectura y escritura fue de inconciencia sobre el propio proceso. Y en ese momento, empezábamos a vislumbrar las profundas y complejas relaciones entre la lectura y la escritura. Aclarar y lograr acceder a esas relaciones se convirtió entonces en el objeto de estudio de nuestra práctica investigativa permanente.

Solo hasta que hicimos el ejercicio de enfrentarnos a una hoja en blanco para escribir y compartirlo con los otros verificamos que la problemática no era exclusiva de los estudiantes, sino también de nosotros como maestros. Comenzamos entonces a escribir, con el temor que genera el hecho de hacerlo para que otros nos leyeran. Al mismo tiempo leíamos a los otros buscando en esos textos las debilidades que podrían ser evidentes. Con el tiempo los ejercicios de lectura y escritura fueron incorporándose a nuestro quehacer, aumentando nuestra conciencia sobre cómo éstos estaban influyendo en nuestras prácticas y en nuestra transformación.

Una de las primeras debilidades que notamos fue que suponíamos que los otros nos comprendían al leer nuestros escritos. Pero no sucedió de esta manera: se hizo necesario justificar, explicar y dar razón de lo que estaba escrito. A medida que hacíamos estos ejercicios, fuimos más conscientes de nuestras debilidades –basta ver las notas de la retroalimentación recibida escritas al margen de cualquiera de los primeros diseños o reflexiones– y nuestros escritos comenzaron a cambiar, siendo más cuidadosos en escribir para que los otros pudieran comprendernos mejor, con la premisa de que el documento tenía que “sostenerse” solo. También se recibió retroalimentación “externa”, como la de las asesoras del proyecto asignadas por la Universidad, que pudieron armar un tomo del mismo tamaño que el informe final en el que se recogieron todos los ejercicios de retroalimentación hechos por ellas sobre nuestra forma de escribir. (Anexo 3, Informe de Investigación, noviembre 30 de 2004).

Hemos leído y escrito diversos tipos de textos: autores que cualifican teóricamente nuestra experiencia; hemos publicado alrededor de cinco textos en diferentes medios. Leemos y escribimos nuestros diseños, diarios de campo, parceladores, reflexiones, reflexiones sobre la reflexión, guías de trabajo, escritos personales, entre otros. Definimos a los lectores y escritores como investigadores permanentes de sí mismos y de los otros, sin perder de vista su interacción con el mundo de la vida. Para ello, comenzamos por releer el texto “Sobre la lectura”, de Estanislao Zuleta, el cual nos abrió la puerta a la pregunta por la lectura y la escritura como problema, y así encontramos a Gadamer.

La **retroalimentación** la entendemos –como lo propone Peter M. Senge–, como “un concepto simple que muestra cómo los actos pueden reforzarse o contrarrestarse (equilibrarse) entre sí”<sup>14</sup>. La experiencia adelantada ha implicado adquirir la práctica de recibir y dar retroalimentación como una manera solidaria, respetuosa y eficaz de crecer en equipo. Consideramos desde nuestra experiencia que la retroalimentación es la herramienta más importante en nuestro proceso de investigación, pues es a través de la retroalimentación que se posibilita la transformación de nuestra acción. En Alúna el espacio generado para el ejercicio de retroalimentación se llamó *taller de reflexión*, nombre que hemos conservado en el proceso de Fénix, pero el escenario en sí ha sufrido modificaciones, que si se ven en retrospectiva, evidencian la evolución del proceso. La retroalimentación la damos y la recibimos en múltiples esferas de la dimensión de nuestra práctica, pero de Alúna a Fénix estas esferas se han definido y consolidado. También vemos modificada la actitud de cada uno frente al ejercicio de retroalimentación.

Se puede dar y recibir retroalimentación de la práctica de lectura y escritura, de la práctica profesional y del ámbito personal e interpersonal. Al comienzo de la experiencia, en Alúna, la actitud de los investigadores fue reticente a las observaciones. Conviene aclarar en este punto que una regla de trabajo era –y es– que se recibe toda la retroalimentación, pero se conserva la libertad de decidir si se asume o no lo sugerido en ella. En Fénix, la actitud es de mayor apertura, más dispuesta, más generosa, pero al mismo tiempo más crítica. Consideramos un valioso y necesario ejercicio el de recibir retroalimentación, que va más allá incluso del espacio del taller de reflexión. Sin embargo, esta exigente práctica ha tenido un efecto insospechado frente a la retroalimentación de personas externas, pues

---

<sup>14</sup> Peter M. Senge. Op. cit. p. 97.

a fuerza de trabajar en equipo, hemos llegado a un amplio conocimiento no sólo de nuestros compañeros de equipo, sino de la experiencia misma, información que no es posible reproducir en su totalidad para alguien externo al proceso, lo cual ha originado que el equipo reciba retroalimentación que no corresponde a la experiencia. El valor que representa es que nosotros como equipo, frente a este tipo de retroalimentación, podemos reafirmar y consolidar la experiencia desde otras visiones. Estamos convencidos de que desde la investigación acción pedagógica no es posible realizar un “acompañamiento externo”, pues no sería coherente con la propuesta de investigarse primero a sí mismo antes que a otros. El acompañamiento se validaría sólo dentro del mismo proceso de investigación, es decir, desde la experiencia personal de investigación del acompañante.

En cuanto a la lectura y la escritura, presentamos para su retroalimentación los diseños personales, los diseños del equipo y otros textos escritos de manera individual y colectiva, como ensayos, reflexiones sobre la práctica profesional y escritos de carácter afectivo de los investigadores. También hemos recogido escritos de nuestros estudiantes, para identificar cómo a través de esos productos podemos evidenciar el impacto de nuestra práctica de formación de lectores y escritores dentro de la cultura escolar.

Un escenario de retroalimentación ha sido y sigue siendo el acompañamiento realizado por nuestros diferentes tutores, en la Universidad, y desde la entidad financiadora –IDEP– a través de su interventor. De este modo, recibimos de nuestras tutoras y otros profesores una gran cantidad de textos de retroalimentación. Nosotros queríamos escuchar la retroalimentación, pero nos encontramos con una retroalimentación muy fuerte, poco asertiva, orientada sobre todo a lo formal, e incluso al contenido, algo intimidante, que difería en mucho de la manera cálida en que se había hecho hasta el momento. Incluso llegamos a sentir que era mejor no escribir. Sin embargo, aprendimos a escuchar a otros y de otras formas, pero seguimos reservándonos la libertad de escoger qué es lo que va afectar nuestra acción y nuestras decisiones

38

Otro escenario de retroalimentación son las **socializaciones**. Para ellas diseñamos formatos de evaluación que repartimos entre los asistentes y las personas que nos escucharon los diligenciaban para dejar por escrito sus preguntas sobre la investigación, su aplicación y las sugerencias pertinentes. La experiencia ha sido compartida en diferentes escenarios; ha sido escuchada por diversos públicos, como estudiantes de la maestría, otros profesionales docentes, profesores de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras universidades y diferentes interventores del IDEP.

Hasta la fecha se han realizado ocho socializaciones de la experiencia de Fénix, en escenarios como los seminarios de la maestría, los espacios de socialización de los proyectos de investigación en la Universidad, y los sitios designados por el IDEP para dar razón de los avances del proyecto.

Finalmente, creemos que toda esta experiencia nos permite considerar que no somos los mismos. Definitivamente, verificamos una transformación en nuestra práctica profesional, en nuestro proceso de lectores y escritores y en nuestra vida personal. Esta transformación está mediada por la comprensión, por la construcción de sentido en torno a la determinada manera de nuestro quehacer como maestros. Es decir, la comprensión nos ha llevado a nuevos niveles de relación entre teoría y práctica que consideramos como nuevos aprendizajes, nuevos conocimientos. Hemos **construido conocimiento** de manera colectiva. Hemos estudiado permanentemente y hemos aprendido sobre la investigación, sobre la investigación acción pedagógica, sobre nuestra práctica profesional y sobre la lectura y la escritura.

## EL TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo nos aproximó a responder una de las preguntas que surgieron en el inicio de esta nueva etapa de la investigación: ¿Es posible la autocualificación permanente desde la práctica profesional misma y desde la cualificación de la práctica en lectura y escritura del mismo investigador? Desde nuestra experiencia podemos afirmar que sí. Y es esto lo más importante que podemos compartir con otros colegas profesores de aula que buscan formarse como investigadores.

En un comienzo, la propuesta para este proyecto se presentó para ser implementada junto con el asesor de nuestro primer proyecto, pero unos pocos días después de su aprobación, éste renunció a la coordinación del proyecto sin previo aviso. De ello nos enteramos casi un mes después, por una comunicación de la Universidad. Esta situación particular nos obligó a asumir el trabajo de la investigación sin un acompañamiento externo. Mientras aguardábamos a que la Universidad completara las gestiones necesarias para nombrar un nuevo director, transcurrieron cerca de seis meses, y trabajamos solos. Gracias a ello empezamos a construir, desde el trabajo en equipo, una sinergia específica como colectivo, empezamos a aprender en equipo. Esta sinergia la define Peter M. Senge como *inteligencia colectiva*.

El Proyecto Fénix nos planteó, en primera instancia, el reto de una construcción conjunta e interdisciplinaria, es decir, de trabajo en equipo, ya que en la actualidad la unidad mínima de construcción de sentido no es el individuo, sino el equipo:

El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. Aquí es donde “la llanta muerde el camino”: si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender<sup>15</sup>.

El quehacer investigativo que empezamos en Alúna y que se ha mantenido ininterrumpidamente hasta Fénix, exigió que trabajáramos de manera colectiva en algunos momentos y de manera individual en otros, respetando los **momentos de dispersión y de integración** del trabajo en equipo, que ya se habían definido durante el proyecto Alúna<sup>16</sup>. Los **momentos de dispersión** corresponden al trabajo individual, tanto de lectura como de escritura, que se lleva a cabo, con el fin de exteriorizar lo que tenemos en la mente, para comunicárselo a otros y para, finalmente, *aprehenderlo*. Los **momentos de integración** corresponden a aquellos en que el grupo de investigadores se reúne para compartir su producción individual, como aporte a una nueva construcción, fruto de la interacción y de las categorías que va exigiendo el trabajo con la lectura y la escritura. En estos momentos de integración distinguimos dos tipos de reuniones: unas de **estudio** y otras **decisorias**. Las reuniones de estudio tienen como objetivo la producción de conocimiento colectivo, por lo que es deseable que todo el equipo esté congregado, aunque la ausencia de alguno de los integrantes no es impedimento para el desarrollo de la misma. Las reuniones decisorias exigen la participación total del equipo, pues su objetivo es el monitoreo y ajuste de la propuesta del proyecto o de su implementación (durante Fénix) o la toma de decisiones inherente al proceso continuo de investigación asumido por el equipo como una forma permanente de cualificación de su práctica profesional.

40 En ese orden de ideas, estamos convencidos de que el equipo de investigación será tan fuerte como logre serlo cada docente investigador. Así nos hacemos fuertes como investigadores cuando cualificamos constantemente nuestra reflexión, nuestra observación, nuestra lectura

<sup>15</sup> Peter M. Senge. Op. cit.

<sup>16</sup> Ver Informe final del primer año de investigación proyecto Alúna: *nuestras prácticas de formación de lectores y escritores*. Bogotá. IDEP-CAL., 2001.

y escritura de manera individual, para luego, fortalecidos, reflexionar en equipo, recibir retroalimentación, transformarnos y construir pensamiento colectivo.

Nuestro trabajo tiene un carácter interdisciplinario en la medida en que abordamos una misma problemática –la lectura y la escritura– desde el conocimiento particular disciplinar de español, ciencias naturales, ética y valores y educación física, para, de manera conjunta y con una visión claramente sistémica, buscar las soluciones y alternativas más viables a los diferentes problemas que surgen en la acción cotidiana de ejercer como maestros de educación básica y media vocacional, y la de hacer investigación sobre nuestra propia práctica *in situ*.

Pero la construcción de lo interdisciplinario es un trabajo que nos ha costado tiempo, pues requirió que cada uno aprendiera a “comunicarse” con el otro, a hacer acuerdos, a confiar, a escuchar, a creer y a crecer junto al otro. Al comienzo no nos dimos cuenta de lo distanciados que estábamos desde las gramáticas particulares de la disciplina en que cada uno efectúa su práctica profesional. Pero al tratar de llegar a acuerdos sobre lo fundamental, descubrimos que al señalar los conceptos todos no entendíamos lo mismo, por ello que fue necesario usar “plataformas de intercambio de sentido” que fueron las metáforas. No obstante, una vez iniciado este proceso, el lenguaje empezó a resignificarse en sí mismo para el colectivo, así fue surgiendo una nueva gramática colectiva en la que todos entendemos lo mismo, lo cual nos facilita una visión más integral, más sistémica de la cultura escolar que pretendemos abordar desde la investigación.

Nuestra falta de visión previa para lo interdisciplinario se evidencia en los primeros diseños, escritos y puestas en escena. Aunque todos trabajábamos en la misma institución –y en el mismo proyecto Alúna–, no tomábamos en cuenta a nadie, trabajábamos de manera aislada. Esta situación era similar incluso con los compañeros de cada una de las áreas del currículo. El propósito de cada uno era mejorar nuestra práctica de manera individual. La cultura institucional tampoco propiciaba el trabajo con otros, ya que no proporcionaba espacios en los cuales los maestros pudieran encontrarse para hablar, para exponerse, para compartir las diferentes visiones sobre las prácticas profesionales y las problemáticas comunes. Bastaba dar un vistazo a los horarios de los maestros para dar razón de esta afirmación. Los espacios institucionales se orientaban en gran medida a la toma de decisiones de tipo administrativo y operativo, en las llamadas *reuniones de nivel*, *reuniones de área* e inclusive las reuniones con los padres de familia. Las actas de estas reuniones sirven de registro a esta situación.

Primero debimos aprender a escuchar, luego debimos aprender a construir un solo panorama en el que tuviera un sitio cada visión particular. Es decir, entendimos que cada uno tenía sólo una pieza del complejo rompecabezas que es la cultura escolar, y que para aproximarnos realmente a diagnosticar una situación, era importante unir, *tejer*, todas las visiones. Por ello las metáforas se constituyeron en la plataforma de inicio, pero pronto, especialmente durante la implementación del proyecto Fénix, se consolidó una mirada más integral, más allá de las metáforas, construida desde la práctica de escuchar a los otros, y de hacer acuerdos en lo concerniente a los problemas que abordábamos. Este cambio fundamental se reflejó en nuestros escritos, porque de usar la primera persona del singular en los documentos escritos en Alúna (yo), pasamos a usar la primera persona del plural (nosotros) en todos los escritos de Fénix.

He aquí un ejemplo de lo que estamos afirmando:

He aprendido mucho. Mucho sobre cómo trabajar en equipo, sobre cómo aprender a escuchar, a leer, a escribir, a observar, a callar, a aguardar, a ser líder. **Me** gusta ser una maestra que puede hacer que sus estudiantes sean los protagonistas de su puesta en escena. **Me** gusta casi “desaparecer” tras las instrucciones, tras los ejercicios. ¿Siempre fue así o esto **lo construí** a través de Alúna? Quizá siempre fue así, pero es a través de Alúna, de estos registros, de estas reflexiones, que **he** podido re-conocerlo, y presentarlo a mis pares y a mis estudiantes”. Alúna *Paper* N.º 5, investigadora Maryi Valderrama, 11 de noviembre de 2001<sup>17</sup>.

“Siento que realmente **hemos** conformado un equipo. **Hemos** aprendido cómo conocernos profundamente y a re-conocernos en nuestras grandes diferencias. **Hemos** aprendido a aceptarnos en la complejidad de **nuestras** dimensiones. **Hemos** aprendido a confiar. **Hemos** construido rigor y disciplina, autoexigencia y reflexión crítica. Pero también **hemos** aprendido a querernos, a respetarnos. **Somos** un grupo de estudio, pero también un grupo de personas que comparten su quehacer de vida a través de la investigación.” Fénix. Primer diseño, investigadora Maryi Valderrama Bonilla, 17 de julio de 2004<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Ver documento completo en el Informe del primer año de investigación del proyecto Alúna, Anexo Ciclo cinco.

<sup>18</sup> Este documento es inédito, pues fue escrito luego de la terminación oficial del proyecto Alúna. Sin embargo, fue titulado Ciclo seis obedeciendo a la decisión de no detener el trabajo de la investigación.

La primera gran evidencia de la construcción del trabajo interdisciplinario es un diseño colectivo que fuera ya de Alúna, hicimos juntos para una puesta en escena en torno a diferentes temas de acuerdo con el nivel de trabajo. Así, para undécimo fue teatro isabelino, y para sexto, la célula, abordado desde ciencias, educación física, ética y valores, tecnología, arte, sociales, inglés y español.

En grado sexto el tema central fue el de La Célula, sus partes y las relaciones que establece.

Como metodología de construcción se hizo un primer ejercicio de diseño, en el que cada área presentó una puesta en escena que giraba en torno a los temas propuestos. Al discutirse el de Español, se acordó que para grado undécimo el diseño principal sería ese y los demás se reelaborarían presentando la misma estructura de base y siendo modificados en su especificidad disciplinar. La idea era poner en escena una obra de William Shakespeare, preparada en su totalidad por los estudiantes. Sociales prepararía el marco histórico y la caracterización de las épocas, el estudio de vestuario y mobiliario. Arte preparación de vestuarios. Maquillajes y escenario. Español la adaptación literaria y la elaboración de guiones, la preparación de personajes, los ensayos. Informática y tecnología la iluminación, sonido, efectos especiales. Religión el manejo de conceptos como moral, libertad, justicia, igualdad social. También se requería por parte de los estudiantes un gran componente de gestión institucional y planificación y optimización del tiempo. Para ejecución del diseño se propuso un bimestre, el cuarto, y el producto final de la evaluación fue la representación de las obras, de muy buena factura, por lo demás. Queda registro en video de todo el proceso. Para grado sexto el diseño eje fue el de ciencias y las demás áreas representaron un papel similar al del caso de grado undécimo, con el que estoy más familiarizada.

A diferencia de este, en sexto se elaboraron guiones en español y en inglés, y la puesta en escena fue creación de los estudiantes, con base en los conceptos aprendidos sobre la Célula. *Paper* Ciclo seis. Maryi Valderrama Bonilla, 14 de febrero de 2003.

Esta práctica ha ido perfeccionándose, y ha llegado a este documento que hoy presentamos a su consideración, señor lector, y que fue redactado en su totalidad a ocho manos, pero con una sola voz: la nuestra como colectivo, y que aborda de manera sistémica la cuestión docente de la problemática de la lectura y la escritura en la cultura escolar.

En relación con el trabajo entre pares, nuestra investigación comenzó abandonando la idea de disciplinas cerradas en sí mismas en la confor-

mación del colectivo. No somos disciplinas que abordan cada una un problema diferente, sino que cada disciplina se convierte en un instrumento para la interpretación y resolución de los problemas relacionados con un mismo objeto de estudio. Es decir, hemos abandonado el trabajo multidisciplinar para conformar un trabajo interdisciplinar, al considerar que el problema de la lectura y la escritura no es exclusivo del área de lenguaje, sino que todas las disciplinas son igualmente responsables de este proceso. Es este esfuerzo integrador lo que convierte a esta investigación y sus productos en interdisciplinar.

#### LOS PRINCIPIOS DEL TRABAJO EN EQUIPO

Entendemos por principio, un elemento fundante, que soporta una creencia o una filosofía determinada y que no es negociable, que no puede cambiarse, y que orienta toda la acción y reflexión posterior. Los que presentamos a continuación son los principios que rigen el trabajo del equipo, y que han surgido desde el inicio del recorrido del laberinto de la investigación.

#### LO MÁS IMPORTANTE SON LAS PERSONAS

Ante todo, somos seres humanos que buscamos reconocernos en las múltiples dimensiones que nos conforman: la familiar, la personal, la afectiva, la intelectual, la social, la profesional. Si bien partimos de reconocer que la investigación es un quehacer de singular relevancia y que sus resultados pueden ser exigidos en diferentes escenarios, esto no debe llevarnos a maltratar o a perder nuestra esencia como personas. Somos personas que interactuamos con otras personas, no solamente con sus roles: investigador, coordinador, interventor, profesor, estudiante. Por ello, se parte del supuesto de la **Confianza**. Cada uno de nosotros confía en que el otro actúa honestamente, sin intenciones ocultas, dando su mejor esfuerzo y trabajo en la construcción conjunta de la investigación. No creemos que ningún inconveniente ni obstáculo en el camino sea suficientemente importante para perder de vista a las personas, para generar conflictos de tipo personal insalvables, sustentados por cuestiones administrativas o procesos de toma de decisiones. Hemos renunciado a roles de poder individuales para fortalecernos como colectivo. Hemos reconocido durante el proceso de investigación que debe primar el bien común sobre el bien individual, y que por ardua que sea la discusión o el problema, es posible llegar a acuerdos mediante el diálogo respetuoso y conciliador.

No es desde las posiciones jerárquicas verticales que se toman las decisiones, sino desde la equidad entre personas, –con sus respectivos roles dentro del equipo–, **no queremos ser representados sino reconocidos**. Somos personas mayores de edad que escogimos **en libertad y por gusto** el ejercicio de la autocualificación permanente profesional a través de la investigación sobre nosotros mismos, sin dejar, por ello, de **reconocer** las posiciones y opciones que pueden tener los otros.

### EL MAESTRO ES EL PRIMER APRENDIZ

El camino de la investigación requiere una convicción clara de partida: el maestro debe ser el primer aprendiz. Nosotros nos hemos reconocido como aprendices. Es en la humildad de este reconocimiento que el ejercicio investigativo tiene su verdadero arraigo. Como maestros, somos los primeros que debemos permitirnos el cuestionamiento sobre nosotros mismos, sobre lo que somos como individuos y como profesionales, y sobre nuestro quehacer, en concordancia con lo que Gadamer plantea: “Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse”<sup>19</sup>.

Como maestros investigadores queremos ser definidos como *estudiantes, como aprendices*, es decir, como maestros que evidenciamos el amor por aprender de manera permanente, desde nuestro rol en la práctica profesional<sup>20</sup>. Todos somos aprendices. Estamos involucrados en esta dinámica, somos inquietos ante nuestras propuestas y las de los otros, esperamos, ya sin ninguna prevención, retroalimentaciones sobre lo que estamos haciendo.

---

<sup>19</sup> H. G. Gadamer. *Educación es educarse*. Madrid. Paidós. p. 11.

<sup>20</sup> “Ningún tema puede ser más adecuado [...] para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”. Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Primeras palabras. Maestra-tía: la trampa. Madrid. Siglo XXI Editores. 1996. p. 28.

[...] Siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también<sup>21</sup>.

Para investigar, necesitamos reconocer que somos profesionales, pero profesionales reflexivos: puesto que buscamos aprender de nuestra propia práctica de manera permanente, *somos aprendices del arte de enseñar*<sup>22</sup>.

En ese orden de ideas, si somos docentes investigadores, aprendices, observadores del problema de la lectura y la escritura, debemos leer y escribir más aún en el caso de esta investigación en la que nos reconocemos como aprendices de la lectura y la escritura. Y también somos aprendices de cómo si nosotros nos formamos como lectores y escritores, esto puede afectar y modificar nuestra práctica profesional. Una gran fortaleza de esta propuesta es el hecho de que está observándose la interacción permanente de la praxis y la teoría: somos los actores que reflexionamos sobre nosotros mismos y nos confrontamos con las teorías que se han tejido, generalmente desde fuera de la escuela, sobre la cultura escolar.

A partir de las reflexiones, buscamos mejorar nuestras prácticas. Hacemos un registro juicioso de las mismas y de los alcances de nuestras propuestas, a partir de las cuales podemos evidenciar debilidades y fortalezas, respondiendo no solo a nuestros intereses, sino a los de todos los involucrados en estos procesos. Porque reconocemos que el maestro es el primer aprendiz, también reconocemos que sólo investigando se aprende a investigar:

Trabajar con una temática, lo que implica desmenuarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra sobre la verdad de los temas que discute<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Op. cit., p. 29.

<sup>22</sup> El arte de enseñar hace referencia al término con el que el investigador Stenhouse, se refiere al oficio del maestro y a su quehacer en aula: “[...] El currículo contiene ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación en la práctica al llevarlas a cabo, a perfeccionar el arte del profesor, a través del ejercicio de ese arte de la enseñanza”. L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Ediciones Morata. 1994. Op. cit., p. 16.

<sup>23</sup> Paulo Freire. Op. cit., p. 16.

Nuestras propuestas y prácticas involucran de una manera activa a los estudiantes, haciéndolos protagonistas. Reconocemos a nuestros estudiantes como pares aprendices de otro nivel, con una visión crítica y valiosa desde la cual podemos hacer reflexión conjunta.

### INVESTIGAR ES AMAR

Esa es la tarea que como maestros nos asiste y debe animar siempre nuestra práctica profesional. No podemos entender a un maestro que no ame su profesión. En este sentido, los maestros de este equipo nos hemos sumergido e imbuido en el amor, en el “yo quiero” desde la investigación, buscándole un sentido a nuestro quehacer diario: el amar sin dejar de ser maestros. Es el gusto por lo que hacemos lo que ha incidido en nuestra experiencia, más allá que cualquier exigencia de tipo contractual o disciplinar. Investigamos porque queremos, y porque queremos la investigación, ésta se ha convertido en el eje de nuestro proyecto de vida, que abarca lo que somos como individuos y nuestra dimensión profesional<sup>24</sup>.

### INVESTIGAR ES ATREVERSE

La práctica investigativa entendida como una indagación, como una búsqueda permanente requiere atreverse. “Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra”<sup>25</sup>. Nos atrevemos a reconocernos como aprendices en una labor en constante transformación y evolución. Nos atrevemos a enfrentar el temor, el miedo a lo desconocido; a recibir comentarios, críticas que en ocasiones nos hacen repensar si es ésta la labor que realmente queremos o si es mejor dejarlo todo de lado y renunciar. Nos atrevemos a decidir si dejamos que las cosas sucedan por sí mismas o tomamos una posición crítica. En últimas, nos atrevemos a tomar una decisión de vida.

---

<sup>24</sup> “[...] la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere de quién se compromete con ella un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada, de amar [...]”. Paulo Freire. Op. cit., p. 8.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 8.

## INVESTIGAR ES TRABAJAR

Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica<sup>26</sup>.

La práctica investigativa exige un ejercicio permanente de rigor y auto-exigencia, de tiempo, adicional a las jornadas laborales, extra-institucional y generalmente en contra del que los maestros dedicamos a nuestras familias así como un costo psicológico frente a las frustraciones y los obstáculos que se presentan una y otra vez. Implica salirnos de la comodidad de la rutina para aprender a olvidar lo que hemos aprendido y volver a situarnos en el estadio del aprendiz, dejando que la duda entre a nuestra práctica profesional. Las retroalimentaciones continuas son los espejos que nos hacen preguntarnos por aquello que hemos propuesto, por aquello que estamos haciendo, para observar si esta forma de trabajo es la adecuada. Partimos siempre de la duda sobre lo que estamos haciendo y esperamos convertir las debilidades en fortalezas, desde un registro riguroso, sistemático, permanente.

Desde el comienzo de nuestro camino en el laberinto de la investigación, hemos caminado en equipo. Reconocer al otro ha llevado todo el esfuerzo del camino. Por reconocer al otro entendemos el ejercicio consciente de, primero, reconocernos a nosotros mismos en los espejos que tenemos. Siguiendo la idea presentada por Freire, compartimos sus palabras:

Siempre digo que me siento una persona intensamente carente y creo que una de mis mejores virtudes es este sentimiento de carencia, de necesidad del otro. Jamás me sentí bastándome a mí mismo, necesito de los otros. Y es tal vez por eso que puedo entender que los otros también necesiten de mí<sup>27</sup>.

El video es implacable con la imagen que se devuelve de nosotros mismos y allí tuvimos que vernos con nuestra "imagen completa", que es más de la que vemos en el espejo cada mañana. El video registra nuestro deambular en aula, nuestro tono, nuestros gestos, nuestra manera de relacio-

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 28.

<sup>27</sup> Paulo Freire. *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. 2003.

narnos con los estudiantes, la postura corporal, cómo nos han pasado los años, cómo hemos ganado en kilos y cómo hemos perdido cabello. El ejercicio es costoso a nivel psicológico, pero una vez *aprehendido*, empieza a evidenciar sus beneficios. El reconocernos abre nuestra mente –y nuestro corazón– para reconocer al otro.

El otro es ese que no soy yo y que me permite encontrarme a mí mismo a través de sus ojos, es decir, de su *lectura crítica* de lo que soy yo. El otro es el que me permite completar el mundo, es decir, que es gracias a lo que el otro ve de mí que no puedo ver yo, que la imagen de mí mismo como sujeto en la interacción se completa. Y juntos, yo y el otro, compartimos una lectura de mundo. Creamos de manera conjunta el sentido del mundo. Suspender el juicio es el punto de partida. Hemos evidenciado que sólo suspendiendo el juicio es posible empezar a aprender a escuchar. Si por un momento paramos de “sabérselas todas” sobre nosotros mismos y nos permitimos *sorprendernos* con lo que nos devuelven las múltiples imágenes en las que nos vemos reflejados, sentimos que *comprendemos* mejor lo que somos, que accedemos al “sentido” de lo que somos como individuos y partícipes de una sociedad, de una cultura. Y es el otro, reconocido, quien hace equipo conmigo. La afirmación anterior nos lleva a explicar quién es el otro reconocido. Para trascender de un trabajo en grupo y conformar un equipo es importante conocer a la otra persona que trabajará con nosotros: saber qué siente, cómo lo siente, si vive en familia o solo, si se identifica con el sentido de su quehacer profesional o si sigue en la búsqueda de lo que lo constituya a plenitud.

En el equipo hemos utilizado múltiples estrategias para lograr el reconocimiento del otro. Desde la creación de directorios muy completos, con muchos datos de contacto, hasta talleres en los que se explora de manera colectiva la emoción. Describimos a continuación algunas de ellas.

**Vernos como amigos:** la amistad es para nosotros compartir desprevenidamente nuestras inquietudes, nuestras opiniones y nuestro sentir; partimos de la transparencia del otro confiados de que no va a traicionarnos. Es la confianza que depositamos en el otro –que da lo mejor de sí, así como nosotros lo damos–, la que nos ayuda a crecer, a ser mejores, a autosuperarnos.

**Esperar al otro:** lo entendemos como respetar el ritmo de cada integrante del equipo, sin dejar que el trabajo se detenga. A medida que se avanza en la investigación se implementa una disciplina de trabajo cada vez más rigurosa, y se genera un proceso fuerte de exigencia al equipo, lo cual requiere sincronizar los tiempos individuales, ya que se respeta el hecho de que no son iguales para todos, pero es necesario que se comple-

menten para que la acción sea coordinada. Sabemos que la investigación tiene su propio ritmo, y que si no se verifican el trabajo y la exigencia individual, corremos el riesgo de autoexcluirnos del proceso.

**Escuchar al otro:** lo entendemos como el quedarnos en silencio y estar pendientes del aporte, la opinión, la idea, el sentir del otro, porque sabemos que sus opiniones son importantes para el equipo. Para poder reconocernos es necesario escucharnos tanto en lo que decimos, como en lo que callamos, en las actitudes, en los gestos, en nuestros afectos, en nuestras reacciones e incluso en nuestras lágrimas, porque somos seres humanos sensibles a las circunstancias que vivimos a diario.

**Dar y pedir el turno:** nosotros damos el espacio para que el otro pueda, comunicarnos completamente su idea, y nosotros como compañeros nos aproximemos a lo que nos quiere decir.

**Vivir el trabajo:** en nuestro equipo todo este proceso de reconocimiento del otro lo vivenciamos constantemente, hacemos de esta experiencia una práctica diaria, consciente y, sobre todo, con gusto.

Al distanciarnos del referente individual de nuestro quehacer pedagógico, perdimos ese temor que generalmente invade al docente de abrir el aula, de dejar al descubierto sus debilidades, de ceder el poder; empezamos a mostrarnos tal como somos, lo cual nos permitió empezar a preocuparnos por las prácticas de los otros. Peter M. Senge afirma en su texto que la disciplina de trabajar en equipo requiere práctica, y desde Alúna, y continuando ahora con Fénix, lo que nosotros como colectivo docente hemos tenido es **práctica** de trabajo en equipo. La práctica afina ese cierto *sentido* que va desarrollando el equipo, ese cierto *pensamiento colectivo*, que caracteriza las visiones sistémicas. El mismo autor define el equipo como las personas que se necesitan para actuar. Y continuando con la idea que expone en *La quinta disciplina*, aunque **el aprendizaje en equipo** supone aptitudes y conocimientos individuales, **es una disciplina colectiva**. No tiene sentido decir que “yo”, en cuanto individuo, domino la disciplina del aprendizaje en equipo, así como no tendría sentido decir que “yo” domino la práctica de ser un equipo de basquetbol.

El trabajo en equipo nos ha permitido ocuparnos de ejes comunes que atañen a nuestra labor pedagógica, al igual que de las especificidades que surgen de las diferencias de personalidad, de nuestras experiencias previas, de nuestra didáctica. El intercambio de significados generado al interior del equipo pone en evidencia las particularidades de cada maestro y, en ocasiones, suscita tensiones entre maneras de ver y de actuar. Pero la práctica del pensamiento de tipo colectivo, el diálogo y la reflexión crítica entre pares, genera una especie de *sinergia* que es guiada cada vez

más por el bien común –antes que el interés particular– y que supera cualquier tipo de tensión.

El ejercicio de diseño colectivo es quizás el que mejor refleja ese *auténtico pensamiento conjunto* que caracteriza el trabajo en equipo. La ventaja de la práctica permanente de una interlocución constructiva y crítica revierte especialmente en la calidad de los diseños que se construyen y en el acertado impacto de los mismos. En casi la totalidad de las evaluaciones hechas a los diseños de las socializaciones del proyecto se señala la acertada formulación de los supuestos del diseño sobre el escenario, el público y sus preconcepciones o modelos mentales, las actividades por realizar y su tiempo de ejecución, así como los posibles aprendizajes. Además, la visión colectiva, el ejercicio de observar en conjunto, permite identificar con mayor claridad las características de los ambientes donde el trabajo en equipo no se lleva a cabo y las diferentes actitudes y miedos individuales que obstaculizan la conformación de equipos de trabajo.

Otra de las ventajas del trabajo en equipo es que permite contrarrestar la fragmentación y el aislamiento en que estamos los maestros cuando nos dedicamos al trabajo de aula. El trabajo en equipo es una metodología de cualificación profesional y de reconstrucción de la institución escolar, a la vez, en y desde nuestro propio ámbito de trabajo, es decir, *in situ*. El reconocimiento de la necesidad del otro, de la mutua dependencia y del mutuo respeto y goce al compartir juntos el camino del aprendizaje, nos ha permitido ampliar nuestra visión de lo humano, no sólo al interior de nuestro equipo, sino como miembros, cada uno de nosotros, de otros equipos de trabajo, que pueden haber sido conformados más por exigencias de tipo institucional que por intereses mutuos. La tolerancia ha adquirido un nuevo significado para nosotros: aceptarme y aceptar al otro como es, escucharme y escuchar lo que el otro dice, sin prevención, respetando su idea y su camino, criticar para construir cambios, no para lastimar u ofender, sin crecer colectivamente, sin dialogar y sin escuchar. El trabajo en equipo acorta distancias, construye puentes. Por lo anterior podemos afirmar que una de las directrices y fortalezas indiscutibles de esta experiencia investigativa interdisciplinaria ha sido, sin lugar a dudas, el aprendizaje en equipo.

El aprendizaje en equipos es un proceso de construcción cooperativa de conocimiento entre pares profesionales, en el que nos reunimos para reflexionar, dialogar, analizar y comprender aquellos problemas que compartimos en el arte y profesión, pero sobre los cuales muy pocas veces dialogamos entre colegas. Uno de los aprendizajes más importantes de nuestro proyecto ha sido el de trabajar en equipo. Nos hemos abierto a

la posibilidad de dejarnos complementar por el otro. Hemos dejado atrás los miedos y las prevenciones. Nos abrimos sinceramente a los compañeros para que nos vean como somos y cómo actuamos en el aula, y dejamos que nos aporten al quehacer pedagógico.

Estamos convencidos de que una de las partes más difíciles de la investigación en colectivo es la de construir equipo de trabajo, ya que implica reconocer un modelo mental que dice que si queremos que algo funcione debemos hacerlo nosotros mismos, que si trabajamos con otro nos tocará hacer doble trabajo, y abandonarlo, transformarlo y darle paso a la confianza. Confianza en que nuestro par es un interlocutor válido y que puede retroalimentarnos, y que si estamos dispuestos a escucharlo, podemos cambiar. El trabajo en equipo es necesario, es fundamental. Si todosuviésemos ese don de aceptar nuestros errores, avanzaríamos mucho más en el conocimiento y nuestro crecimiento sería mayor.

Trabajo en equipo es poder recuperar el *arte perdido de escuchar*<sup>28</sup> al otro para reconocernos ambos como iguales, como pares: escuchar lo que piensa, lo que siente, lo que vive, cómo interpreta el mundo, que es el primer texto de lectura y de escritura, sus aciertos y desaciertos, los bajonazos, el estado de ánimo, las “aceleradas”. Es genial ver cómo somos los maestros, seres que sentimos y nos desvivimos por lo nuestro, sin importarnos el qué dirán. Hemos aprendido a amar a los compañeros, a sentirlos parte de uno mismo, como familia, junto a ellos siempre se ha encontrado un apoyo, a pesar de las dificultades presentadas. Compartir una lectura y hacer el aporte a la reflexión sobre lo leído generan cadenas de interacción: nos enriquece, al igual que a otros que están en contacto con nosotros: nuestras familias –somos los padres, hermanos, compañeros y amigos de nuestros hijos–, otros pares, otros sujetos. Nuestro deber es prepararnos para ser mejores, para ser más. ¿Cómo podemos buscar que otros sean mejores, si nosotros mismos no somos los mejores? Cada uno de nosotros se ha metido a su manera en el laberinto de la investigación, y a pesar de nuestras diferentes visiones de mundo, hemos sabido elaborar estrategias comunes para encontrar salidas en equipo. Y el equipo es nuestra fortaleza, incluso ahora que ya no trabajamos todos en la misma institución, ya que los espacios de reflexión conjunta nos permiten “empoderarnos” para llegar fortalecidos a afrontar las vivencias y desafíos de escenarios en los que debemos actuar de manera individual o conformando otros equipos de trabajo.

<sup>28</sup> Michael Michols. *El arte perdido de escuchar. Aprender a comprendernos y a mejorar nuestras relaciones*. Barcelona. Urano. 1998.

## LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN

Comenzamos nuestra búsqueda por la definición de qué tipo de investigación hacíamos. Primero, nos enfrentamos a los términos cualitativo y cuantitativo, referidos al tipo de modelo que guía la recolección y el procesamiento de la información recogida en campo. Privilegiamos la información que ha ido quedando registrada en los videos, en los documentos redactados por nosotros –de tipo descriptivo– y que presentan nuestra reflexión personal o colectiva, privilegiamos también la información recogida en los diarios de campo y en otros instrumentos aplicados durante la práctica. Este tipo de recursos son reconocidos como herramientas del modelo cualitativo, pero no del modelo cuantitativo. Así llegamos a la primera claridad de este camino: el modelo de nuestra investigación es de tipo **cualitativo**.

Esa claridad nos condujo a leer otras teorías, por eso encontramos que la forma del registro y de su sistematización, la lectura y la escritura, el análisis y la reflexión crítica, la interlocución entre pares, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la reflexión que estábamos haciendo en nuestra práctica investigativa se acercaban cada vez más a lo que se conoce como investigación-acción.

Pero fue sólo cuando llegamos al texto *Investigación-acción y currículo*, de J. McKernan, que realmente encontramos un espejo en el que nos vimos reflejados totalmente. Nuestro quehacer diario generaba cuestionamientos sobre nuestra práctica profesional y su impacto. Al retroalimentar y compartir este tipo de experiencias al interior del equipo, con pares cualificados, buscábamos alternativas de solución a nuestras dificultades en aula, esas que sólo se conocen en la práctica cotidiana y en nuestros procesos de interacción, y de las que no encontramos referencias en manual alguno. El ejercicio constante de exponer esas dificultades generó una dinámica que nos proporcionó alternativas de mejoramiento y de sistematización del registro, lo cual nos permitió hacer del aula y de la interacción crítica con nuestros compañeros unos espacios de reflexión constante *in situ*.

La publicación no es el fin de nuestro ejercicio de investigación. Aunque nuestro proceso implica hacer reflexiones escritas, el objetivo último no es sólo producir un documento que dé razón del tiempo invertido y del trabajo desarrollado, sino que la escritura y la lectura son nuestras claves metodológicas. Los documentos producidos durante el proceso de la investigación inicialmente son textos-herramientas para la reflexión, que se utilizan una y otra vez

Más allá de las viejas discusiones acerca de qué es primero, si la teoría o la práctica, nosotros empezamos por la práctica y la teoría fue surgiendo de manera significativa de la experiencia vivida, lo que ha hecho que podamos entender y aprehender de nosotros desde las voces de otros.

Muchos autores han coincidido en que una de las mejores reformas que pueden darse en educación es a partir de los mismos actores involucrados en ella. De este modo el maestro debe verse a sí mismo como un sujeto investigador capaz de observar y al mismo tiempo observar-se, asumiendo una nueva posición de interacción, no como un ente aislado, dentro de lo que consideramos como la unidad de aprendizaje de estas dinámicas: el equipo.

Aunque este ejercicio de trabajo es, aparentemente, sencillo, implica en sí mismo un cambio de paradigma en la cultura escolar, por cuanto aún se observa en las instituciones educativas la posición tradicional del profesor como autoridad dentro del aula y, más críticamente, a alguien que difícilmente reconoce debilidades dentro de su práctica.

En muchas oportunidades se ha buscado una preparación de profesores para los acontecimientos venideros, llamando a expertos externos, que desde su desconocimiento de lo que en realidad ocurre en las particularidades de las instituciones, presentan algunas alternativas que poco o nada generan dentro de la comunidad educativa, aparte de lo que es la conmoción por los datos o la información suministrada, pero que en realidad no generan un cambio de acción en la misma institución. La propuesta de la investigación-acción abre el espacio propicio para que la autoevaluación docente se lleve a cabo no como una forma de evaluación excluyente que sólo se propone desde unas políticas externas que nada tienen que ver con la realidad, sino, mejor, como una forma de asumir los retos que se presentan a diario desde adentro, desde lo que en realidad pasa en las instituciones y, yendo más allá, desde lo que ocurre en el aula.

Schön ha propuesto un enfoque desde los *profesionales reflexivos*, en el que son los mismos involucrados a través de la reflexión sobre su quehacer quienes pueden reconocer debilidades y fortalezas sobre las cuales establecer procesos de refuerzo y mejoramiento. Esta teoría se apoya en los principios de la investigación acción, en la que se hace una reflexión directa sobre el quehacer, y con los actores principales, siguiendo una estrategia metodológica de crítica (McKernan).

Estas estrategias pueden darse, y están dándose, porque las estructuras mentales, los modelos mentales de los involucrados, se han roto, ori-

ginando una “crisis” que funciona como motor que impulsa la estrategia y la transformación que generarán un mejoramiento constante; en otras palabras, una *autocualificación permanente*, pero no una autocualificación sólo a nivel de profesionales, sino también de la institución, lo cual redundará en beneficios en todos los ámbitos. El paso de un modelo educativo tradicional a otro como el que estamos proponiendo requiere un proceso de cambio que debe ser impulsado desde la propia práctica docente. En esta línea, han surgido modelos muy valiosos, entre los que se encuentra la investigación-acción pedagógica.

Con una visión amplia, más allá del campo educativo, la investigación-acción fue ideada por Kurt Lewin (1946) como una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida de los valores humanos. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Elliot (1986), entre otros, la define como “*el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma*”, afirmando que la investigación-acción aspira a alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y que la validez de las “teorías” o “hipótesis” que genera no depende tanto de los “test” científicos de la verdad como de su utilidad para ayudar a la gente a actuar más hábil e inteligentemente. Si trasladamos estas consideraciones al campo de la educación, vemos que el educador no sólo es alguien que ayuda a otro a mejorar su interpretación del mundo. Es también, y al mismo tiempo, una persona necesitada de conocer cuáles son los efectos de sus acciones en la tarea docente, para poder corregirlos en lo que tengan de defectuoso o afirmarse en lo que tengan de acierto. Este es el campo de acción de la investigación-acción pedagógica.

Definimos la investigación acción pedagógica como la práctica investigativa llevada a cabo *in situ* por docentes en ejercicio que tiene como objeto de estudio la cultura escolar. Privilegia la mirada procesual, integral y cualitativa de la educación. Nuestra revisión de los antecedentes teóricos de la investigación nos ubica en primera instancia en la investigación-acción pedagógica, desde que la experiencia de Alúna fue publicada en el texto *La investigación-acción pedagógica, experiencias y lecciones*, del profesor Rafael Ávila Pénagos, donde se presenta la investigación como uno de los casos que demuestran avance y desarrollo en Colombia de esta línea particular de la investigación cualitativa.

Al mismo tiempo, nos encontramos con el texto *La investigación-acción un reto para el profesorado*, que reseña la experiencia de investigación-acción pedagógica llevada a cabo en España por la profesora Julia Blández

Ángel, para su tesis doctoral con profesores en ejercicio de Educación Física, buscando mejorar las prácticas, observando a sus estudiantes en las clases, realizando sus diarios de campo, escribiendo sus reflexiones sobre el trabajo de observación, sobre la autorreflexión, sobre su proceso de docente investigador y, por último, para presentar unas conclusiones de lo que significó para ellos esta experiencia. María Novo, en el capítulo cuatro de su texto *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas* ubica a la investigación-acción como un proceso de cambio que debe ser impulsado desde la propia práctica docente. El texto *Investigación y currículum* de L. Stenhouse, ubica la investigación-acción participación como la metodología de investigación que permite al profesional docente la cualificación *in situ* y la transformación del currículum. *Investigación acción y currículum*, de J. McKernan, gracias al cual pudimos ubicar sin lugar a dudas nuestra experiencia como un caso de investigación-acción pedagógica.

La investigación-acción allí se define como un proceso práctico-técnico y críticamente reflexivo, que ayuda a mejorar el currículum por medio de la solución de problemas, utilizando a los profesionales como investigadores, tanto para la investigación misma como para su desarrollo. La perspectiva práctica tiene prioridad sobre la construcción de modelos teóricos y la redacción de informes investigativos. Nosotros, profesionales docentes, abordamos de manera interdisciplinaria la lectura y la escritura como problema, en el escenario de la cultura escolar, desde la perspectiva de la cuestión docente, siendo al mismo tiempo sujetos pedagógicos y actores principales de la problemática.

Los propósitos de la práctica investigativa propuesta por McKernan son los mismos que han guiado nuestra experiencia en investigación, a saber:

- Resolver los problemas diarios y acuciantes de los profesores en ejercicio.  
Esto lo hacemos al poner a disposición del equipo de trabajo el relato y registro de lo que nos sucede en aula, para que entre todos identifiquemos las posibles causas de los problemas y las alternativas de solución. El problema específico que en esta investigación decidimos abordar de manera conjunta fue el de la lectura y la escritura, en especial desde el quehacer profesional de los docentes en ejercicio.
- Proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico.  
Estableciendo colectivamente lineamientos sobre lo ético, y el

compromiso social y político de nuestra práctica profesional. Mediante la observación rigurosa y sistemática, logramos convertirnos en muy buenos observadores de nuestro entorno y de nuestro actuar, así como del de nuestros estudiantes, pares académicos y otros actores con los que interactuamos en la cultura escolar. Estos datos nos permiten tomar decisiones informadas y sustentadas.

- Convertir el aula en laboratorio.

En este punto se verifica de manera plena nuestra práctica; mediante la resignificación del concepto de aula, que nos permite entenderla no como las cuatro paredes del salón, sino como el espacio de interacción de sujetos pedagógicos, es decir, a acompañantes, pares, observadores, cámara de video, protocolantes, evaluadores, entre otros. Al abrir nuestras aulas, presentamos nuestra práctica tal como es para su exhumación, para el escrutinio del otro, del par crítico, para aprender y transformarnos desde la reflexión crítica sin prevenciones. Esto es lo que llamamos aula abierta, que es la práctica contraria a la usual, donde el maestro entra y cierra su aula, evitando que otros se enteren de lo que está sucediendo allí. El aula es el espacio donde verificamos si nuestro diseño se cumple o no, y donde observamos las alternativas que ejecutamos cuando la anticipación no corresponde a lo que está sucediendo en el aula (como casi siempre sucede) haciendo que cada uno de nosotros tenga el “plan B, C o D”, que son opciones planeadas con anterioridad para cada uno de los diseños, según el lugar, el grupo, el clima o la actividad que estamos por ejecutar.

- Reflexionar de manera crítica y no buscar como meta fundamental la redacción de informes o publicaciones.

Nuestro reflexionar en ningún momento ha estado orientado por un afán distinto del de mejorar, de ser mejores y de manera solidaria ser mejores con otros, no sólo con nuestros pares de investigación, sino con aquellos con los que hemos compartido nuestra experiencia. De este modo nuestro ejercicio permanente de investigación no es sino una forma de cualificarnos profesionalmente, de sentirnos a gusto con lo que hacemos y entender la manera y el impacto de nuestro quehacer pedagógico.

Hemos verificado, como lo señala el autor, que las implicaciones de esta propuesta se ven reflejadas específicamente en: el mejoramiento de las situaciones sociales problémicas; en el aumento de la comprensión que cada uno de nosotros como investigadores tiene sobre determinado problema;

en el esclarecimiento del ambiente social en que nos desenvolvemos; en el mejoramiento de la calidad de las acciones que realizamos, *in situ*, priorizando el estudio de campo y la metodología cualitativa (comprensión y descripción, realismo y pertinencia).

Nos consideramos investigadores profesionales porque cumplimos las siguientes condiciones: comprendemos y poseemos destrezas de investigación y los resultados que encontramos nos llevan a tomar decisiones informadas para transformar nuestras prácticas. Hemos observado cómo estas condiciones se afianzan continuamente en la aplicación permanente de una reflexión y cómo ésta afecta la acción, transformándola para mejorar.

McKernan propone que la escuela será el centro para la investigación, desde los siguientes principios:

debe haber mentalidad de investigación; se debe conocer sobre currículo-teoría y sobre aprendizaje-enseñanza; se deben plantear preguntas investigables; se deben desarrollar destrezas para investigar; el horario escolar debe permitir tiempo para investigar; la escuela no debe apoyar la división entre los expertos externos en calidad de investigadores y los profesores; el lenguaje debe reconocerse como un problema en la investigación y debe ser el lenguaje de los participantes; se debe reconocer al investigador docente como actor principal en la formulación de las políticas sobre el currículo<sup>29</sup>.

Teniendo en cuenta los anteriores principios, el autor propone que, en primer lugar, los profesionales en ejercicio necesitan tiempo y recursos para trabajar en la investigación realizada por ellos. Sabemos que nuestro ejercicio investigativo exige mucho tiempo fuera del horario escolar. Hemos llegado a promediar unas seis horas semanales de trabajo y estudio fuera de la jornada escolar. En segundo lugar, sigue McKernan, los investigadores deben ser portavoces creíbles de investigación-acción; es decir, deben estar involucrados de manera permanente, como investigadores, en proyectos de aplicación. A la fecha nuestro colectivo completa casi cinco años de investigación pedagógica ininterrumpida. Hablamos de la investigación desde nuestra experiencia como investigadores. Y, en tercer lugar, continúa el autor, deben hacer un esfuerzo continuado para publicar y diseñar su trabajo con el objetivo de superar la división ideológica del currículo. Son cinco los textos que se han publicado reseñando nuestra investigación o partes de sus hallazgos. Así también, para nuestro

<sup>29</sup> J. McKernan. *Investigación-acción y currículum*. Madrid. Morata. 1988. pp. 56-58.

equipo resulta claro que el currículo ya no debe verse más desde separaciones disciplinares, sino desde construcciones más sistémicas, integradas e interdisciplinarias.

Habiendo señalado los que consideramos los puntos más importantes de la propuesta de McKernan, de ellos hemos vivido desde la experiencia el reconocernos como aprendices de nuestra propia práctica profesional, a través de compartir nuestras puestas en escena (dictar clase), abriendo nuestras aulas, para analizarlas y reflexionar sobre los obstáculos que en ellas vemos, e identificar los elementos facilitadores de la enseñanza-aprendizaje; somos aprendices que deseamos tomar decisiones cada vez más acertadas, de acuerdo con las necesidades de los contextos y la reflexión sobre la acción; aprendices que usamos el aula –entendida no sólo como las cuatro paredes del salón, sino como todo espacio en el que se lleve a cabo la interacción de sujetos pedagógicos– como el escenario donde se ponen a prueba las propuestas y se validan las reflexiones, los hallazgos y las conclusiones de la investigación.

Hemos visto nuestro quehacer investigativo mejorando las situaciones problemáticas: cómo son los estudiantes invisibles, es decir, aquellos que no parecen destacarse ni notarse en un grupo, o la falta de motivación frente a la propuesta de clase, o la carencia de sentido del aprender para los estudiantes. En la esfera docente, superamos el aislamiento que sufren los profesionales dentro de escenarios pedagógicos, en aulas manejadas desde el supuesto poder del maestro. A nivel personal, también pudimos superar dificultades como la ansiedad, la proyección y el tono de la voz, la postura y la proyección corporal, la inseguridad frente al sentido de la práctica profesional, al manejo disciplinar, a la construcción de conocimiento, a la toma de decisiones verticales, autoritarias, no participativas.

Superamos el antiguo modelo mental y consideramos que el lugar para aprender es cualquiera –no sólo la escuela–, y la edad también es cualquiera. La categoría Organización<sup>30</sup> provee a la práctica, junto con la gestión, de una de sus herramientas más importantes. También hemos aprendido a exponernos ante nuestros pares y ante nosotros mismos para mejorar nuestra comprensión de las diversas dimensiones que nos constituyen como seres humanos y seres sociales. Hemos aprendido a identificar y acercarnos de manera más detallada a las características de nuestros

---

<sup>30</sup> Referida a competencia profesional que le permite al maestro anticipar la puesta en escena desde la distribución de los elementos del escenario, de la consecución de todos los recursos necesarios, de la gestión de los procesos.

contextos y de nuestras realidades como profesionales investigadores. Sabemos que hemos mejorado la calidad de nuestra acción en la medida en que se ha sistematizado como un proceso científico, riguroso, exigente, disciplinado y permanente. Hemos aprendido que la teoría sólo es significativa para la práctica profesional si surge de la necesidad de cualificar la propia experiencia y no es impuesta por ningún modelo externo. Nos consideramos profesionales investigadores que efectúan sistemáticamente una reflexión crítica y la reflexión sobre esta reflexión –desde la lectura y la escritura– como una manera eficaz de autocualificación *in situ*.

Además, a la vez que podemos reconocernos en algunas de las categorías propuestas por McKernan, también podemos ver cómo *no* encontramos en nuestros contextos las condiciones que el autor propone para favorecer un ambiente de investigación-acción. La mentalidad de investigación no es la que prima en la propuesta de la cultura escolar. Aun en el ámbito universitario, la investigación pedagógica se considera un requisito más o privilegio de una élite, y no como parte constitutiva de la formación y práctica profesionales. Se mira con desconfianza y con mucha incredulidad a experiencias como la nuestra, en la que la investigación la realizan *in situ* maestros en ejercicio en educación básica y media. Se cuestiona la innovación de este tipo de proceder y se exige de manera reiterada definirse dentro de un enfoque o un modelo investigativo ya tradicional, desconfiando de quienes van surgiendo de las necesidades del quehacer cotidiano.

El desconocimiento sobre currículo-teoría y aprendizaje-enseñanza parece prevalecer en la toma de decisiones. Los antiguos roles de poder del maestro surgen una y otra vez, negándose a transformarse y usando la nota o el concepto académico más como un arma de presión que como un instrumento de reflexión. Los formadores de formadores presentan las teorías pero no se dejan afectar por ellas. Los seminarios de investigación son un recuento de modelos, pero no de experiencias vividas por los protagonistas. Se exige innovación, pero desde el modelo tradicional transmisionista en el que el poseedor de la verdad es el maestro y todo lo que se salga de su círculo de influencia debe ser “corregido”.

La investigación se lleva a cabo desde fuera de la escuela, y el modelo mental imperante es que la escuela no investiga sobre sí misma. El horario escolar no contempla tiempo para hacer investigación. En la escuela se reconoce como expertos a aquellos investigadores teóricos que no hacen práctica pedagógica en la escuela ni conocen las necesidades ni las exigencias de los diferentes contextos, no validando las experiencias investigativas de los actores que protagonizan la interacción en aula: pro-

fesores y estudiantes. Las políticas educativas no reconocen al maestro como protagonista del escenario pedagógico, por el contrario, éstas son emitidas desde el desconocimiento, desde los escritorios y desde la homogenización de los seres humanos. Ante la necesidad de cualificar la práctica docente, sólo se piensa en capacitar al docente en las nuevas tendencias políticas, pero no se piensa en permitirle cualificar su práctica *in situ* generando espacios para la investigación y para la reflexión crítica. El modelo mental radica en que todo el mundo sabe dictar clase, todo el mundo sabe sobre pedagogía; todos son profesionales, menos los profesionales docentes. Sin embargo, el discurso y la reflexión sobre la cultura exigen del maestro que sea el profesional más integral y más multipropósito de la sociedad.

Somos aprendices y al mismo tiempo investigadores de ese aprendizaje, y es a partir de este reconocimiento que seguimos transformándonos y autocualificando nuestra práctica. Por eso la estrategia propuesta para nuestra investigación la soportamos desde la investigación-acción, centrando nuestro trabajo en el aprendizaje en la acción pedagógica, en la reflexión sobre la acción pedagógica, ejercicios que repercuten en la evolución permanente de la investigación, en la resolución de problemas y en la generación de equipo para la práctica profesional.

Entonces, creemos conveniente plantear alternativas de investigación desde nuestra realidad, que es necesario que cada institución aprenda a investigar-se, y que asuma la investigación como una estrategia de autocualificación educativa y que brinde los espacios requeridos para los docentes y, en colectivo, producir un currículo transversal, participativo, que dé razón de las soluciones a las necesidades de la cultura escolar.

**Podemos afirmar, entonces, después de ésta reflexión, y desde la propuesta de McKernan, que el proceso de investigación llevado a cabo en Alúna y cuya continuación es Fénix es una experiencia de investigación acción pedagógica.**

En la búsqueda de la definición de lo que es la investigación-acción pedagógica, además de la experiencias colombianas reseñadas en el libro *La investigación acción pedagógica: experiencias y lecciones*, relacionado por nosotros en varios apartes anteriores, encontramos la experiencia de la profesora Julia Blández<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> La autora es doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Educación Física y diplomada en E.G.B. Su labor docente se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, impartiendo la materia de educación física de base. También está muy vinculada a los proyectos de investigación de tipo cuali-

## OTRAS EXPERIENCIAS DE IAPE

¿En qué momento aparece entonces la figura del investigador?  
Diremos que sólo desde el momento en que se atreve a registrar por escrito lo observado, cuando privilegia el dato auténtico y cuando reorganiza a través de la escritura las conjeturas; cuando ubicado en el campo de la práctica pedagógica describe e interpreta lo que ocurre, cuando accede a lo que llamaríamos, con Beatriz Calvo, etnografía analítica materializada en la textualidad escrita, porque definitivamente no hay investigación, o no hay investigadores, sin escritura.

FABIO JURADO VALENCIA<sup>31</sup>.

El proyecto Fénix partió de nuestro deseo de investigar, de mejorar nuestra comunicación, de mejorar la práctica, de potenciar la interlocución entre pares, de conocer al otro, de aprender del otro, de autorreconocernos en nuestros pares, de vernos en el espejo del otro; la propuesta de la profesora Blández surge de la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, para introducir cambios reales en su labor, en el quehacer diario, para buscar cambios reales a partir del intercambio de vivencias, dificultades, inseguridades y dudas.

La experiencia realizada por Julia Blández con sus equipos docentes nos permite afianzarnos aún más en definir Fénix como una investigación-acción pedagógica, porque así como ella concluye en su investigación, nuestra autoestima profesional se ha aumentado desde el autorreconocimiento como investigadores; hemos roto el aislamiento en el que estábamos, compartiendo con los otros nuestras experiencias de aula; se ha aumentado nuestro amor por la investigación porque sabemos que el docente en ejercicio puede hacer investigación de calidad, sobre sí mismo y

---

tativo, especialmente en la investigación-acción, utilizándola en la doble vertiente de formación inicial y permanente del profesorado. Esta obra da a conocer la investigación-acción desde una perspectiva teórico-práctica, así como de animar al profesorado a utilizarla como una forma de cultura y desarrollo profesional, guiándole en la tarea, siempre apasionante, de renovar continuamente su labor docente.

<sup>31</sup> Fabio Jurado Valencia, *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la Escuela*. Programa Universitario de Investigación en Educación. Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia-Plaza y Janés. 1999. pp. 69-70.

sobre su ejercicio docente; nos hemos convertido en profesores reflexivos, ya que la observación y la reflexión son una constante en nuestra práctica, buscando y reconociendo el sentido de nuestras acciones.

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido<sup>32</sup>.

La experiencia de Julia Blández nos sirvió para afianzar la percepción que teníamos de que nuestra investigación es una experiencia legítima de investigación-acción pedagógica (IAPE) que busca las semejanzas y las diferencias con nuestro proyecto. El mismo ejercicio lo realizamos con otros textos adicionales que también registraban experiencias de IAPE, presentando como resultado del análisis un cuadro comparativo en el que identificamos las divergencias y las convergencias de cada una de esas experiencias con lo experimentado por nosotros en Fénix. Así elaboramos el siguiente cuadro comparativo (Cuadro 1. Comparación entre experiencias de IAPE).

---

<sup>32</sup> Louis Not. *La enseñanza dialogante*. Barcelona. Herder. 1992. p. 71

## EL DISEÑO METODOLÓGICO

### EL LABERINTO DE LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA ALÚNA

Uno de los objetivos de la investigación planteada por el Proyecto Fénix fue la puesta a prueba, mediante su implementación, de la Metodología Alúna<sup>®</sup>, principal hallazgo del proyecto del mismo nombre. La metodología Alúna relaciona una serie de pasos necesarios para abordar una categoría específica del trabajo de la investigación acción pedagógica. Al concluir la implementación de los pasos propuestos, se comenzaba nuevamente desde el paso primero, generando lo que se llamó un ciclo de trabajo. El ciclo consistía básicamente en diseñar, escribir, socializar, comparar, generalizar, proponer, poner en escena, autoobservarse en el registro audiovisual y elaboración del informe de ciclo. Al llegar a este punto, la reflexión se abordaba nuevamente desde el diseño de iniciar otro ciclo de trabajo.

El ciclo de trabajo lo definimos como la unidad básica de análisis y lo propusimos en Alúna de la manera siguiente:

1. Diseño de los libretos para la puesta en escena de cada maestro investigador. Es el momento de planificación de la "clase".
2. Socialización de los libretos en el taller de reflexión, con el fin de recibir retroalimentación por parte de los pares (registro en video).
3. Reajuste y reescritura del diseño, con base en la retroalimentación.
4. Puesta en escena del libreto, simultáneamente registrada en video por un técnico en videograbación.
5. Autoobservación de la puesta en escena, con la ayuda del registro audiovisual.
6. Elaboración de un *paper*<sup>33</sup> que recoge las principales conclusiones de ese proceso de autoanálisis.
7. Distribución de los papers a todos los miembros del equipo para su lectura, previa al taller de reflexión.

---

<sup>33</sup> La palabra *paper* surgió gracias al carácter interdisciplinario del equipo durante el ejercicio de encontrar un lenguaje común que identificara nuestro quehacer. *Paper* designa en inglés un documento escrito que no se considera definitivo, terminado, sino en proceso de elaboración: es un documento de trabajo.

8. Presentación de muestras de video y lectura de los papers por cada uno de los investigadores, ante todos los pares, con el fin de recoger retroalimentación y proceder a una reflexión colectiva, en un espacio denominado talleres de reflexión. Registro en video de todo el taller.
9. Elaboración colectiva del informe correspondiente a este ciclo, con base en los siguientes insumos: registro del taller de reflexión sobre diseños, registro del taller de reflexión sobre los papers. Con la elaboración de este informe se cierra “un ciclo” de Alúna.
10. Inicio del siguiente ciclo.

Las circunstancias de implementación de Fénix, en relación con Alúna, variaron especialmente en los siguientes aspectos: los maestros investigadores de Fénix ya no estábamos vinculados en su totalidad a la misma institución; la circunstancia de que el proyecto de investigación hubiera carecido de director (tutor) por más de seis meses, debido a la renuncia intempestiva del primer director y al cambio de los interventores en la entidad financiadora IDEP; el proceso mismo de consolidación de un trabajo en equipo más fuerte; el autorreconocimiento como maestros investigadores permanentes de su propia práctica, así como el ingreso a los estudios de maestría. Nuevas necesidades generaron una re-definición de la metodología de trabajo.

CUADRO 1. Comparación entre experiencias en Investigación-acción pedagógica, IAPE.

Texto de referencia	LA ESCRITURA COMO UNA FORMA DE REIVINDICAR EL SABER DE LOS MAESTROS <sup>1</sup> Luis Bernardo Peña B.	ALUNA: LECCIONES DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INVESTIGACIÓN <sup>2</sup> Rafael Ávila Penagos	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES <sup>3</sup> Josefina Quintero Corzo José Federmán Muñoz G.
Tesis	Condición esencial de la escritura de los maestros: el valor que tiene el saber propio de los maestros en la constitución de las ciencias pedagógicas.	Investigar las propias prácticas de formación de lectores y escritores.	Aplicar el modelo de IAR. Mejorar los procesos de asesoría.
Énfasis	Escritura	Lectura y escritura	Lectura y escritura
Metáfora principal	Agricultura	Teatro	No hay metáforas
Autores referenciados en el texto	Zeichner/Schön/ F. M. Connelly/D. J. Ciandinin	Schön/Brunner/Senge /Dewey/Lourau/Durkheim	Schön/Stenhouse/Elliot/Lewin/ Ebbutt/De Tezanos/Kemmis McTaggart.
Objeto de estudio	Mira a los maestros	Parte de los maestros	Parte de los maestros
Estrategias	Reflexión	Reflexión crítica entre pares	Lógica de la espiral reflexiva en la acción sobre la acción.

[CONTINUA]

[CONTINUACIÓN]

Propósito	<b>Escritura para:</b> generación de saber pedagógico, comprensión de sentido de lo que se hace y mejoramiento de la práctica. Taller, borrador, registro y reescritura.	<b>Escritura para:</b> generación de saber pedagógico, comprensión de sentido de lo que se hace y mejoramiento de la práctica. Ciclo de Alúna.	<b>Escritura para:</b> generación de saber pedagógico, comprensión de sentido de lo que se hace y mejoramiento de la práctica. Ciclo de la espiral reflexiva en la acción.
Metodología	Voluntaria	Voluntaria	Voluntaria
Participación	Voluntaria	Voluntaria	Voluntaria
Muestras	Escritos sobre la vida de los maestros.	Diario de campo, diseños, elaboración de papers, informes de ciclo.	Diario de campo, preguntas etnográficas, entrevistas, registros anecdóticos, estudio de casos, estadísticas descriptivas y ensayos, entre otros.
Metas	Escritura para descubrirse, exponerse, desnudarse.	Escritura para exhumarse, exponerse, desnudarse.	Escritura para verse en la reflexión
Obstáculos	Dificultades técnicas: tiempo, registro, ayudas educativas. Prejuicios: modelos mentales. Naturaleza del proceso.	Dificultades técnicas: tiempo. Prejuicios: modelos mentales. Naturaleza del proceso.	Dificultades técnicas: tiempo. Prejuicios: modelos mentales. Naturaleza del proceso.
Hallazgos y conclusiones	La lectura y la escritura contribuyen a mostrar la complejidad de la práctica pedagógica y de la construcción de sujetos.	La lectura y la escritura contribuyen a mostrar la complejidad de la práctica pedagógica y de la construcción de sujetos.	La escritura y la escritura contribuyen a mostrar la complejidad de la práctica pedagógica y de la construcción de sujetos.

**Fuente:** <sup>1</sup> Luis Bernardo Peña, La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En *Investigación-acción pedagógica experiencias y lecciones*, Bogotá. Ediciones Antropos. 2003.

<sup>2</sup> Rafael Ávila Penagos, Alúna: Lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación. op. cit.

<sup>3</sup> Josefina Quintero Corzo, José Federmán Muñoz G., Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores. op. cit.

CAMINOS EN ESPIRAL:  
RESIGNIFICACIÓN DE UN CICLO DE TRABAJO

En el curso de la implementación del Proyecto Fénix se puso a prueba la metodología Alúna, buscando consolidarla y afianzarla. Inicialmente, se verificó la intención de implementar un ciclo de trabajo tal cual estaba planteado, pero la práctica investigativa y la experiencia adelantada, al igual que las nuevas y muy particulares necesidades del equipo de investigación Fénix, nos harían cambiar pronto de opinión. Se hizo necesario reajustar la propuesta metodológica. Para ello, resignificamos los pasos uno, dos y tres: diseño de las puestas en escena, socialización de los libretos, reajuste y reescritura del diseño, reagrupándolos en una sola que llamamos **Diseñar**.

Los pasos cuatro y cinco: la puesta en escena del libreto planificado en la fase anterior y la autoobservación del video, se reagruparon en la fase que llamamos **Puesta en escena**

Los pasos seis, siete y ocho: elaboración individual de un escrito que recoge las conclusiones y autorreflexiones, distribución de los escritos a los miembros del equipo y observación del video, lectura de los escritos para realizar la retroalimentación, se agruparon en la categoría **Comparar y generalizar**.

El paso nueve: elaboración colectiva del informe del ciclo, lo renombramos **Construir conocimiento**.

La reorganización y el reagrupamiento dieron como resultado cuatro categorías metodológicas que se aplican de manera consecutiva y que se encuentran atravesadas por dos ejes transversales: el de leer y escribir y el de socializar. Cada categoría exige un ejercicio permanente de lectura y escritura, de diálogo y escucha. La socialización la entendemos como una reflexión a través de la interacción, que puede verificarse desde dos escenarios: el interno del equipo de investigación y el del equipo de investigación como colectivo compartiendo con otros pares y lectores externos la experiencia investigativa adelantada. Por lo anterior, la socialización se realiza también en todas las categorías metodológicas, unas veces de manera interna y otras de manera externa.

La propuesta de la metodología Alúna de trabajar por ciclos siguen implementándose en Fénix, sin embargo las etapas del ciclo mismo y su lógica interna han sufrido variaciones y ajustes. El nuevo ciclo, redefinido, lo presentamos de la siguiente manera:

## SOCIALIZAR

La principal variación se refiere a la categoría socialización. En Alúna, la socialización se presentaba como un paso posterior al diseño, refiriéndose básicamente a éste y a su implementación. Aparecía de nuevo luego de la puesta en escena del diseño y se usaba básicamente como un espacio de evaluación del impacto de lo propuesto.

Para el proceso de Fénix, la socialización es un momento de retroalimentación, a través de la reflexión crítica entre pares, que aparece una y otra vez luego de la ejecución de las diferentes fases del ciclo de trabajo. Es decir, la socialización es un componente vertical de reflexión que permite la toma de decisiones individuales y en equipo.

La forma de la reflexión, en las socializaciones, también presenta diferencias frente al ejercicio realizado en Alúna. La reflexión se ha abierto a más niveles, porque ya no sólo se centra en los diseños o en las puestas en escena de cada disciplina, sino que además abarca una interpretación colectiva sobre las características de la cultura escolar y del contexto histórico particular en el que nos hallamos inmersos. Queremos encontrar las relaciones que se establecen entre unos y otros para entender cómo nuestra práctica profesional podría impactar sobre una u otro. Y el espacio de esta búsqueda fue el de la socialización, la cual se entiende como un ejercicio fuerte de retroalimentación que se lleva a cabo en varios niveles. El primer nivel lo constituye la presentación de nuestros diseños individuales en los **talleres de reflexión** del equipo de investigación. El propósito de esta socialización es identificar y poner en evidencia los supuestos que subyacen a la práctica —*exhumar la práctica*— y los factores que obstaculizan el proceso de aprendizaje, para proponer alternativas de cambio. También se busca establecer las relaciones que aparecen entre la cultura escolar y el contexto histórico. Sin embargo, pocas veces uno como individuo es consciente de esos supuestos; es en el diálogo y la discusión solidaria con el otro que pueden identificarse esos supuestos y pueden construirse alternativas de solución a los obstáculos encontrados.

El segundo nivel se refiere a la implementación de los diseños, bien sean los individuales o los que se construyen de manera colectiva; apunta a compartir, analizar dialogalmente la experiencia investigativa adelantada, con nuestros compañeros docentes, con otros estudiantes de la maestría, con las maestras que dirigen el trabajo de investigación de la tesis, con los lectores externos que deben evaluar la experiencia desde la interventoría, con otras personas interesadas en conocer el trabajo adelantado.

Entonces, teniendo como eje vertical la socialización, describiremos en detalle en qué consiste cada uno de los pasos metodológicos del ciclo de trabajo en Fénix.

### PONER EN ESCENA

Conscientes ya del poder tras el diseño (ver acápite sobre el diseñar, en el Informe de Alúna), los maestros investigadores tomamos la decisión de que las puestas en escena de nuestros diseños se rijan por determinadas características:

- Los estudiantes actúan con un papel activo.
- Los estudiantes se reconocen a sí mismos como protagonistas de sus procesos de formación de lectores y escritores.
- El maestro actúa entre telones como consueta discreto.
- El maestro es un aprendiz permanente, protagonista de su proceso de formación de lectores y escritores. Es decir, es modelo lector y escritor.
- El maestro como director de la puesta en escena tiene que prever y organizar el ambiente escenográfico, la luminotecnia, los telones de fondo y el instrumental requerido para el trabajo. El maestro es un organizador de actores, de procesos, de ambientes y de herramientas. Se presenta con más fuerza, entonces, la Categoría organización como una competencia importantísima de la práctica profesional docente.
- El escenario de la puesta en escena está regido por normas de conciliación, de negociación, de establecimiento de acuerdos para la acción y la toma de decisiones informadas y participativas, desde el respeto y la responsabilidad mutua.

### DISEÑAR

70

Alúna privilegió el diseño individual y puntual, delimitado a una puesta en escena. Fénix privilegió el diseño colectivo, que se amplió a periodos más largos de aplicación, como semestres o años lectivos, sin perder de vista las puestas en escena que construyeran el objetivo planteado.

El diseño así entendido es un texto escrito, una herramienta de planificación, de anticipación sobre la práctica profesional, que sirve de base para cualquier análisis y reflexión posterior, en el camino de la investigación. Pero el diseño es también la evidencia de cierta lectura de mundo,

por lo cual es para nosotros un registro del proceso de lectura y escritura individual y colectiva.

Como equipo hemos identificado unas categorías que conforman el diseño, que consideramos fundantes, es decir, que son las que nos permiten rastrear los aspectos más significativos de nuestro análisis, desde la propuesta de la investigación-acción pedagógica. Estas categorías son:

- Reflexiones previas: justificación de por qué se presenta este u otro tipo de diseño.
- Supuestos: características del público, de los actores, de los ambientes, del impacto posible de la propuesta, de los modelos mentales o preconceptos que el equipo considera que caracterizan a ciertos sujetos o a su totalidad, para quienes se elabora el diseño.
- Contextos: descripción detallada de la observación realizada para caracterizar la cultura escolar en cada institución o escenario.
- Objetivos: el alcance o pretensión del diseño, tanto de manera general como si persigue metas o aprendizajes específicos.
- Preguntas orientadoras: interrogantes que deben direccionar la reflexión en torno a la acción propuesta en el diseño.
- Tema: se convierte en el pretexto para inducir el análisis y la reflexión en la acción y sobre la acción, así como la evaluación posterior.
- Tiempo: duración de la aplicación de la totalidad del diseño, sin dejar de detallar los tiempos más específicos, que hemos llamado momentos.
- Metodología: estrategias pertinentes a la consecución de los objetivos planteados en el diseño.
- Evaluación: monitoreo y revisión permanente del diseño mismo y de cada una de las categorías que lo conforman, a fin de encontrar desde la reflexión elementos facilitadores y obstaculizadores de los procesos. La evaluación exige una reconstrucción y una transformación constantes de la acción.
- Actores: los sujetos pedagógicos a quienes va dirigido el diseño, caracterizados en la descripción del contexto y en los supuestos sobre los modelos mentales que poseen. Nos reservamos como diseñadores un perfil bajo frente a nuestros aprendices, a quienes reservamos el papel protagónico de la puesta en escena, privilegiando el aprender haciendo, los trabajos en equipo y el aprendizaje colectivo.

- Escenario o ambiente: descripción del lugar que se tiene y el que se considera ideal para la puesta en escena, y todos los elementos necesarios para que el participante se sumerja en lo propuesto en el diseño.
- Organización: categoría fundante de los diseños, ya que se ha identificado como uno de los elementos que más facilita u obstaculiza el logro de los objetivos en una puesta en escena.
- Recursos: todos y cada uno de los elementos que exige el diseño para su puesta en escena. No nos referimos aquí sólo a lo material, sino a cierta disposición del ánimo que permite optimizar creativamente cualquier objeto que se tenga a mano, adaptándolo a lo que se necesita.
- Gestión: otra categoría fundante de la puesta en escena, que exige que cada maestro sea muy bueno con la gestiones de cualquier tipo, entre ellas las de tipo administrativo y logístico.
- Conclusiones: se señalan aquí los posibles aprendizajes del ejercicio específico del diseño que se presenta para su retroalimentación.

### COMPARAR Y GENERALIZAR

A diferencia de Alúna, en Fénix estas dos acciones constituyen una sola categoría, los resultados de este trabajo se comparan para identificar los elementos transversales de nuestras prácticas.

Dentro de los ejercicios de análisis de los escritos presentados se evidencian características de elementos generadores de cambio. Como ejercicio de investigación acción la mejor manera de exponerlos es estableciendo las comparaciones entre los diferentes escritos, escuchando y contrastando, para generalizar luego de una puesta en común.

La información presentada se procesa desde diferentes frentes de análisis para evidenciar puntos convergentes y divergentes en las diferentes experiencias. Un primer nivel de análisis es el del aula. Un segundo nivel es el de la institución, sus dinámicas internas y la relación entre ésta y el aula. Un tercer nivel abarca la comparación entre las diferentes instituciones con sus respectivas dinámicas, así como la relación entre ellas –como cultura escolar– y el rol social y político de la práctica profesional docente. Todos los resultados de este trabajo se analizan como posibles factores que pueden ser transversales a cada una de nuestras prácticas y ser asimilables a la misma práctica pedagógica.

Durante este ejercicio escuchamos y contrastamos los diversos puntos de vista y la variedad de concepciones acerca de cómo debe ser el acto pedagógico. Reconocemos las convergencias y evidenciamos aquellas que emergen como fortalezas, como factores facilitadores del aprendizaje.

De la misma manera, señalamos las divergencias y se analizan en su dimensión de facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de formación de lectores y escritores, tanto en cada uno de nosotros como en el colectivo. Una vez que hemos puesto en evidencia los supuestos que permean la práctica docente, buscamos los puntos positivos convergentes del análisis, para señalarlos como relaciones regulares y recurrentes que permiten pasar a un nivel de mayor generalidad.

#### AUTO-OBSERVARSE EN LOS REGISTROS

La Auto-observación y la observación las realizamos mediante varios tipos de registro: escritos, casetes de audio, fotografías, conversaciones, entre otros. Pero el que hemos privilegiado por su valor de neutralidad es el video.

**El video en el aula** constituye una herramienta importantísima para el registro y la reflexión crítica interdisciplinaria en el proceso de la investigación del proyecto Alúna –ya concluido– y del actual proyecto Fénix –en ejecución–, en el que sigue utilizándose el video.

Nuestro trabajo de campo cuenta con más de 100 horas de grabación de las diferentes puestas en escena –nuestras prácticas pedagógicas, socializaciones de la experiencia, talleres de reflexión y retroalimentación– material que ya ha sido utilizado como instrumento de registro, de reflexión individual y colectiva y de soporte, por cuanto el video, además de permitir un registro preciso del proceso y de sus actores, permite registrar y evidenciar la complejidad del acto pedagógico.

Los componentes de estos “camino en espiral” a los que nos hemos referido en las páginas anteriores, los podemos ver en el esquema de la tabla 1.

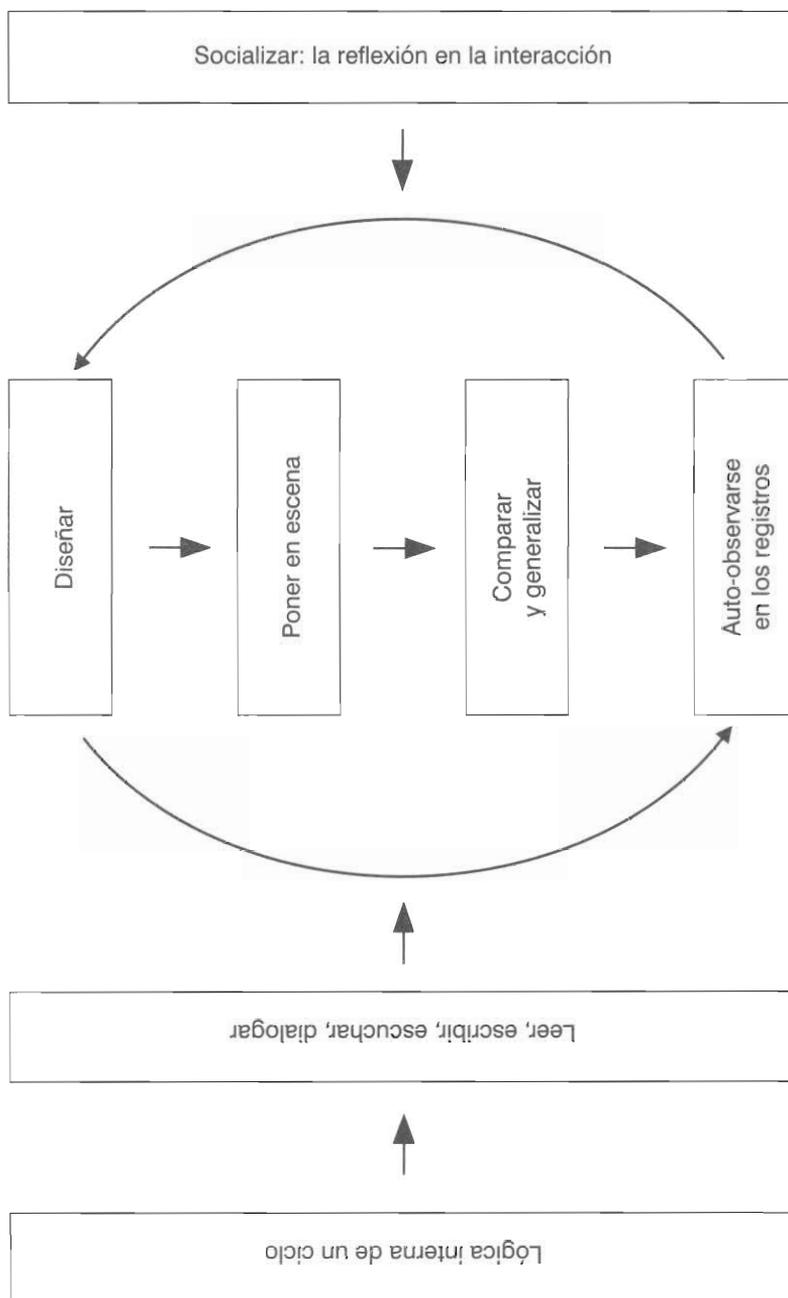


Tabla 1. Esquema de la metodología usada en Fénix

## AUTOFORMACIÓN COMO LECTORES Y ESCRITORES

*Textus* es un vocablo latino que significa, entre otras cosas, tejido. Un texto es entonces cierto “tejido” de significación. Así, son textos los diferentes libros, artículos, informes, cartas que producen los aprendices, También son textos los videos, las fotografías, los gestos, el lenguaje corporal, los modelos mentales. Entonces, entendemos como texto el mundo mismo que nos rodea. Hablamos de lectura y escritura de mundo. Es decir, leemos sobre el mundo y escribimos sobre él como una forma de re-crearlo. Así, *leer es comprender y escribir es crear*<sup>34</sup>.

De manera simultánea, entendemos que leer para comprender es interpretar, es decir, intentar descifrar el código bajo el cual se presenta el texto, lo cual va más allá del acercamiento literal al documento.

Leer es interpretar y la interpretación no es otra cosa que la ejecución articulada de la lectura. La palabra no es un elemento del mundo como son las formas y los colores, dispuesto en un orden nuevo. Más bien cada palabra es, ella misma, ya elemento de un orden nuevo y, por tanto, en ese orden mismo y en total. Allí donde resuena una palabra está invocado el conjunto de un lenguaje y todo lo que puede decir<sup>35</sup>.

Interpretar es, entonces, efectuar el ejercicio de re-construir sentido de un texto desde lo propuesto por el autor y desde nuestro horizonte particular de comprensión. Interpretar es acceder de nuevo, en una reconstrucción del mundo. Durante la investigación, **leímos** textos que nos “tocaron”, que nos “afectaron”, que cuestionaron nuestra práctica de lectura y escritura y nuestro actuar como maestros. Aprendimos a observar como una práctica del leer, y a reflexionar sobre la manera en que lo hacíamos.

También escribimos, y **escribir** para nosotros es un ejercicio constante y riguroso. Escribimos en el diario de campo, en la agenda, en el cuaderno, en la guía, y cada vez es diferente, es más interesante, porque nuestros compañeros leen los escritos y nos sentimos leídos por el otro.

---

<sup>34</sup> Francisco Cajiao. Lenguaje y capacidad cognoscitiva. *En la alegría de enseñar* N.º 5. Cali. Fundación FES. 1997.

<sup>35</sup> Hans-Georg Gadamer. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona. Paidós. 1998. p. 44 y 91-92.

Reconocemos que nuestros escritos presentan errores de redacción, de ortografía, de puntuación, pero hay en nosotros algo que nos lleva a escribir lo que estamos haciendo, sin detenernos a pensar en la forma y el estilo. Insistir en escribir se debe a que entendimos que escribir no es un ejercicio fácil de realizar, pero que más allá de la corrección de la forma y el estilo, hay que atreverse a hacer, porque no existe investigación sin escritura.

Al escribir partíamos del hecho de que el escrito debía defenderse solo, debía ser suficientemente claro para que nuestros lectores comprendieran lo mismo que deseamos comunicar. En ese sentido encontramos que muchos de nuestros escritos no siempre se defendían solos, por cuanto requirieron un sustento mayor por parte del autor. Y esto implicaba aprender a recibir una retroalimentación y tener la libertad de usar o no lo que recibimos en ella.

Escribir no es en este caso, simplemente poner algo por escrito para uno mismo o para otro, sino verdadero escribir que “crea” algo para un lector con que ya se cuenta o para otro a quien hay que seducir (Gadamer, 1998: 57).

Encontramos una definición de estos que nosotros denominamos momentos de dispersión en la Segunda Carta de *Cartas a quien pretende enseñar*:

Obviamente que antes de la lectura en grupo y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de la lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se va leyendo va siendo construido en el diálogo entre los diferentes puntos de vista, en torno al desafío que es el núcleo significativo del autor<sup>35</sup>.

La dinámica misma de la investigación y de la observación genera una disciplina de lectura y escritura de textos. Tanto de lo que escriben y leen los estudiantes como desde nuestras reflexiones, desde nuestras construcciones. El proceso reflexivo y de construcción de significado se evidencia desde la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura nos transforman, y tenemos evidencias de esa transformación desde tres vivencias concretas.

**Primera:** reconocimos que la lectura y la escritura no se refieren solamente a textos impresos o a producir textos escritos. **La lectura y la es-**

<sup>35</sup> Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Carta segunda. Madrid. Siglo XXI Editores. 1996. p. 48.

**critura son lectura de mundo y comprensión de mundo.** La apropiación de mundo se realiza a través del ejercicio de leer y escribir. Esta idea la encontramos por primera vez en palabras de Francisco Cajiao en su ensayo *El desarrollo del lenguaje y capacidad cognoscitiva*<sup>36</sup>, pero es una idea que podemos rastrear en las propuestas de la filosofía de finales del siglo XX. El filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (discípulo aventajado de Heidegger) sostiene que *“la palabra tiene un significado colectivo e implica una relación social”*, y además que:

El lenguaje no es sólo el lenguaje de palabras, hay el lenguaje de los ojos, el lenguaje de las manos, la ostentación y la llamada, todo esto es lenguaje. Y confirma que el lenguaje está siempre allí donde unos hombres se relacionan con otros. Las palabras siempre son respuestas, incluso cuando son preguntas. Así, en una acepción laxa, se habla de correspondencias, en las que uno habla al otro. En fin, hay incluso que preguntarse si las acciones simbólicas, son antes que el lenguaje de palabras articuladas. Pero, ¿se puede hablar de antes y después si todo es conversación?<sup>37</sup>

El sentido no depende de mí como individuo, sino del reconocimiento del otro como el que le da validez al sentido, desde lo colectivo. El sentido se construye en colectivo.

**Segunda:** la lectura y la escritura no obedecen a una acción mecánica de los sujetos, sino que se lee y se escribe con todo el cuerpo:

Es preciso atreverse para decir científicamente y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última<sup>38</sup>.

Por ello la investigación sobre la lectura y la escritura no se realiza sólo desde el español, sino desde educación física, desde la ética y los valores, desde las ciencias naturales, y debería abarcar todas y cada una de las disciplinas particulares que convoca el currículo en la escuela y el quehacer diario de los individuos. Pero más allá, nosotros como sujetos, en

---

<sup>36</sup> Francisco Cajiao. *El Desarrollo del lenguaje y la capacidad cognoscitiva*. En *La alegría de enseñar*. Año 1. n.º 5. Cali. Fundación FES.

<sup>37</sup> H. G. Gadamer. Op. cit.

<sup>38</sup> Paulo Freire. *Primeras palabras*. Maestra-tía: la trampa. Op. cit. p. 8.

cuanto reconocimos esta propiedad transformadora de la lectura y la escritura desde el cuerpo consciente, reorientamos nuestra reflexión a cómo se evidencia esto cuando hablamos de la construcción de sentido.

Y **tercera:** al reconocernos como lectores de mundo, escritores de mundo, desde nuestro cuerpo consciente, reconstruimos nuestra concepción de sentido y hallamos el sentido de nuestra realidad como maestros: que las prácticas de formación de lectores y escritores **tengan sentido y construyan sentido** para todos los sujetos pedagógicos (estudiantes, maestros) en cada contexto, en la escuela, específicamente, y en el cotidiano, particularmente

Si a lo que hemos dicho anteriormente agregamos que entendemos la escuela como el escenario de interacción por excelencia entre estudiantes y profesores, y de formación de lectores y escritores, la cultura escolar es la manera en que se verifican en el cotidiano las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura, conocimiento de mundo y proyección hacia él. Es decir, es a través de la cultura escolar que se construye el sentido de mundo para los escolares y para los maestros, y para todos los actores relacionados con las dinámicas generadas por la escuela.

Para nosotros como maestros esta búsqueda de sentido parte de la definición del hombre como sujeto simbólico.

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico, sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red. El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. [...] Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Ernest Cassirer. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular. 4ª reimpresión. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 1976. pp. 47-49.

La pregunta por la lectura y la escritura nos enfrenta rápidamente con el lenguaje como problema. Aproximarnos a una definición de lenguaje es una gran pretensión para la que, sabemos de antemano, no estamos preparados. Sin embargo, como la pregunta por el lenguaje es ineludible en esta búsqueda particular sobre la lectura y la escritura, hemos escogido abordarla como una manera de aproximarnos a una definición de la lectura y la escritura

De esta concepción del hombre derivamos la concepción de Lenguaje como:

la expresión simbólica del ser humano, que no está restringida a la lengua, sino que abarca toda forma de expresión que me permita representar la realidad, de acuerdo con mi propia manera de aprehenderla<sup>40</sup>.

Entonces, el hombre como animal simbólico se encuentra inmerso entre una serie de símbolos y signos que lo determinan y lo delimitan. En el proceso social en el que cada individuo completa su aprehensión del lenguaje, aparece primero la palabra como el esfuerzo de recrear y contar experiencias.

En una sola palabra se reúne la síntesis de multitud de experiencias vividas, y se preestablecen infinidad de futuras experiencias. Cada palabra nueva constituye un nuevo universo de conocimiento<sup>41</sup>.

Cuando las palabras se juntan, se multiplican sus significados y se generan, a nivel de procesos de pensamiento, las *estructuras transformacionales*, ya que la reunión de palabras no sólo permite evocar experiencias vividas, sino que puede resignificarlas, es decir, las palabras pueden hacernos cambiar el *tono* de esas experiencias y/o hacernos vivir otras nuevas.

Posteriormente, el lenguaje nos permite no sólo relacionarnos con las cosas sino con el tiempo en que se producen esos hechos: "A partir de las estructuras del verbo se hace más complejo el tiempo", permitiendo así construir las *estructuras mentales temporales*. Por último, se construyen las *estructuras lógicas* a través de las cuales nuestro pensamiento se eleva hasta lo más abstracto, hasta el raciocinio puro, que "*puede casi prescindir de la concreción de la realidad circundante para aprender la esencia misma de las*

---

<sup>40</sup> Francisco Cajiao. Op. cit. p. 28.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 30.

cosas”<sup>42</sup>. Desde esta definición, el lenguaje es el pensamiento mismo, no su “herramienta”, y se manifiesta sólo en contextos sociales. El lenguaje requiere necesariamente contextos sociales para su manifestación, y los individuos se entienden como inmersos en redes de símbolos o “telarañas de significación” que constituyen su “cultura”, y los que debe significar y resignificar constantemente, ya que “constituyen filtros o anteojos con los cuales nos aproximamos a la realidad [...]”.

Quien no logra saber cómo operan estos lenguajes, difícilmente logrará deshacerse de los prejuicios que ellos generan frente a la necesidad del avance de las fronteras de la ciencia.

De la capacidad que tengamos de adquirir nuevos conocimientos depende el éxito en nuestro desempeño intelectual, afectivo o profesional. Por eso resulta indispensable plantearse nuevas formas de educación que den a los niños las herramientas para aprender, en vez de emplear todo el tiempo en intentar llenarlos de información inconexa, y poco significativa, tanto como por su contenido como por la importancia real que esa información represente para ellos.

En otras palabras, cualquier sistema simbólico que me permita exteriorizar aquello que tengo en mi mente, bien sea para tenerlo realmente o para comunicarlo a otros, constituye un lenguaje [...] Todo esto hace parte de la capacidad humana para expresarse, y para conocer el mundo que lo rodea. En la medida en que alguien esté en mayor capacidad de comprender todos esos lenguajes, tendrá mayores posibilidades de adquirir conocimientos y por tanto de enriquecerse con la experiencia colectiva de la humanidad, a lo largo de su historia. De igual manera, quien pueda expresar su mundo de las maneras más diversas, tiene una enorme ventaja con respecto a quien a duras penas lee y escribe<sup>43</sup>.

Nuestra experiencia nos ha enfrentado con la tarea de entender cómo funcionan y se interrelacionan los diferentes lenguajes, desde los nuestros, de carácter disciplinar, hasta los lenguajes particulares que circulan en la escuela. Los *lineamientos curriculares para lengua castellana* emitidos por el Ministerio de Educación Nacional e impresos por Cooperativa Editorial Magisterio, en su capítulo 3: Concepción de lenguaje, comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje, definen en estos términos el lenguaje:

<sup>42</sup> *Ibid.*, p 39.

<sup>43</sup> *Ibid.*

La concepción del Lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje<sup>44</sup>.

El carácter interdisciplinario de la investigación exige un ejercicio permanente de “negociación” frente al uso de los enunciados, ya que la formación profesional hace que cada uno de nosotros maneje especialmente la gramática particular de su disciplina. Es decir, necesitamos construir una plataforma conjunta de lenguaje, necesitamos ponernos de acuerdo acerca de qué vamos a entender cuando hablemos de tal o cual categoría de análisis. Re-creamos de manera colectiva un lenguaje común. De este modo se realizan los ejercicios de construcción de metáforas y de resignificación de conceptos.

Las propuestas consignadas en los *Lineamientos curriculares para lengua castellana* también propenden porque el trabajo sea orientado por la construcción de sentido.

La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar [...] <sup>45</sup>.

Hablamos de significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que se relaciona con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y de significados; esta dimensión tiene que ver con las formas en que establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes.

Aceptamos que no sabíamos leer porque no escuchábamos la voz del texto. Así que tuvimos que escucharnos. El compromiso de trabajo en equipo nos enfrentó a una realidad diferente, en la que no podíamos continuar leyendo, escribiendo y oyendo de la misma manera. Entonces establecimos unos acuerdos de inicio.

---

<sup>44</sup> Ángel Baena. Citado en *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

<sup>45</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998. p. 47.

En nuestras prácticas de lectura y escritura, escuchar a los otros y a nosotros mismos es importante para poder acceder a la comprensión de un texto, haciendo del escuchar una interpretación, es decir, un proceso hermenéutico. Así mismo Gadamer, a partir de su experiencia de juventud en la escuela, en la que necesitaba repetir su lectura mental en voz alta para poder verificar lo que estaba aprendiendo esto le ayudó y lo consideró como una temprana disposición al talento hermenéutico.

Leer no es deletrear; quien deletrea no lee. La lectura presupone siempre determinados procesos anticipadores de la captación de sentido y tiene, una determinada idealidad en sí mismo. Recordando a los griegos y a los del medioevo, es importante resaltar la lectura en voz alta, que se ha perdido en la modernidad; la lectura en voz alta debe hacerse que se oiga como "texto" algo que está escrito, lo cual presupone determinadas restricciones de la espontaneidad del estar hablando, es una cuestión de tacto y una cuestión de comprensión. No se puede comprender ninguna frase que se lea en voz alta sin que quien la lee la haya comprendido<sup>46</sup>.

Gadamer afirma entonces que un indicador de la comprensión es el hecho de que quien lee en voz alta, al escucharse a sí mismo, comprenda lo que lee. Incluso afirma categóricamente: "el nexo entre leer y oír es evidente"<sup>47</sup>. Por ello, leer es permitirse oír lo que el texto tiene para decirnos.

cuando hablamos del oír y el ver en relación con el leer, no se trata de que haya que ver para poder descifrar lo escrito, sino lo que importa es que hay que oír lo que está escrito. Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender<sup>48</sup>.

Siguiendo con esta afirmación, Gadamer presenta el hablar, el escribir y el leer como experiencias y modos de comportamiento que atraviesan la totalidad del tiempo y del espacio entre la voz y el lenguaje, no como simplemente una secuencia en la cual el primero sea el primero y el segundo sea el segundo.

---

<sup>46</sup> Hans-Georg Gadamer. Op. cit., p. 58.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 70-71.

Se muestran más bien en un peculiar entrelazamiento de unos con otros, tanto en sus operaciones propias tanto en la reflexión sobre lo que realmente son<sup>49</sup>.

A medida que percibíamos que nuestra escucha iba mejorando, también veíamos mejora en nuestra lectura y en nuestra escritura. Como afirma Zuleta en su ensayo, descubrimos que la escritura empezaba a surgir alimentada por la lectura fuerte, que le permite su liberación, y que la convierte en una especie de “desalojo” del que escribe.

[...] la dificultad de escribir, la gravedad de escribir, es que escribir es un desalojo<sup>50</sup>.

Esta nueva lectura nos ha permitido una nueva forma de comprensión del mundo, y de nosotros mismos. Las palabras ahora adquieren un nuevo sentido para nosotros, y logramos apropiarnos significativamente de algunas, las que creemos que reflejan o describen mejor nuestra experiencia. No nos llenamos de palabras que otros nos han transmitido, ni lo hacemos como un requisito para nada, sino que las palabras y los conceptos han ido apareciendo en la medida en que son significativos para nosotros.

Usando la lectura y la escritura, nos devolvimos sobre nuestras preguntas y nos hallamos nuevamente ante el problema de la investigación. ¿Hacemos investigación? Y si la hacemos, ¿qué tipo de investigación hacemos?

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> Estanislao Zuleta. *Sobre la lectura*. En *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá. Procultura. 1985. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Bibliotecas.

# MapasyTerritorios

TERCERA PARTE

---

Yo [...] tuve la ventaja que muy pocos hombres tienen: la de no haber leído ni aprendido nada por obligación. Lo que se me enseñó en los pocos años que estuve en la escuela, o cuando fui un empleado al servicio de un comerciante, o de un banquero, o de un editor, lo olvidé. En cambio recuerdo tantas cosas que aprendí por amor, por amor al arte y por el arte de amar las cosas.

JUAN JOSÉ ARREOLA, *LA PALABRA EDUCACIÓN*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> México. Secretaría de Educación Pública. 1973. p. 129.

## HALLAZGOS, APRENDIZAJES Y CONCLUSIONES

### EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Hacer investigación acción pedagógica en aula es un camino viable como estrategia de autocualificación permanente de la práctica profesional, *in situ*, es decir, sin necesidad de acudir a otros espacios académicos diferentes de la misma institución escolar.

El primer objeto de investigación pedagógica hecha por docentes debe ser el maestro, a partir de sus intereses, de su realidad en el contexto escolar, de sus deseos de autocualificarse, de reflexionar sobre sí mismo y sobre las acciones en su quehacer pedagógico, para mejorarlo.

El maestro debe saber que si desea investigar-se –investiga y se mira a sí mismo–, debe hacerlo desprevénidamente, con mucha seguridad, con el goce, con el gusto, con el deseo de hacerlo, y no por imposición de ningún tipo. Hay que considerar que la institución puede brindarle o no el apoyo para su iniciativa.

La clave metodológica de la investigación acción pedagógica es el equipo. Es importante conformar equipos de docentes investigadores de su propia práctica. Los maestros deben conformar equipos de reflexión crítica entre pares y proponer innovaciones para las necesidades que surgen en cada ambiente escolar.

El escuchar a los otros y escuchar-se a sí mismo es el ejercicio continuo y permanente del diálogo entre pares, donde aparece el otro –el otro es el espejo–, que permite observar y observar-se, como ese que no soy yo y a través del cual me escucho, me observo de una forma diferente. La dinámica de trabajo en equipo, con sus altibajos y con la complejidad de su consolidación, en esta experiencia investigativa, es la clave metodológica para la interlocución, la reflexión y la solución de las dificultades de la investigación misma.

El trabajo en equipo permite al maestro reconocerse como aprendiz, siempre y cuando él se identifique como artífice y facilitador de un proceso que busca unir intereses particulares a los de otros que compartan su intencionalidad, para la conformación de un equipo de investigación.

La investigación acción pedagógica exige análisis permanente de la práctica, de la observación, del diseño, de la lectura y la escritura, de la reflexión, de la retroalimentación, del trabajo en equipo, de la planeación, de la cualificación y de todo aquello que está relacionado con la práctica profesional y la cultura escolar.

El análisis permite exponer e integrar diferentes puntos de vista para tener una mayor comprensión de lo que ocurre en la interacción de todos los sujetos pedagógicos en la cultura escolar. El análisis y la reflexión permiten, mediante la exhumación de la práctica profesional, identificar en equipo las concepciones personales o modelos mentales facilitadores y obstaculizadores que subyacen en las diferentes propuestas pedagógicas.

Como profesionales reflexivos buscamos aprender sobre nuestra propia práctica de manera permanente, para mejorarla, haciendo un registro juicioso de las mismas y los impactos de nuestras propuestas, en un trabajo individual y colectivo, respetando los momentos de dispersión y de integración.

Las reflexiones colectivas produjeron la resignificación de categorías, como: aula, docente, estudiante, investigación, institución, cultura escolar, lectura y escritura, retroalimentación, práctica pedagógica. Con el proceso de investigación y la interacción interdisciplinaria aprendimos que la resignificación de términos relativos en el quehacer pedagógico nos lleva a dar un nuevo sentido a la práctica profesional. Esta resignificación empezó a surgir de la reflexión presentada en los diferentes escritos y del diálogo permanente.

- *Aula*: pasó de señalar el salón de clase a definir cualquier espacio de interacción entre aprendices y profesores en el escenario de la cultura institucional.
- *Docente*: pasamos de no tener conscientemente ninguna definición de docente a construir una con base en nuestra propia experiencia: profesional de la práctica pedagógica investigador, reflexivo, crítico y en permanente autocualificación.
- *Estudiante*: del término alumno entendido como aquel que recibía pasivamente la información que se le transmitía, a sujeto protagonista activo de su proceso de aprendizaje.
- *Investigación*: de no saber qué tipo de investigación hacíamos, a entender la investigación acción participativa pedagógica como la práctica y modo de la indagación reflexiva y crítica sobre uno mismo como el objeto de estudio definido.
- *Institución*: de sitio de trabajo pasó a ser cada uno de los escenarios donde ponemos en escena nuestra práctica profesional y donde se verifica la interacción entre estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios y padres de familia.

- *Cultura escolar*: de no tener un concepto para este término pasamos a entenderla como un escenario social referido a la interacción de sujetos pedagógicos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Lectura y escritura*: como dice Francisco Cajiao, “leer es comprender y escribir es crear”.
- *Retroalimentación*: ejercicio riguroso, generoso y cálido en el que se comparten diferentes perspectivas de observación sobre un sujeto, escenario o puesta en escena.
- *Práctica pedagógica*: el quehacer del profesional docente, fundamentado desde sus modelos mentales, sean éstos conscientes o no.

Durante la investigación en Fénix comprobamos que los pasos metodológicos propuestos por la metodología Alúna, en cuanto es una forma de investigación-acción participación pedagógica, son susceptibles de ser adaptados, resignificados y ajustados a las necesidades y realidades de cualquier colectivo de investigación y de cualquier escenario pedagógico en el que se quiera adelantar una reflexión rigurosa y significativa de la cuestión docente en la cultura escolar.

La acción principal de cualquier modelo de IAPE (investigación-acción participación pedagógica) debe estar centrada en la reflexión crítica y la reflexión sobre esta reflexión, de tal manera que los hallazgos de este ejercicio incidan en la transformación de la acción en un determinado contexto social, que por la definición que hemos dado para esta experiencia investigativa es el de la cultura escolar.

La reflexión tiene su inicio en la necesidad de ser escuchado por otros, por interlocutores válidos, para exponer los problemas del aula, las anécdotas, las nuevas propuestas. Los profesores deben reunirse para escuchar, diseñar socializar, retroalimentar, proponer y ejecutar los acuerdos establecidos para mejorar la práctica pedagógica.

Los profesores no necesitan que los representen, sino que los reconozcan. Por ello, la reflexión debe ser rigurosa, crítica y debe transformar la acción. Se debe reflexionar sobre si la manera en que se hace la reflexión en realidad permite la autocualificación y produce cambios significativos en la práctica profesional. El ejercicio de reflexión consolida el escenario de la investigación como un espacio de diálogo permanente. El maestro debe ser el gestor principal de este cambio y el motivador para que otros se unan a este diálogo de pares, en el que se busca crear un ambiente propicio para compartir las experiencias e inquietudes y para mejorar la práctica profesional.

Abrir la puerta del salón para que el otro –el par– entre significa abrir el aula. Este acontecimiento es una parte importante del ejercicio de exposición, esto es, de desnudarse y mostrarse tal como se es. Se aprende de los demás y los demás aprenden de uno. La visita de los pares, la observación, la entrada de la cámara de video a la clase, la escritura de documentos de registro, los protocolos, los diarios de campo, la retroalimentación recibida y la reflexión constante son estrategias utilizadas en este intercambio de experiencias en el ejercicio permanente de exposición.

La práctica de observar-se constantemente agudiza la mirada de la práctica pedagógica de sí mismo y del otro; identifica detalles y elementos del quehacer docente –factores obstaculizadores y facilitadores– que pueden usarse, desde la reflexión crítica, para transformarla significativamente.

La observación permanente permite que el trabajo con *aulas abiertas* genere acercamiento, acompañamiento y retroalimentación por parte de los otros, para cualificar la práctica pedagógica. El reconocimiento de la necesidad del otro, de la mutua dependencia y del mutuo respeto y goce al compartir juntos el camino del aprendizaje nos ha permitido ampliar nuestra visión de lo humano, no sólo al en nuestro equipo, sino como miembros, cada uno de nosotros, de otros equipos de trabajo, que pueden haber sido conformados más por exigencias de tipo institucional que por intereses mutuos.

Estamos convencidos de que una de las partes más difíciles de la investigación en colectivo es la de construir equipo de trabajo, ya que implica reconocer un modelo mental que dice que si queremos que algo funcione debemos hacerlo nosotros mismos, que si trabajamos con otro nos tocará hacer doble trabajo: el mío y el del otro. Es necesario reconocer este modelo mental y transformarlo, dándole paso a la confianza.

El ejercicio del diseño se ha convertido en una de las fortalezas del equipo. La categoría Diseño sigue reelaborándose y sus dimensiones van apareciendo en la práctica misma. En cuanto al tiempo, se diseña para mediano y largo plazos, sin dejar de lado los diseños particulares, sin dejar de trabajar el día a día planteando alternativas o estrategias logradas desde la reflexión sobre el quehacer diario, que busca mejorar el planteamiento inicial, acercándonos así a la propuesta de la investigación-acción: una programación a largo plazo con un desarrollo sistemático y reflexivo.

El diseño lo entendemos como un ejercicio de anticipación en el que se consideran por adelantado los diversos elementos teórico-prácticos que conforman la complejidad de la realidad pedagógica. La puesta en

práctica del diseño involucra la interacción de los sujetos –estudiantes, docentes, padres de familia, directivos– comprometidos en el proceso, en el ambiente de aprendizaje en la cultura escolar.

Al diseñar nuestras puestas en escena debemos tener en cuenta no sólo las realidades que acontecen dentro del aula, sino también las que tienen lugar fuera de ella y que afectan nuestra práctica profesional. Con los diseños nos estamos acercando a un reconocimiento de nuestra concepción de la escuela y de las formas particulares de nuestra práctica pedagógica dentro de la cultura escolar. Además, hemos reconocido ambientes que permiten la creación y la crítica. Estos ambientes productivos involucran a todos los participantes, y no se implementan desde la imposición de quien habla primero o de quién tiene mayor conocimiento, sino desde la construcción colectiva. Esto nos permite identificar detalles, minucias, que afectan la puesta en escena, lo cual nos coloca un paso más adelante.

Al socializar nuestra experiencia investigativa hemos puesto en práctica la construcción de diseños colectivos. Como equipo nos hemos cualificado en la anticipación, en el diseño, en los supuestos, en la manera en que queremos que nuestros diferentes públicos puedan acercarse a nuestra experiencia. Hemos propiciado la construcción y la reconstrucción de significados, de sentidos, frente a la lectura y la escritura.

Esperamos, retroalimentación sobre lo que estamos haciendo. Somos aprendices. Estamos involucrados en esta dinámica porque somos maestros inquietos con nuestras propuestas y con las propuestas de los otros. Como maestros inmersos en la práctica pedagógica seguimos teniendo muchas inquietudes sobre ésta, entre ellas el hecho de no quedarnos con lo mínimo, con los conocimientos recibidos en la universidad y en las jornadas pedagógicas de cada institución. Esto genera en cada investigador un reto, un anhelo por buscar a otro par para recibir retroalimentación, o al menos para ser escuchado en el planteamiento de sus problemas, generados en la interacción diaria de los actores que confluyen en la institución escolar. La retroalimentación continua es un espejo que nos hace preguntarnos por aquello que hemos propuesto, por aquello que estamos haciendo y por aquello que podemos cambiar en acciones futuras.

## EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA

### LA TRANSFORMACIÓN: LA LECTURA Y LA ESCRITURA FUERTES

Hemos definido lo que entendemos por lectura y escritura desde nuestra propia comprensión. Para nosotros, desde nuestra experiencia, lectura y escritura son inseparables.

Muchos de nosotros –estudiantes y maestros– estamos alfabetizados, pero pocos somos lectores y escritores, en el sentido fuerte, como lo presenta Zuleta en su ensayo *Sobre la lectura*, desarrollando la idea propuesta por F. Nietzsche en su libro *Así habló Zaratrustra*.

El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, “rumiante”, capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer, aun a riesgo de transformarle, que teme morir y nacer en su lectura; pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro. [...] Esa perspectiva tiene que ser una pregunta aún no contestada. Que trabaja en nosotros y sobre la cual nosotros trabajamos con una escritura (sólo se debe escribir para escritores y sólo el que escribe realmente lee<sup>2</sup>.

Leer y escribir constituyen un reto y una aventura que sólo pueden asumirse de manera comprometida como personas autónomas, por ello el horizonte de la práctica pedagógica debe ser el de propiciar procesos de autonomía frente a la lectura y la escritura. La *lectura fuerte*, definida como la transformación de los sujetos a través de la práctica de la lectura y la escritura, se propone desde el texto mismo de Nietzsche en tres estadios: el del camello, el del león y el del niño. Estos estadios los hemos vivenciado en nuestra experiencia de lectura y escritura, y hemos “alargado” (resignificado) la definición de lectura y escritura de textos escritos a lectura y escritura de mundo: se lee el texto que es el mundo y se escribe el mundo desde la manera en que cada uno elige habitarlo.

Para iniciar el camino de la transformación a través de la lectura y la escritura se requiere la condición de **suspender el juicio**, apartando toda interferencia que surja previa a cualquier texto, nacida de presupuestos o especulaciones que no encuentran fundamento una vez se trabaja con el texto. Si nos referimos a textos escritos, suspender el juicio significa tratar

---

<sup>2</sup> Estanislao Zuleta. *Sobre la lectura*. En *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá. Procultura. 1985.

de oír nítidamente –sin interferencia– lo que el escrito está proponiendo. Ampliando el sentido: si yo soy un texto o mis estudiantes son un texto, antes de juzgar debemos escuchar. Y de nuevo, aparece como evidente la relación entre escuchar y leer.

El *estadio del camello* se define como el del trabajo con el texto. Es el momento de comprender, de adentrarse en lo que el texto es en sí mismo. Hay que habitar los textos largamente, para poder hacerlos propios, interiorizarlos, estableciendo un diálogo con ellos; asumirlos, pero no como una carga, sino como un trabajo constante, como algo que se lleva con alegría y que se hace con amor. Es el arte de escuchar al texto desde su gramática particular, desde su disciplina, desde su voz, desde lo que lo hace único. Hablamos tanto de los escritos como de los otros, que también son textos. El estadio del camello implica que los maestros nos volvámos observadores agudos de nuestros estudiantes. Este trabajo es la carpintería que nos prepara para el siguiente estadio de transformación: el estadio del león.

En el *estadio del león*, el espíritu entrenado por el trabajo accede al mundo de la posición crítica personal: se enfrenta al texto, lo interroga, lo reta, genera desequilibrios conceptuales que el texto debe resolver, reflexiona críticamente junto a él. El león reclama la claridad del sentido, el entender y dar razón del porqué de todo proceso que genere. Nos reconocemos como aprendices, y al haber evidenciado un cambio en nosotros y no en los otros, hemos reconocido que durante el camino recorrido no sólo hacemos las lecturas y los escritos, sino que llegamos a una metareflexión sobre lo que leemos y escribimos y cómo lo hacemos, para así poder re-escribir, re-crear, construir nuestro propio discurso que dé razón de nuestra experiencia y de nuestro quehacer y del modo en que lo hacemos. Hemos centrado más la reflexión crítica desde la lectura y la escritura sobre las realidades que surgen en la práctica profesional.

En el *estadio del niño*, el espíritu se transforma y logra escribir. En esta fase se verifica que la práctica de la lectura fuerte termina liberando la escritura, permitiendo volver a mirar el mundo con ojos asombrados de niño, de quien pregunta, de quien investiga. El niño es quien se permite interactuar con el mundo, es quien se sabe un texto que sólo adquiere su significación total cuando se relaciona con los otros que también son textos. En este estadio seguimos corroborando que la lectura y la escritura no son un problema de los estudiantes, sino de una interrelación de sujetos pedagógicos.

Además, el proceso de lectura y escritura fue arduo para cada uno de los integrantes del equipo investigador porque se evidenciaban otras for-

mas de abordarlos en aspectos como: la comprensión e interpretación que hacíamos desde cada una de nuestras disciplinas, desde nuestros quehaceres, y la argumentación que presentábamos ante el colectivo. La dinámica de la investigación y de la observación genera una disciplina de lectura y escritura de textos, tanto de lo que escriben y leen los estudiantes, como de los escritos de nuestras reflexiones, desde nuestras construcciones. El proceso reflexivo y de construcción de significado se evidencia desde la lectura y la escritura. En nuestro caso, consideramos como una gran conclusión sobre la lectura y la escritura el hecho de que se está observando la interacción permanente de la praxis y la teoría: son los actores quienes reflexionan sobre sí mismos y se confrontan con las teorías que se han tejido, generalmente desde fuera de la escuela, sobre la cultura escolar.

La base de esta dinámica está en que aprendimos a escuchar el texto mientras aprendíamos a escucharnos entre nosotros, e incluso a pesar de nosotros. Este proceso no fue fácil porque queríamos hacer escuchar primero nuestra interpretación sobre el texto estudiado, "para ganarle a los demás", olvidando el aporte del otro; era, obviamente, una actitud arrogante generada por la creencia de que leer era dar la lección a los otros y demostrar haber comprendido el texto. Surgían muchas versiones y era difícil ponernos de acuerdo en la interpretación. ¿Pasará lo mismo en los procesos de aula? Gracias a un ejercicio de *exhumación*, en ese momento identificamos que esto era un *modelo mental* que obedecía a nuestra formación y desempeño individual y competitivo.

#### INVESTIGACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA: EL VIDEO

El registro audiovisual nos permitió, como actores de la investigación acción pedagógica, "vernarnos al espejo", favoreciendo el distanciamiento y la catarsis. Distanciamiento, por la aparente objetivación que sufren nuestras acciones al ser observadas por nosotros mismos como espectadores. Catarsis por la depuración del miedo, del costo psicológico del autorreconocimiento.

94

Catarsis equivale a depuración, a descarga, en tanto identificación nos conduce a la idea de alineación, de entrega. Es decir, descarga emocional a través de una entrega afectiva<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> B. Brecht, citado por Carlos Barriga Acevedo, en *Video y televisión en el aula*.

Hemos verificado el impacto del video en el aula *in situ*, en los diferentes escenarios de nuestras prácticas profesionales. En su texto *Video y televisión en el aula*, el profesor Carlos Barriga Acevedo afirma que frente al uso del video en la escuela se identifican dos posibilidades. La primera, la de ver el audiovisual como un medio de comunicación que sirve de apoyo a la labor docente. La segunda, la pedagogía de la imagen audiovisual, que parte de la necesidad de aplicar metodologías para aprehender la imagen como un lenguaje considerándolo como materia de estudio en el aula.

Esta visión se apoya en que:

la práctica audiovisual en la educación ya no es un asunto simplemente de ayudas o materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que hace parte de una estrategia pedagógica más global de acceder al saber utilizando varias opciones lingüísticas integradas (multimedia), subrayando que la coexistencia de una multiplicidad de sistemas lingüísticos, cada uno con sus cualidades y limitaciones, en conjunto permiten una mejor y más eficiente aproximación al conocimiento<sup>4</sup>.

Como equipo, compartimos especialmente la segunda propuesta: la de la pedagogía de la imagen audiovisual, para ser usada como instrumento de investigación. A través de los videos, los aprendices podemos desmenuzar nuestras acciones y retomar cada parte de ellas para ser analizada, exhumada, desnudada, compartida. Es decir, el video nos permite, como herramienta de investigación, separar y agrupar en territorios diferentes la gran cantidad de elementos que componen la complejidad del acto pedagógico. A este ejercicio de exhumación de las imágenes del video se le llama *desterritorialización*.

La desterritorialización, como lo plantea Jesús Martín-Barbero<sup>5</sup>, implica reconocer que el video exige un reconocimiento simultáneo del acto pedagógico y de su escenario, es decir, la escuela debe servir para que se renueve y se reoriente el rol del maestro desde la mediación y el acompañamiento de procesos y que el estudiante sea considerado no sólo como el sujeto de un nuevo *saber*, sino fundamentalmente como un sujeto de *hacer*. El maestro entonces es un mediador, es decir, genera a través de su

---

<sup>4</sup> Esta idea se despliega y analiza en el texto *Video y televisión en el aula*, de Carlos Eduardo Barriga Acevedo, en el marco del Proyecto Educación y Medios de Comunicación de la Organización de Estados Americanos. Documento de apoyo.

<sup>5</sup> Idea que presenta y desarrolla en su texto: *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en cultura*. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 2003.

propuesta de práctica profesional las rupturas en las estructuras conceptuales del aprendiz, para luego propiciar su reconstrucción como nuevos saberes. Y la mediación se realiza como una interacción desde el lenguaje, desde la comunicación pues “la comunicación es ruptura y puente: mediación”<sup>6</sup>.

La mediación del video la entendemos como el apoyo material en los procesos de resignificación en el aula, ya que es un lenguaje flexible que permite organizar y presentar múltiples puntos de vista de un objeto o situación, lo cual lo convierte en un valioso instrumento para la reflexión, el análisis, el registro y la memoria. Jesús Martín-Barbero presenta el concepto de mediación como un: “Pensar el acontecimiento como praxis exige ir más allá de las formas de entrever las mediaciones que religan la palabra a la acción y constituyen las claves del proceso de liberación”, y apoyándose en Paulo Freire plantea que: Comprender la comunicación implicaba investigar no sólo a las tretas del dominador, sino también todo aquello que el dominado trabaja a favor del dominador”, por lo que define “la comunicación como proceso social y como campo de batalla cultural”<sup>7</sup>.

Desde nuestra investigación, hemos verificado la importancia que tiene el video para los estudiantes y para nosotros como investigadores y maestros. Al implementar el uso del televisor, del VHS, de la videogradora, de la grabadora o la cámara fotográfica, en nuestro proceso de autorreflexión, retroalimentación, socialización, indagación y comparación, estas herramientas se convierten en *mediadores* entre los actores y sus actuaciones, en las puestas en escena de nuestras prácticas profesionales.

La entrada del video al aula y a la investigación aparentaba ser fácil, pero no lo fue. La incursión de esta tecnología al aula generó reacciones positivas y negativas, tanto en los maestros como en los estudiantes. Preparamos la entrada de estos aparatos desde nuestros diseños, desde la escritura de un libreto, creando el ambiente propicio, “arreglándonos” para la puesta en escena. Cuando usamos el video en aula podemos verificar un cambio de actitud de los sujetos frente a la cámara y frente a sí mismos: no somos los de todos los días, sin arreglos, sin predisposiciones. En otras palabras, somos *otros* los que *actuamos* para la cámara, y eran otros lo estudiantes con los que diariamente compartíamos. Unos le huyen al lente, se ocultan, o simplemente se quedan quietos, cambian de colores, de expresiones. Otros actores, por el contrario, se quieren hacer notar, se

<sup>6</sup> Jesús Martín-Barbero. Op. cit. p. 31.

<sup>7</sup> Jesús Martín-Barbero. *Laducción desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

muestran, participan más de lo normal. La sorpresa fue mayor cuando compartimos nuestro video en los talleres de reflexión, y nos vimos en el televisor: nos veíamos raros, diferentes, desubicados. Lo primero que cada uno vio fueron sus defectos, sus formas de expresión, de pararse, sus muletillas, el mirar la cámara cada rato, etcétera.

Desde la mediación del video y otros medios de comunicación, la educación ya no debe pensarse desde un modelo escolar, que se encuentra atrasado espacial y temporalmente con respecto a la sociedad-red planteada por Castells. Estamos en la era informacional, y por esto *“la edad para aprender es todas”* y *el lugar puede ser cualquiera—una fábrica, un hotel, la casa, etc.*<sup>8</sup>— por lo que estamos pasando de una sociedad con sistema educativo a una *sociedad educativa*.

Paulo Freire propone, frente al problema de la mediación de los medios, su innovadora Teoría Latinoamericana de la Comunicación, la cual el lenguaje se constituye en palabra de un sujeto. Entonces, la *“palabra generadora”* es aquella en la que, a la vez que se activa, se despliega el espesor de las significaciones sedimentadas en ella por la comunidad de los hablantes y hace posible la generación de nuevos sentidos desde los cuales reinventar el presente y construir el futuro. Según Freire, la puerta de la comunicación es su estructura dialógica, donde hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la experiencia del convivir, cuando se constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez, y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia acumulada a través de los siglos.

Pensar el lenguaje como mediación es pensarlo a la vez hecho de signos y símbolos, y el estructuralismo descartó el símbolo, pero es en él donde se expresa y condensa la realidad de la comunicación. Entonces, es en el encaje de las partes donde los portadores de cada mitad se re-conocen y se encuentran. Por eso el acercamiento a la vida del lenguaje como comunicación nos lo descubre hecho de preguntas esencialmente ansiosas de respuestas.

*“Está la mediación por excelencia, el símbolo, que marca al hombre en su imposible acceso a las cosas obligándolo a aceptar esa otra mediación que introduce el desciframiento del sentido”*<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> Ernest Cassirer. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 1993.

Pero de todos los aspectos, queremos rescatar el video desde su función de deconstrucción del mundo, desde el lenguaje en el proceso de exhumación de las prácticas que hemos construido, desde la experiencia de Alúna y ahora en Fénix, así mismo resignificando nuestra comprensión de lo que es lectura y escritura.

La investigación nos ha permitido afirmar, de manera conjunta con el autor Martín-Barbero, que debe replantearse la idea de cultura con la que la escuela trabaja en nuestros países, y debe comenzar a darse entrada a las ciencias y tecnologías, como dispositivos de productividad y de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir. Además, el proyecto educativo debe incorporar como objeto de estudio los relatos y las estéticas audiovisuales para aprender a *transformar la información en conocimiento*.

En esta construcción de sentido fue necesario ir más allá de las definiciones que sobre la lectura y la escritura habíamos hecho cada uno de nosotros desde nuestra disciplina y práctica en el proyecto anterior. Nos dimos cuenta de que requeríamos una definición más cercana a lo que somos como profesionales y como personas. Esto fue porque nos dimos cuenta de que la lectura y la escritura van más allá de la práctica académica y llegan al ámbito de lo social y de lo personal.

La lectura y la escritura nos permitieron revisar nuestra posición de aprendices como punto de partida. Antes de hacer investigación creíamos que éramos buenos lectores y escritores, pero pronto nos dimos cuenta de que no era así. En esta fase –Fénix– nos preocupamos mucho por observar y medir cómo eran realmente nuestras prácticas lectoras y escritoras. En colectivo, desnudamos, exhumamos nuestras prácticas para entender cómo funcionaban. Así fuimos encontrando elementos que manejamos en común y elementos particulares concernientes a cada práctica.

En general, la lectura y la escritura de los docentes durante el horario escolar está más orientada a dar razón de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y muchas veces escribir es llenar unos formatos que exigen manejar un determinado rango de información. Poca es la escritura que se hace para reflexionar sobre el desarrollo e impacto de la práctica, y en ocasiones se hace por iniciativa del maestro, más como un “desahogo” ante el avasallante ritmo del trabajo cotidiano de una institución escolar. Surge del ámbito personal para tratar de explicar o recomponer el ámbito de la práctica profesional.

El registro sistemático de nuestros procesos de lectura y escritura nos obligó a reflexionar sobre la escritura y a transformarnos en la práctica misma. Cuánto más juiciosos nos volvíamos con nuestras lecturas individuales,

más se cualificaba la reflexión cuando nos reuníamos a leer como colectivo. Las conclusiones de la reflexión empezaron a aparecer en nuestros escritos y a cambiar nuestra manera de escribir.

Cuando aprendimos a escucharnos entre nosotros, también aprendimos a integrar las miradas que teníamos de manera particular y volverlas parte de un acuerdo sobre una mirada colectiva. Así, desde la lectura participativa surgió la escritura participativa, para usar el término que crea Fernando Vásquez Rodríguez (2000: 74), en la que cada uno aporta una idea, pule un párrafo o propone un argumento para que se desarrolle en un texto escrito a “varias manos”.

Al construir una mirada colectiva desde educación física, ética y valores, ciencias naturales y español, acordamos que el leer va más allá de decodificar. Así llegamos a la noción de que leer es un ejercicio que de llevarse a cabo de manera “fuerte”, propicia la transformación. Esa transformación se evidencia en una nueva manera de estar en el mundo de la vida, y esta nueva manera va surgiendo poco a poco en la escritura gráfica. La escritura es ese *nuevo estar* al que se accede, es un volver a crear el mundo que nos rodea, alimentado cada vez más por la lectura. La escritura es poner en escena lo que somos cada uno, desde los modelos mentales que nos constituyen. Reflexionar por escrito sobre cómo se escribe es acceder a una dimensión de meta-cognición. Vistas así, la lectura y la escritura pueden entenderse como herramientas cognitivas y socioculturales.

A partir de la lectura y la escritura, y de las comparaciones con nuestras realidades escolares, se estableció un diálogo argumentativo que nos ha permitido desarrollar la construcción de significado para nuestra práctica. La lectura, la escritura y la escucha conforman una tríada que propicia la formación de aprendices reflexivos y críticos. Por ello, para consolidar los procesos de formación de lectores y escritores, debe comenzarse por introducir las acciones pertinentes para recobrar el arte perdido de escuchar.

Los maestros investigadores, aprendices y observadores del problema de la lectura y la escritura debemos leer y escribir. No es posible acercarse a los cuestionamientos sobre los procesos de construcción de lectores y escritores sin saber de primera mano y desde la experiencia personal cómo son esos procesos.

La reflexión colectiva sobre nuestras lecturas y escrituras se generó desde una apertura sin prevenciones hacia el otro. A medida que nos fuimos compenetrando, surgió una confianza y una “dependencia mutua” basada en el respeto, en la libertad de cada uno de los integrantes, dando espacio a la reflexión individual, para volver nuevamente a una reflexión colectiva. Así se genera una dialéctica en la construcción de conocimiento.

La lectura y la escritura como procesos pueden llevar a la transformación si se realizan de una manera fuerte, seria, rumiante y si están íntimamente relacionadas con la cualificación de otros procesos académicos; la lectura y la escritura así entendidas se convierten en una forma de autocalificación permanente *in situ*.

A continuación presentamos los documentos que dan cuenta de la evolución del proceso.

PROYECTO FÉNIX DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL -UPN-  
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP-  
INFORME DE INVESTIGACIÓN

~~ANTECEDENTES~~ ¿Qué fue Alúna?

10 El proceso de la investigación 9  
~~del proyecto Fénix~~ tiene su origen en las inquietudes de unos maestros que deseaban <sup>aprender a</sup> investigar. La

convocatoria 03 de 2000 del IDEP se convirtió en la posibilidad de concretar la iniciativa, así <sup>lo</sup> se escribió la propuesta que fue aprobada para su financiación, titulada: "Alúna, nuestras prácticas de formación de lectores y escritores" Una experiencia de autoformación docente <sup>financiada por el</sup> Colegio Abraham Lincoln <sup>del</sup> Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP-

11 El <sup>La palabra</sup> proyecto se llamó Alúna<sup>3</sup>, <sup>fue</sup> palabra tomada del pueblo Kogi de la Sierra Nevada de Santa Marta, <sup>de otros significados,</sup> que designa <sup>el</sup> primer tallo que retoña. Ese fue el espíritu que acompañó esa experiencia: el de convertirse en el primer retoño de un proceso de investigación docente que pudiera ser replicado por otros maestros, tanto en la institución donde se llevó a cabo, como en otras instituciones <sup>(centro)</sup> educativas. 10

12 El ~~primer informe de avance~~ del proyecto Alúna evidenció que el objeto de estudio elegido <sup>(objeto Alúna)</sup> presentaba dos niveles: la lectura y la escritura de los maestros y la lectura y la escritura de los estudiantes. Ante la imposibilidad de abordar los dos niveles, se <sup>decide</sup> toma la decisión de señalar que el sujeto pedagógico que nos interesaba investigar <sup>en primera instancia</sup> es el maestro, <sup>o sea,</sup> convencidos de ~~esto nos permitió ver~~ que el proceso de formación de lectores en aula debe partir de la lectura y la escritura de los maestros. 11

<sup>3</sup> En forma de verbo la palabra akina, alúni, alínyi significa querer, desear, amar, cohabitar, gustar; na-artúnye: me gusta. La raíz de la palabra se deriva posiblemente de un concepto de fertilización o creación: júla-clase, especie, sula-semilla, retoño, el primer tallo que nace; jele-maduro, séjji-ser, existir. Aunque la palabra amor no existe en el idioma Kogi, ella se traduce, al preguntar por ella, con la palabra akina. Gerardo Reichel Doimauoff. Los Kogi: una tribu de la Sierra Nevada de Santa Marta. Nueva Biblioteca Colombiana de Cultura. Procultura. Presidencia de la República. Fondo de Cultura Económica. Bogotá, 1985.

Primera versión del informe final de investigación de noviembre de 2004, con las correcciones surgidas de la lectura y el análisis colectivo de febrero de 2005. Los textos escritos colectivamente son leídos de nuevo por el equipo y son corregidos y transformados según los análisis y reflexiones hechos en cada nueva lectura.

PROYECTO FÉNIX DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL -UPN-  
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP-  
INFORME DE INVESTIGACIÓN

observador desde ese axioma fundamental que es el de que todo tipo de relación entre sujetos está mediada ~~por imágenes culturales~~, por "programas culturales", "modelos mentales" o "creencias populares", como las han denominado diferentes autores.<sup>50</sup> Los seres humanos estamos inmersos en telarañas de significación en las que nos desplazamos de acuerdo a nuestros modelos mentales, y la institución ESCUELA es la organización social que tiene como función la "modelización" de los sujetos que se deslizarán por esas redes de interacción social. La escuela es en sí misma un escenario en el que confluyen múltiples niveles de significación, un tejido ~~-textus-~~ de muchos sentidos, signos y significados, y gran variedad de actores conformando un contexto complejo y enormemente rico de mundos posibles, es entonces una "cultura en sí misma": la cultura escolar. La Cultura Escolar es el Objeto General de Estudio de la Investigación Acción Pedagógica.

Definir  
Abrir  
parrafos

Cultura  
Escolar  
P5 - NV

210 El libro "La Investigación-Acción Pedagógica, experiencias y lecciones", del profesor ~~Rafael Ávila Penagos~~ <sup>compilador (2002)</sup> recoge y presenta cinco experiencias llevadas a cabo en Colombia en los últimos años, que demuestran el avance y desarrollo de esta línea particular de la investigación cualitativa.

Citar  
nuestra  
experiencia

211 Entre algunos aspectos comunes a las diferentes experiencias, se resalta imprescindiblemente el hecho de que toda investigación parte de la escritura.<sup>51</sup> ¿En qué momento aparece entonces la figura del investigador?

Auto  
citarlo!

~~Se~~ preguntará el profesor Fabio Jurado: "Diremos que solo desde el momento en que se atreve a registrar por escrito lo observado, cuando privilegia el dato auténtico y cuando organiza a través de la escritura las conjeturas; cuando ubicado en el campo de la práctica pedagógica, describe e interpreta lo que ocurre, es decir, cuando accede a lo que llamaríamos, con Beatriz Calvo, etnografía analítica materializada en la

<sup>50</sup> Clifford Geertz, Peter Senge y Jerome Bruner, respectivamente.

**TABLA DE CONTENIDO**

<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	<b>III</b>
<b>DEDICATORIA &amp; AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>V</b>
<b>SOBRE LA CONVOCATORIA</b> .....	<b>VI</b>
<b>I PARTE</b> .....	<b>1</b>
<b>PALABRAS PREVIAS</b> .....	<b>2</b>
<b>ANTECEDENTES</b> .....	<b>3</b>
<b>EL CONCEPTO DE CULTURA EN CLIFFORD GEERTZ</b> .....	<b>4</b>
<b>RELACIÓN CON LOS MODELOS MENTALES DE PETER SENGE</b> .....	<b>8</b>
<b>LAS CREENCIAS POPULARES EN JEROME BRUNNER</b> .....	<b>10</b>
<b>LAS METÁFORAS</b> .....	<b>14</b>
<b>A. EL LABERINTO</b> .....	<b>14</b>
<b>B. EL TEATRO</b> .....	<b>15</b>
<b>C. EL ESPEJO</b> .....	<b>17</b>
<b>D. LA TELARAÑA</b> .....	<b>18</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>19</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>21</b>
<b>OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	<b>23</b>
<b>OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO</b> .....	<b>24</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	<b>25</b>
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b> .....	<b>26</b>
<b>INSTRUMENTOS</b> .....	<b>26</b>
<b>EL PUNTO DE LLEGADA DE ALÚNA Y DE PARTIDA DE FÉNIX</b> .....	<b>28</b>
<b>1. METODOLOGÍA:</b> .....	<b>28</b>
<b>2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS:</b> .....	<b>28</b>
<b>EL DIÁLOGO Y EL OTRO:</b> .....	<b>29</b>
<b>AULA ABIERTA</b> .....	<b>29</b>
<b>EL EQUIPO COMO UNIDAD DE APRENDIZAJE</b> .....	<b>29</b>
<b>LA LECTURA INTERDISCIPLINARIA</b> .....	<b>30</b>
<b>LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA MÁS ALLÁ DE LO INSTITUCIONAL</b> .....	<b>30</b>
<b>II PARTE</b> .....	<b>32</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
<b>SEMINARIOS Y APORTE ESPECÍFICO A LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>34</b>
<b>LA SIGNIFICACIÓN: UNA RELACIÓN ENTRE EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO</b> .....	<b>37</b>
<b>EL LENGUAJE Y CAPACIDAD COGNOSCITIVA</b> .....	<b>38</b>
<b>LA PALABRA HABLADA Y ESCRITA</b> .....	<b>41</b>
<b>OIR-VER-LEER</b> .....	<b>45</b>
<b>LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER Y EL PROCESO DE LIBERACION</b> .....	<b>46</b>
<b>ANEXO: ALGUNOS ESTEREOTIPOS ESCOLARES SOBRE LA LECTURA</b> .....	<b>49</b>
<b>ANEXO: LA ESCUELA Y EL LENGUAJE ESCRITO</b> .....	<b>52</b>

Para evidenciar el proceso de nuestra escritura colectiva, presentamos la evolución de la construcción del documento de informe final de investigación. Aquí mostramos la primera versión de noviembre de 2004, e inmediatamente después la estructura en borrador, fruto de la discusión acerca de qué queríamos presentar en este texto, enero de 2005.

PREGUNTAS ORIENTADORAS:

- ¿QUÉ QUÉREMOS MOSTRAR DE LA INVESTIGACIÓN?

- ¿CÓMO QUEREMOS QUE SEA EL ESCRITO?

- ESTRUCTURA -

- ANTECEDENTES

¿Qué fue alóna? Inicio Investigación

¿Qué es Fénix?

- JUSTIFICACIÓN

¿Por qué es importante? (Por qué formar maestros investigadores?) (Por qué maestros lectores y escritores?)

¿Por qué profesionales docentes? ✓

¿Por qué mejorar la práctica? ✓

- PROCESO METODOLÓGICO

• ¿cómo lo hemos hecho? ✓

• ¿cómo investigamos? ✓

Calificación permanente in situ

Metodología Alóna ✓

Schön - Dewey

Investigación-acción ✓

Hekman

lenguaje Nro. (Metáforas)

Interdisciplinariedad:

Equipo - Dialoqo - ~~Escucha~~

Senge - Nichols - Gadamer

Modelos Mentales? Exhumar

• ¿cómo leemos y escribimos?

- ¿Qué entendemos por lectura?

- ¿Qué entendemos por escritura?

- Alóna (papers, doc. colectivo)

- Fénix (procesos colectivos)

- ¿cómo leemos y escribimos → transformación <sup>denostados</sup> en la práctica.

↳ como profesores, como maestros, como estudiantes.

- CONCLUSIONES

Amara  
marzo 2/05  
1º Borrador

TABLA DE CONTENIDO  
PROYECTO FENIX.

1. INTRODUCCION.
  - 1.1. ¿Cómo iniciamos el camino de la investigación? El problema de introducimos en un laberinto.
  - 1.2. ¿Qué fue ALUNA?
  - 1.3. ¿Qué es FENIX?
  - 1.4. ¿Quiénes somos?
2. ¿CÓMO APORTA EL PROYECTO FENIX EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA?
  - 2.1. Abrir el aula para investigamos.
  - 2.2. investigación en mi aula y en aula de mi par.
3. DESARROLLO DE FENIX.
  - 3.1. ¿Por qué se inicio este proceso?
    - 3.1.1 Cualificación.
    - 3.1.2 El quipo.
    - 3.1.3 La lectura.
    - 3.1.4 La escritura.
    - 3.1.5 ¿En qué hemos mejorado?
  - 3.2. ¿Cómo lo hemos hecho?
    - 3.2.1. Metodología.
    - 3.2.2. ¿Qué se ha encontrado?
    - 3.2.3. Los obstáculos.
      - Los asesores.
      - Modelos mentales
      - Tiempo.
      - Parte Institucional.
      - Acompañamiento.
  - 3.3. Las experiencias vividas.
    - 3.3.1. La planeación.
    - 3.3.2. El diseño.
    - 3.3.3. Las categorías.
    - 3.3.4. Las puestas en escena
    - 3.3.5. El aporte de la universidad.
    - 3.3.6. El diálogo de equipo.
    - 3.3.7. La escucha.
    - 3.3.8. ¿Cómo me veo?
      - ¿Cómo me ven?
      - ¿Cómo veo a los demás?
4. CONCLUSIONES: como punto de partida.
  - 4.1. La Investigación Acción Pedagógica. Proceso permanente de cualificación.
  - 4.2. Creer en sí mismos.
  - 4.3. ¿Dónde se realiza la investigación?
  - 4.4. El trabajo de equipo.
  - 4.5. Los interlocutores: Nuestros estudiantes.

Jma  
marzo 29/05  
☺

1er original

## ESTRUCTURA DEL PROYECTO FENIX

### 1. ANTECEDENTES.

- 1.1. ¿Qué fue ALUNA?
  - 1.1.1. ¿Cómo se inició el camino de la investigación?
- 1.2. ¿Qué es FENIX?

### 2. JUSTIFICACIÓN.

- 2.1. ¿Por qué es importante lo que estamos haciendo?
  - 2.1.1. Porque formar maestros investigadores.
  - 2.1.2. Porque formar maestros lectores y escritores.
  - 2.1.3. Porque formar profesionales docentes.
  - 2.1.4. Porque mejorar la práctica.

### 3. PROCESO METODOLOGICO.

- 3.1. ¿Cómo lo hemos hecho?
- 3.2. ¿Cómo investigamos?
  - 3.2.1. Metodología Alúna. D. Schon - J. Dewey
  - 3.2.2. Investigación Acción. Mknernan.
  - 3.2.3. Lenguaje nuevo -Metáforas-
  - 3.2.4. Interdisciplinario
  - 3.2.5. El equipo.
    - 3.2.5.1. El diálogo - Senge-
    - 3.2.5.2. La escucha. Nichols - Gadamer
    - 3.2.5.3. Modelos mentales - exhumación-
- 3.3. ¿Cómo leemos y escribimos?
  - 3.3.1. ¿Qué entendemos por lectura?
  - 3.3.2. ¿Qué entendemos por escritura?
  - 3.3.3. La cualificación profesional
  - 3.3.4. La practica cotidiana
  - 3.3.5. Como estudiantes.
  - 3.3.6. En Alúna.
    - 3.3.3.1 Papers.
      - 3.3.3.1. Documentos - Individuales
      - Colectivos
  - 3.3.4. En Fénix.
    - 3.3.4.1. Documentos colectivos.
    - 3.3.4.2. Diseños.
    - 3.3.4.3. Reseñas
    - 3.3.4.4. Ensayos
    - 3.3.4.5. Esquemas y Gráficos
    - 3.3.4.6. Cualificación teórica
    - 3.3.4.7. video.

### 4. CONCLUSIONES.

4/05/2005 05:19:59 p.m.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	3
I PARTE.....	5
1. 1. PALABRAS PREVIAS.....	6
1. 2. ¿QUÉ FUE ALÚNA?.....	8
1.2.1. HALLAZGOS DE ALÚNA.....	12
A) EL GUSTO POR APRENDER.....	12
B) LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.....	12
C) EL DIÁLOGO- INTERLOCUCIÓN CRÍTICA ENTRE PARES.....	12
D) MAESTROS INVESTIGADORES.....	13
E) INVESTIGAR ES COMO VIVIR.....	13
1. 3. ALÚNA: PUNTO DE LLEGADA Y DE PARTIDA DE FÉNIX.....	14
1.4. ¿QUÉ ES FÉNIX?.....	15
1. 4. 1. EMPEZAR POR QUIÉNES SOMOS.....	16
II PARTE.....	17
2.1. ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN LA CULTURA ESCOLAR?.....	18
2.2. ¿CÓMO LO HEMOS HECHO?.....	22
2.2.1. LOS PRINCIPIOS.....	24
A) LO MÁS IMPORTANTE SON LOS PRINCIPIOS.....	24
B) EL MAESTRO ES EL PRINCIPAL APRENDIZ.....	25
C) INVESTIGAR ES APRENDERSE.....	27
D) INVESTIGAR ES REFINARSE.....	28
E) INVESTIGAR ES TRABAJAR.....	28
2.2.2. ¿CÓMO TIPO DE INVESTIGACIÓN HACEMOS?.....	29
A) LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	29
B) CARACTERÍSTICAS DE LA IAPE.....	37
C) RECOLECCIÓN DE MUESTRAS EN CAMPO.....	38
Protocolos de clase.....	38
Diarios de Campo.....	38
Videos.....	38
Fotografías.....	39
Guías de trabajo.....	39
Dibujos.....	39
Lecturas y escritos.....	39
Portafolios de escritura.....	39
2.2.3. EL DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
A) EL TRABAJO EN EQUIPO: LA INTERLOCUCIÓN CRÍTICA.....	41
B) LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.....	46
C) LA CATEGORÍA ORGANIZACIÓN.....	48
A) LOS PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA METODOLOGÍA.....	50
B) UN CICLO DE REFLEXIÓN.....	51
Diseñar.....	53

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	3
I PARTE.....	5
1. 1. PALABRAS PREVIAS.....	6
1. 2. ¿QUÉ FUE ALÚNA?.....	8
1.2.1. HALLAZGOS DE ALÚNA.....	12
A) EL GUSTO POR APRENDER.....	12
B) LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.....	12
C) EL DIÁLOGO- INTERLOCUCIÓN CRÍTICA ENTRE PARES.....	12
D) MAESTROS INVESTIGADORES.....	13
E) INVESTIGAR ES COMO VIVIR.....	13
1. 3. ALÚNA: PUNTO DE LLEGADA Y DE PARTIDA DE FÉNIX.....	14
1. 4. ¿QUÉ ES FÉNIX?.....	15
1. 4. 1. EMPEZAR POR QUIÉNES SOMOS.....	16
II PARTE.....	17
2.1. ¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE LECTURA Y ESCRITURA EN LA CULTURA ESCOLAR?.....	18
2.2. ¿CÓMO LO HEMOS HECHO?.....	21
2.2.1. LOS PRINCIPIOS.....	23
A) EL MAESTRO ES EL PRIMER APRENDIZ.....	23
B) INVESTIGAR ES AMAR.....	25
C) INVESTIGAR ES ATREVERSE.....	26
D) INVESTIGAR ES TRABAJAR.....	26
2.2.2. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA.....	28
A) EL TRABAJO EN EQUIPO: LA INTERLOCUCIÓN CRÍTICA.....	31
B) LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.....	36
C) LA CATEGORÍA ORGANIZACIÓN.....	39
2.2.3. EL DISEÑO METODOLÓGICO.....	42
A) LOS PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA METODOLOGÍA.....	42
B) UN CICLO DE REFLEXIÓN.....	42
Diseñar.....	44
Escribir.....	44
Socializar.....	45
Comparar.....	46
Generalizar.....	46
Proponer.....	46
Poner en escena.....	46
Auto-observarse en el registro audiovisual.....	47
Elaboración del informe de ciclo.....	47
C) DISEÑO METODOLÓGICO (GRÁFICA).....	49
2.2.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA.....	50
III PARTE.....	52

mayo 9/05

A continuación presentamos la tabla que muestra los principales elementos hallados en el ejercicio de comparación y generalización, desde las categorías de convergencias y divergencias en los procesos de lectura y escritura de los maestros y los que éstos identificaron en los procesos de sus estudiantes.

TABLA 1: Convergencias y divergencias en lectura y escritura

Categoría	Enfoque de la observación	Convergencias	Divergencias
Lectura	En cuanto a los estudiantes	<p>En la mayoría de las aulas se planteaban permanentemente ejercicios que requerían lectura.</p> <p>La idea dominante era que los estudiantes no presentaban los resultados esperados en comprensión de lectura.</p> <p>Otra idea era que los estudiantes no leían.</p> <p>El deseo de los maestros de tener estudiantes lectores.</p> <p>La lectura era un problema para investigar en todas las disciplinas.</p> <p>El deseo de hacer la diferencia desde el aula, desde la propuesta pedagógica, en la formación de lectores.</p>	<p>La lectura se consideraba como parte del trabajo disciplinar sólo en español.</p> <p>La lectura se consideraba como herramienta de trabajo en ciencias naturales.</p> <p>La lectura se consideraba como herramienta de pensamiento en ética y valores.</p> <p>La lectura se usaba como complemento del trabajo físico en educación física.</p>
	En cuanto a nosotros los maestros como lectores	<p>Reconocimiento de que no sabíamos leer significativamente, como ejercicio transformador.</p> <p>Hacer investigación acerca de cómo leíamos nosotros antes que ver la lectura de otros (los estudiantes).</p> <p>Hicimos la “exhumación” de nuestras prácticas de lectura individual y del uso que hacíamos de ella.</p> <p>Reconocimos que trabajábamos la lectura desde nuestros modelos mentales particulares a través del ejercicio de exhumación.</p>	<p>Leíamos desde cada una de las disciplinas.</p> <p>Los modelos mentales desde los que trabajábamos no eran los mismos.</p> <p>La lectura no se consideraba inquietante como tema de investigación para todas las disciplinas.</p> <p>Cuando hacíamos la lectura individual, surgían las diferentes visiones de las lecturas de un texto.</p>

[CONTINUACIÓN]

<p>Lectura</p>	<p>En cuanto a nosotros los maestros como lectores</p>	<p>La lectura se consideraba como un ejercicio que debía generar placer, no como un trabajo.</p> <p>Leíamos en espacios fuera de la escuela.</p> <p>Encontramos que un modelo mental obstaculizador del proceso de formación de lectores era creer que no necesitábamos leer.</p> <p>Considerar que la lectura era placentera desde la elección particular, no en la de cualificación profesional.</p> <p>La lectura placentera se realizaba fuera de la escuela.</p> <p>Lo que se leía en la escuela era básicamente de carácter administrativo.</p> <p>Decidimos aprender a leer de manera fuerte, rumiante, seria, transformativa, como lo propone Zuleta.</p> <p>Comprendimos que leer en grupo era más eficaz que leer individualmente para comprender integralmente los textos.</p> <p>Definimos qué significaba entender la lectura como un trabajo.</p> <p>Leímos textos especializados.</p> <p>Surge la lectura colectiva y participativa (Senge y Stenhouse).</p>	<p>La propuesta de formación de escritores debe contemplar las particularidades de las instituciones y de las exigencias disciplinarias y de niveles de los diferentes proyectos educativos institucionales.</p>
----------------	--	---	--

## LAS TRANSFORMACIONES DURANTE EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente tabla muestra las transformaciones que tuvo el proceso antes, y durante Alúna, y en el proceso Fénix, a partir de unas categorías de análisis definidas.

Tabla 2: Transformaciones del proceso

Categorías de análisis	Antes de Alúna	Durante Alúna	Durante Fénix
<p>Concepción de lectura y escritura</p>	<p>No considerábamos la lectura y la escritura como un tema inquietante, sino como una tarea más de los estudiantes que de nosotros como maestros.</p> <p>Entendíamos la lectura como una actividad diferente de la escritura.</p> <p>En educación física en algunas oportunidades se consideraba el trabajo de lectura y escritura como una forma de reflexión sobre las actividades de clase.</p> <p>Era un problema pertinente a español (ética y valores).</p> <p>Era una actividad harta (ciencias), era cómodo escribir en un papel en blanco y más incomodo aún por la obligación de leer lo que mis estudiantes escribían, por condicionamientos dentro de la materia y la misma institución.</p> <p>En español, la lectura y la escritura eran una gran inquietud, y se proponían actividades diferentes de las clásicas para acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura.</p>	<p>Durante Alúna se empieza a re-conocer la lectura y la escritura.</p> <p>Los procesos personales de lectura y escritura se exhumaron, evidenciando nuestras debilidades y pre-concepciones.</p> <p>Alúna nos permitió comprender que la lectura y la escritura son un proceso que permite exponemos y comprendemos, además de comprender la realidad que se presenta en nuestro quehacer. Evidencian el modelo mental que se tiene sobre el mundo y la cultura, lo que propició el acercamiento a lo que comenzamos a llamar, aún sin comprender completamente, cultura escolar.</p>	<p>Reconocemos que nuestra transformación se ha dado a través del lenguaje. Entendemos por lectura y escritura el ejercicio consciente de comprensión y re-creación del pensamiento, que va más allá de una disciplina o área particular.</p> <p>Lectura y escritura son inseparables: la lectura sería libera la escritura seria.</p> <p>Muchos de nosotros los estudiantes estamos alfabetizados, pero pocos somos lectores y escritores serios, ya que leer y escribir es un reto que sólo puede ser asumido de manera comprometida por personas autónomas, mayores de edad en el sentido kantiano. Leer es como escuchar, por eso se hace necesario aprender a escuchar. El horizonte de la práctica pedagógica en la formación de lectores y escritores debe propiciar procesos de autonomía frente a la lectura y la escritura.</p>

[CONTINÚA]

[CONTINUACIÓN]

<p>Principios pedagógicos (Fundamentos teóricos)</p>	<p>No nos preguntábamos acerca de los principios pedagógicos de nuestra práctica profesional.</p>	<p>Clifford Geertz, Peter M. Senge, Donald Schön, J. Dewey, Vigotsky, Chomsky, Hymes.</p>	<p>En la medida en que leamos y escribamos y reflexionemos acerca de cómo lo hacemos podremos obtener progresos en nuestro propio proceso de formación como lectores y escritores.</p> <p>Nuestro discurso se ha enriquecido y transformado a partir de que hemos estudiado y nos hemos identificado con las propuestas de autores como Hans-Georg Gadamer, Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, Donald Schön, L. Stenhouse.</p> <p>J. Mackernan, María Novio, Federico Nietzsche, Estanislao Zuleta, Francisco Cajiao, Gloria Rincón Bonilla, Fabio Jurado Valencia, Guillermo Bustamante, Fernando Vásquez, Elliot, Manuel Álvarez Méndez, Julia Blández, Roberto Bobbio, Michael Nichols, Anna Arent. Este nuevo discurso surgido del camino recorrido es el que se plasma en el documento final de la investigación.</p>
--	---	---	---

[CONTINÚA]

[CONTINUACIÓN]

<p>¿Qué se lee, qué se escribe?</p>	<p>En realidad no éramos conscientes de lo que leíamos y escribíamos, sino de lo que debíamos leer y escribir. Sencillamente nos remitíamos a la lectura y la escritura formales de presentación de trabajos. Asimilábamos la lectura como una forma de capacitación de enriquecimiento intelectual o de evidenciar los alcances de nuestros estudiantes dentro de nuestras asignaturas; lo que aparecía registrado era lo que contaba y nada más.</p> <p>Poco era en realidad lo que asimilábamos como escritura, el papel en blanco nos presentaba retos, nos producía miedo. Las producciones se remitían a lo que las asignaturas determinaban como tal: ensayos, notas al margen en las evaluaciones, conclusiones, evaluaciones.</p>	<p>Existen en el documento final de presentación del Proyecto Alúna, en el capítulo relacionado con lectura y escritura, escritos propios sobre lo que hemos considerado como lectura y escritura desde lo que se lee y se escribe en cada una de las disciplinas involucradas, además de la posibilidad de hacer escritos y documentos desde los colectivos durante la implementación del proyecto, en los que se evidencian lecturas y escrituras que trascienden lo meramente alfanumérico.</p> <p>Comenzamos a vernos, a describirnos, a aprendernos. Reconocimos que existen otras formas de lectura y al mismo tiempo otras formas de escritura. La metodología generó el establecimiento de los diarios de campo como formas de evidenciar esta exposición. También, entonces, nos veíamos en el video, permitíamos que otros nos leyeran a través del diseño y de la observación misma del video, la etapa de la autorreflexión y de la reflexión crítica entre pares se tornó como estructuras y ejercicios fuertes de lectura de las que los productos escritos explicitaban aquello no tan evidente dentro del diseño.</p>	<p>Se leen textos escritos, casi todos académicos, que presentan teorías o experiencias en torno a la lectura, la escritura, la investigación o la práctica profesional. Se leen y analizan los escritos de los compañeros, los que nos dan retroalimentación, los comunicados de la interventoría. Pero no sólo se leen textos escritos. También se leen los videos que usamos de registro, las fotografías. Se leen los estudiantes, sus gestos, sus respuestas, sus actitudes.</p> <p>Nos leemos los unos a los otros, para reencontrarnos, para recrearnos. Leemos los ambientes en los que interactuamos. Es decir, el mundo es un texto para ser leído. Escribimos los registros de la observación en la investigación, nuestras reflexiones y nuestro sentir en torno al mismo proceso. Escribimos diarios, diseños, instrumentos de evaluación, guías de trabajo, parceladores, formatos varios. Nos hemos fortalecido en la creación de diseños colectivos para las socializaciones. También escribimos con cada reacción que tenemos ante nuestros escenarios, escribimos cuando dialogamos con nuestros pares, cuando reflexionamos junto con nuestros estudiantes. Escribir es crear desde el lenguaje el mundo de cada uno para que sea visible ante los otros y ante nosotros mismos.</p>
-------------------------------------	--	---	---

[CONTINÚA]

[CONTINUACIÓN]

<p>¿Cómo se lee y cómo se escribe? (Convergencias y divergencias)</p>	<p>La lectura se centraba más sobre lo pertinente a los saberes pedagógicos de cada uno de los docentes investigadores. El marco general de lectura, para la mayoría de nosotros, era el ejercicio ocioso de lectura, de izquierda a derecha y de arriba abajo. En educación física se hacía observación constante de los movimientos, buscando mejorar resultados.</p> <p>En ciencias, la lectura se establecía desde los textos, desde las instrucciones; en realidad, sólo se buscaba memorizar o seguir las instrucciones.</p>	<p>Hemos perdido el miedo a la hoja en blanco, se consideran categorías previas y supuestos que ayudan a la concreción de lo que se escribe. La lectura se hace desde una posición crítico-constructiva. Ya se establece un trabajo colectivo.</p>	<p>Desde una manera reflexiva, desde el análisis, desde la interlocución, desde el diálogo, desde la autorreflexión, desde la autonomía. Se lee y se escribe desde la metarreflexión.</p> <p>Las convergencias se verifican en el rigor, en la disciplina del trabajo de la lectura y la escritura mismas abordadas de manera individual y colectiva, en los tiempos que han sido sincronizados para llevar a cabo este proyecto.</p> <p>Las divergencias siguen presentando desde algunos modelos mentales previos a la experiencia del proyecto, desde la experiencia de vida de cada participante, desde la formación disciplinar específica. Estas divergencias, al ser identificadas, se manejan a través de acuerdos de grupo, generados a partir del diálogo reflexivo.</p>
<p>Ambientes de aprendizaje</p>	<p>No teníamos conciencia del impacto de los ambientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Los diseños y las videgrabaciones de las puestas en escena muestran y evidencian la evolución de esta nueva categoría. Definimos los ambientes de aprendizaje no sólo como los decorados y la introducción de tecnologías al aula para hacerla motivante, sino como todos aquellos escenarios en los que se verifica la interacción de estudiantes y maestros.</p> <p>La reflexión acerca de esta categoría permitió detallar el concepto hasta llegar a puntualizarlo como la creación de espacios de interacción productivos, que involucran la participación directa de los estudiantes.</p>	<p>Hemos resignificado esta categoría y apreciamos los ambientes de aprendizaje en su gran importancia.</p> <p>Hemos buscado que nuestros ambientes –individuales y colectivos– sean altamente acogedores, cálidos, donde privilegiamos la importancia de cada persona, revisamos cada detalle de las puestas en escena buscando identificar el impacto de cada uno de ellos. Ahora revisamos detenidamente factores como: luz, sonido, disposición física, elementos de comodidad, acceso a comida y bebida, herramientas y recursos de trabajo disponibles, entre otros, bajo el principio de que lo primero son las personas.</p> <p>Nos reconocemos como artífices y facilitadores, pero sobre todo como investigadores-aprendices de las nuevas formas de lectura y escritura y de circulación de saberes en la escuela.</p>

## PRINCIPALES OBSTÁCULOS

Uno de los modelos mentales más fuertes y contra el cual hemos tenido que batallar durante más tiempo radica en que los maestros que hacen su práctica profesional fuera de la universidad no hacen investigación seria. Es decir, se considera que la investigación pedagógica es un territorio exclusivo de la universidad y de la academia que la constituye. Ha sido muy difícil demostrar que maestros de colegio, como nosotros, puedan hacer realmente investigación desde su práctica misma, *in situ*, y cualificar desde esa investigación su práctica profesional. Nuestra formación como investigadores comenzó con el proyecto Alúna, pero ha sido un proceso permanente que lejos está de haber concluido. Y la experiencia ha sido evaluada y comparada con muchas otras, y se ha concluido que realmente es una forma de investigación pedagógica, innovadora, desde la voz del profesor y desde la *cuestión docente*. No nos cansaremos de repetir que es necesario que el maestro sea reconocido desde su saber particular, desde su práctica, y NO que otros quieran asumir su representación.

La innovación consiste en que hemos demostrado que la teoría sobre los profesionales docentes investigadores es realmente viable desde la práctica misma. De hecho, nuestra experiencia surgió primero como una práctica y luego se cualificó desde lo teórico. Pocos son los profesionales docentes que pueden afirmar que son investigadores de su propia práctica y no investigadores de la práctica de otros, con esa mirada tan censurable hoy en día de hablar sobre lo pedagógico desde afuera, desde lejos, desde un lugar ajeno a la escuela y lleno de supuestos, preconcepciones e información incluso desactualizada.

Así como persiste un modelo en educación que pretende enseñar desde el supuesto de que todos los estudiantes de un aula son iguales y aprenden de la misma manera, también este modelo se ve en relación con la investigación. Existe un gran afán de encasillar toda práctica investigativa en unos modelos y enfoques establecidos, y este afán a veces no permite reconocer que pueden ser igualmente válidas otras propuestas para hacer investigación. La investigación acción participación puede ser uno de esos modelos preestablecidos, pero al ser trasladado y aplicado específicamente en el ámbito de la cultura escolar, revela en su verdadera dimensión la complejidad de lo pedagógico, lo cual implica reconocer humildemente que no existe *Ninguna Fórmula* que pueda aplicarse a todas las situaciones. El profesional docente debe conocer la variedad de opciones que se brindan desde lo teórico, pero es él quien debe decidir cuál es la más pertinente a cada contexto, o si hay que crear una nueva para nuevas situaciones.

Hay que aclarar que la investigación acción es menos una cuestión de estadística y técnicas de recolección, que la búsqueda de una relación cercana con los seres humanos reales. La investigación acción surge a raíz de la desilusión respecto a la investigación desligada de la realidad y las acciones sociales. (Antón de Schutter 1983: 174)

Una declaración permanente durante el proceso de la investigación es que la tarea más difícil es la construcción de un equipo de trabajo. Al referirnos a equipo de trabajo entendemos una organización de individuos que permite la construcción colectiva desde la interacción. Se diferencia del trabajo en grupo en que en el primero los intereses personales son orientados a cubrir los intereses del equipo desde una visión compartida; en el segundo, sólo se satisfacen los intereses particulares, lo que hace que ni el trabajo ni la responsabilidad sean asumidas de manera equitativa por todos los miembros del grupo y, desde luego, las visiones de los sujetos participantes por lo general son disciplinares.

Así definió el concepto de equipo el profesor Mauricio Müller en uno de sus escritos:

La sola conformación del equipo esta más allá de la reunión en un grupo. Para nosotros un trabajo en grupo implica mas una creación de mezcla que –utilizando la acepción química del término–, puede ser separada e identificada en sus componentes básicos, reconociendo fácilmente el aporte de cada quien. Esto se diferencia muchísimo de lo que sería un trabajo en equipo, que se puede entender como una combinación que genera nuevas sustancias (conocimientos) en las que no se pueden reconocer ni separar fácilmente sus componentes básicos; se genera algo nuevo desde múltiples fuentes, como un todo.

El trabajo en equipo ha implicado que cada uno de nosotros se ejercite en la construcción de una mirada más integral para el análisis de los contextos en los que desarrollamos nuestra práctica. Ha implicado el duro reto de abandonar la visión particular disciplinar de donde partimos y llegar, mediante acuerdos surgidos del diálogo permanente, a tener una perspectiva compartida. Trabajando la visión compartida alcanzamos nuevos niveles de comunicación, que van generando cierto modo del quehacer, una dinámica que se conoce con el nombre de *pensamiento conjunto*, como lo presenta Peter M. Senge, quien afirma al respecto: cuando hay una visión genuina, la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Peter M. Senge. Op. cit., p. 19.

El diálogo es la herramienta mediante la cual hacemos la reflexión crítica. Fue necesario que aprendiéramos a *suspender el juicio*. Suspender el juicio es también el primer paso en la formación de lectores serios, según la propuesta de Zuleta, y consiste en identificar y detener por un momento los supuestos que se tienen para escuchar lo que el texto, o el otro, tiene para decirnos. Luego de suspender el juicio, hacemos el ejercicio de reflexión crítica que hemos llamado exhumación: nos preguntamos acerca de los modelos mentales que pueden estar subyaciendo bajo nuestra acción; buscamos las convergencias y las divergencias entre nosotros y las clasificamos en las que facilitan el aprendizaje y las que lo obstaculizan. Así, potenciamos las primeras y nos ocupamos de transformar las segundas en las puestas en escena de nuestra práctica profesional. Asimismo, en la esfera del equipo del proyecto, creemos que nos hemos fortalecido desde la experiencia, y que hemos demostrado que es posible construir equipos de trabajo más allá de los límites institucionales y consolidar el pensamiento conjunto, que desemboca en acciones espontáneas pero coordinadas.

El equipo de trabajo ha tenido que interactuar con otros grupos. En esta dimensión hemos identificado más elementos obstaculizadores que facilitadores. Retomando a Peter M. Senge, la actitud primordial para hacer equipo es la *actitud de equipo*, que debe ser desarrollada en los individuos desde la práctica de hacer equipo. Para ello se han de tener unas condiciones básicas:

1. se deben reunir todos los miembros del equipo;
2. se deben explicar las reglas básicas del diálogo;
3. se deben "imponer" esas reglas: si alguien resulta incapaz de "suspender" sus supuestos, el equipo reconocerá que está "discutiendo" y no "dialogando";
4. se debe alentar a los miembros a plantear problemas dificultosos, sutiles y conflictivos, que sean esenciales para la labor del equipo<sup>11</sup>.

Cuando nos reunimos con otras personas y grupos verificamos que estas condiciones en su mayoría no se cumplen. El ritmo de trabajo que hemos construido en estos años de experiencia investigativa hace difícil que otras personas puedan ingresar y adquirir la disciplina del equipo. Esto

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 325.

ha conducido a que el acompañamiento de la Universidad se haya hecho bajo el modelo de trabajo en grupo y no de equipo. De la misma manera, la relación con la interventoría de la entidad financiadora ha sido distante e interrumpida, agravada por la circunstancia que en diecisiete meses de ejecución del proyecto se nos hayan asignado cinco interventores. Es decir, que mientras la dinámica interna del equipo se fortaleció durante la experiencia, no fue posible armar equipo con personas externas al proceso mismo. Las dinámicas de interacción nos han demostrado que lo más común es hacer grupos, no equipos.

Estimado lector, hasta aquí este es el camino que hemos recorrido en el laberinto de la investigación. Somos conscientes de que hemos conquistado unos pocos sitios seguros, que hemos encontrado muchas calles sin salida, de las que hemos tenido que regresarnos para continuar nuestro viaje, que hemos recibido orientaciones y señales equivocadas en este caminar. Pero, sobre todo, nos hemos transformado y hemos sido protagonistas de nuestro viaje.

A esta altura todavía tenemos muchas preguntas para las que no hemos encontrado respuesta. Y la lista sigue aumentando; sin embargo, nuestra opción es la de continuar recorriendo el laberinto de la investigación.

# Apéndice

---

## RECOLECCIÓN DE MUESTRAS EN CAMPO

Así como el proyecto de la profesora Blández privilegió las siguientes muestras del trabajo de campo: diarios de campo, videos, notas, registros de clase, grabaciones en video-audio, fotografías, pruebas documentales, entrevistas, cuestionarios y test; el proyecto Fénix recogió las siguientes muestras del trabajo de campo para su posterior análisis:

### PROTOCOLOS DE CLASE

Escritos por los estudiantes, los definimos como el registro detallado del desarrollo de cada puesta en escena (clase) en las disciplinas de Español y Ética y Valores. El conjunto ordenado de estos protocolos constituye la *memoria* del proceso de un año de labor. Con los protocolos, hacemos el ejercicio de análisis y reflexión sobre lo escrito y descrito por los estudiantes, lo cual sirve para hacer la triangulación entre esta información y los supuestos del diseño previo, ya que en los protocolos los estudiantes evidencian lo que para ellos fue significativo de cada clase, permitiendo comparar estos resultados con los supuestos iniciales, para encontrar del verdadero impacto de los mismos. Los protocolos también nos permiten ingresar a las diferentes lecturas de mundo, que se presentan como uno a los ojos de los maestros y como otro desde la experiencia que escriben los estudiantes. A continuación presentamos uno de ellos:

octag/04 Protocolo de clase

## Exposiciones

Los jóvenes se expresan y actúan de acuerdo a la edad y entorno se aprendió a trabajar en grupo, a colaborararnos. se aprendieron las formas de expresarse de los jóvenes como vocabulario forma de actuar, música también se aprendieron las tendencias de estos como trabajo o venderse sexualmente otra tendencia es la de metaleros y estos escuchan y se expresan según el metal. Además se aprendió a respetar las diferentes tendencias y trabajos de los jóvenes. se aprendieron las adicciones y vicios de los jóvenes; en una adicción es llegar al límite con alguna sustancia o líquido algunas son las del trago, cigarrillo y drogas además del sexo. esto se lleva muchas veces por el mal ejemplo o la mala comunicación de los padres hacia los jóvenes hijos y o familiares. cuando una adicción no se sabe llevar o superar puede llegar a una enfermedad y muchas de las veces a la muerte. la sexualidad es una de las más representativas en esta ya el deseo y la necesidad del sexo lleva a los hombres a cometer violaciones y a cometer cosas que ya no son como antes de procrear sino que los lleva a tener relaciones con casi cualquier objeto o persona.

## DIARIOS DE CAMPO

Textos escritos por nosotros, como participantes en el proyecto, en los que privilegiamos la reflexión sobre el propio sentir y proceso afectivo frente a la puesta en escena y al proceso pedagógico e institucional, más que el registro formal de aspectos técnicos y de contenidos de la clase. La decisión del carácter de los diarios de campo se hizo siguiendo la propuesta del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) de Chile, bajo la metodología TED (Talleres de Educación Democrática).

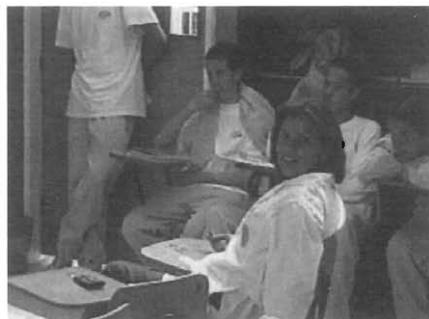
## VIDEOS

Definidos como la clave metodológica de la investigación, se constituyen en la herramienta a través de la cual se realiza la objetivación de la propia práctica, el espejo para vernos y ver a los demás. En la actualidad se cuenta con más de 300 horas de grabación en video de puestas en escena, socializaciones, talleres de reflexión, reuniones con las directoras de investigación y con el interventor externo.

## FOTOGRAFÍAS

Imágenes que registran los diferentes momentos y los productos de las diferentes prácticas pedagógicas de todas las disciplinas que conforman el equipo de investigación. El siguiente es un ejemplo de los registros fotográficos tomados:

PROYECTO FÉNIX. LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



## GUÍAS DE TRABAJO

Dan razón de la propuesta de cada disciplina frente al trabajo del aula y a las directrices del mismo, así como de los modelos de evaluación y de los resultados esperados.

### **AREAS ETICA, VALORES HUMANOS y EDUCACION RELIGIOSA.**

**Profesor: LUIS ALBERTO TORRES T.**

“La honestidad es utilizar adecuadamente aquello que te ha sido confiado”.

**GUIA DE TRABAJO:** 2.2.

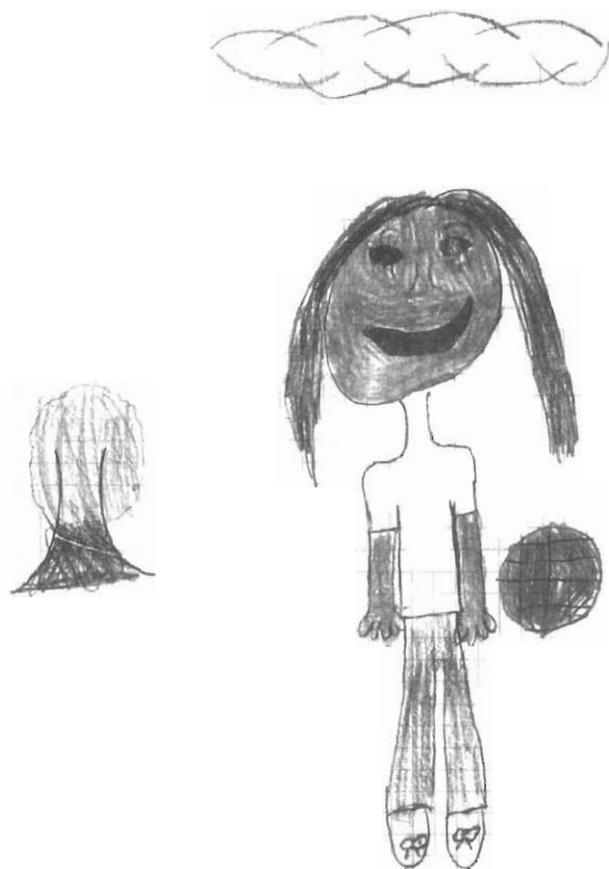
**GRADO:** 7.

#### **LA HONESTIDAD ANTE TODO Y POR SOBRE TODO.**

Amigos: es verdad que en ocasiones muchas de las personas que han conseguido cosas, lo han hecho a base de mentiras, por medio de ellas consiguen su objetivo, pero: ¿Por qué mienten?. Generalmente lo hacen para evitarse la vergüenza y el posible castigo de haber hecho algo malo. Y cuando tratan de ocultar la mentira, las cosas se complican porque tiene que recordar lo que han dicho o dejado de decir. A la larga, la verdad hace que nos sintamos mejor en nuestro corazón y en nuestras relaciones ya que nos vemos libres de la preocupación de esconder la mentira.

#### **PARA REFLEXIONAR:**

- 1- Al respaldo de la hoja o en su cuaderno, escriba un caso que conozca en la que se refleje esta situación, utilice nombre ficticios y las consecuencias que trajo su deshonestidad.
- 2- Piense en una persona que siempre ha cumplido con sus promesas.
- 3- ¿En que persona pensó?
- 4- ¿Qué valor resalta en ella?
- 5- ¿Qué admira de ella?
- 6- ¿Qué se siente sobre esa persona?



**Gen 23,1**  
 Sara muere a los 127 años y la enterraron en Betel.

**Gen 24, 62-67**  
 Isaac conoce a Rebeca y la toma como mujer.

**Gen 25,1**  
 Isaac le avisó a Dios para que su mujer estéril quedara embarazada.

**Gen 25, 27-34**  
 Isaac había llegado con mucha hambre y Jacob había preparado un guiso para que Isaac calmara su hambre a cambio de su primogenitura.

**Gen 25,1**  
 Isaac ya había llegado a viejo y no veía bien. Así que llamó a Esau para completarlo a cambio de un guiso preparado por él. Esau va lo había escuchado primero el guiso y le dijo a Isaac que se hiciera pasar por Esau. Jacob así lo hizo e Isaac lo bendijo.

Loena Itorino ch. 40

¿Quién soy yo?

yo soy Loena cumpla el 6 de enero y tengo 10 años, me encanta nadar es muy divertido tambien me encanta bailar y pintar.

~~mi~~ Mi color favorito e el azul o el morado.

~~mi~~ A mi me gustan todos los animales excepto los insectos me~~nos~~ las mariposas, las arañas, las hormigas, los cucarones y las mosquitos. Me gusta la clase de gimnasia porque me gustan muchos deportes.



## LECTURAS Y ESCRITOS

Productos que dan cuenta del ejercicio reflexivo de los aprendices, tanto de los maestros como de los estudiantes. Las lecturas y los escritos que hacemos se refieren a los intereses individuales y de equipo, y se comparten para buscar en ellos aprendizaje colectivo.

diciembre 1<sup>er</sup>/04.

★ medios de comunicación:

No se debe usar mal los medios de comunicación por ejemplo a veces los celulares los usan para secuestrarse etc. El f.v se usa para informarnos cosas que pasan en el mundo etc y también laste se usa para cosas malas o no buenas claro que los medios de comunicación también sirven para cosas buenas.

★ Valores y juventud:

Un valor es una cualidad del alma de tu como eres no solo lo físico. Hay valores económicos, religiosos etc. La juventud pues la ropa, música, su lenguaje todo pertenece a su cultura. Las drogas están perjudicando a los jóvenes ya que les aniquila el cerebro etc. Los jóvenes han cultivado mucho los valores y son buenas personas y algunos otros no. Cada valor tiene algo bueno y algo malo.



## PORTAFOLIOS DE ESCRITURA

Evidencian, verifican y permiten evaluar la transformación del proceso de lectura y escritura de los aprendices y se constituyen en la primera herramienta para la formación de estudiantes investigadores.

Pese a las dificultades que conlleva convertir el proyecto laboral en un proyecto de vida desde la práctica permanente de una reflexión crítica orientada por las preguntas de la investigación sobre el propio quehacer de cada docente, la investigación acción pedagógica se abre paso como una alternativa viable y sostenible de autocualificación permanente docente *insitu*.

La IAPE permite que el aprendiz-maestro –parafraseando a Louis Not– comprenda lo que hace, reflexione acerca de por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta, comprenda la organización de su desenvolvimiento y asegure un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Por ello el proyecto de investigación se convierte en: “proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Luis Not, citado en el documento del Ministerio de Educación Nacional *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, Julio de 1998. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

## BIBLIOGRAFÍA

**ALÚNA.** Informe de finalización primer año de investigación. *Proyecto de investigación en aula Alúna: nuestras prácticas de formación de lectores y escritores*. Bogotá. Colegio Abraham Lincoln– IDEP. 2002.

\_\_\_\_\_. Una experiencia de autocualificación docente *insitu*. En Estudios de caso en formación del profesorado. En *revista nodos y nudos*. Vol. 2. n.º 14, enero a junio de 2003. Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_. Nuestras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. En *Aula urbana*, edición especial, n.º 50. Magazín IDEP. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Noviembre-diciembre de 2004. p. 7.

**ALVARADO PRADA,** Luis Eduardo (compilador). Alúna: lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación. En *Formación de profesores en América Latina: diversos contextos sociopolíticos*. Colección Pedagogía Siglo XXI. Bogotá. Ediciones Antropos. 2003.

**ÁVILA,** Rafael y **CAMARGO,** Marina. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Santafé de Bogotá. Colciencias–CIUP–UPN–PIIE, en coedición con Ediciones Antropos. 1999.

**ÁVILA,** Rafael. *La educación y el proyecto de la modernidad*. Colección Pedagogía Siglo XXI. Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos. 1998.

\_\_\_\_\_. *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Colección Pedagogía Siglo XXI. Santafé de Bogotá. Ediciones Antropos. 1998.

\_\_\_\_\_. (Compilador) Alúna: lecciones de una experiencia de formación de maestros para la investigación. En *La investigación acción-pedagógica: experiencias y lecciones*. Bogotá. Ediciones Antropos. 2003.

**BOGOYA,** Daniel y otros. *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá. Unibiblos. 2000.

**CAJIAO,** Francisco. El desarrollo del lenguaje y la capacidad cognoscitiva. En *la Alegría de Enseñar*. Año 1, n.º 5.

**CASSIRER,** Ernest. *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. Colección Popular. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 1993.

**CASSANI,** Daniel. *La cocina de la escritura*. Madrid. Anagrama. Colección Argumentos. 1994.

**CASTILLO,** Mauricio. *Manual para la formación de investigadores*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1999.

**COLL, César.** *Acción, Interacción y construcción en situaciones educativas.* Madrid. Paidós. 1996.

**COLOMER, Teresa.** El papel de la mediación en la formación de lectores. En *lecturas sobre lecturas 1*. Coedición de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Aulas de México y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura. Bogotá. Formas e impresos. 2004.

**CHOMSKY, Noam.** *El lenguaje y el entendimiento.* México. Planeta-Agostini. 1992.

**DE SCHUTTER, Antón.** *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* México. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. Crefal. 1983.

**DÍAZ, Álvaro.** *Aproximación al texto escrito.* Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1999.

**DICCIONARIO** práctico de la lengua española, Espasa-Plus. Madrid. Editorial Espasa Calpe. 1999.

**ENCICLOPEDIA** Diccionario de la Lengua Española. 21ª edición. Madrid. Espasa Calpe. 1999. p. 1.462.

**FREIRE, Paulo.** *El grito manso.* Buenos Aires. Editores Siglo XXI. 2003.

\_\_\_\_\_. *Cartas a quien pretende enseñar.* Madrid. Siglo XXI Editores. 1996.

\_\_\_\_\_. *La importancia del acto de leer.* Madrid. Siglo XXI Editores. 1996.

**FERREIRA, Emilia.** Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En *Lecturas sobre lecturas 1*. Coedición de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Aulas de México y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura. Bogotá. Formas e impresos. 2004.

**FERRÉS, Joan.** *Video y educación. Papeles de pedagogía.* Barcelona. Paidós. 1994.

**GADAMER, Hans-Georg.** *Arte y verdad de la palabra.* Barcelona. Paidós. 2000.

\_\_\_\_\_. *Educación es educarse.* Barcelona. Paidós. 2000.

**GARRIDO, Felipe.** Estudio vs Lectura En *Lecturas sobre lecturas 1*. Coedición de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Aulas de México y la Asociación Colombiana de lectura y escritura. Bogotá. Formas e impresos. 2004.

## BIBLIOGRAFÍA

**GEERTZ**, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa. 1993.

**GOODMAN**, Kenneth. *On Reading*. Nueva York. Scholastic Inc. 1996.

**JURADO VALENCIA**, Fabio. *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. 1999.

**LIZÁRRAGA BERNAL**, Alfonso. Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. En *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 13 n.º 2. Santiago de Chile. Organización de los Estados Americanos, OEA. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. 1998.

\_\_\_\_\_. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Norma. 2002.

**MARTÍN-BARBERO**, Jesús. *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en cultura*. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 2003.

**McKERNAN**, J. *Investigación-acción y currículo*. Madrid. Morata. 1998.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**. *Lengua castellana: lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.

**NICHOLS**, Michael. *El arte perdido de escuchar. Aprender a comprendernos y a mejorar nuestras relaciones*. Barcelona. Ediciones Urano.

**NIETZSCHE**, Friedrich. *Así hablaba Zaratustra*. Bogotá. Editorial Panamericana. 1993.

**PÉREZ**, Héctor. *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1999.

**PIATELLI**, Massimo. *Las ganas de estudiar. Cómo conseguirlas y disfrutar con ellas*. Barcelona. Crítica. 1992.

**PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA**. *Al filo de la oportunidad, misión, ciencia, educación y desarrollo*. Tomo 1, Colección de documentos. Bogotá. 2000.

**SÁBATO**, Ernesto. *La resistencia*. Buenos Aires. Seix Barral. 2000.

**SENGE**, Peter M. *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica. 1999.

**SCHÖN**, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós. 1992.

**STENHOUSE, L.** *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata. 1994.

**UNIVERSIDAD DISTRITAL Francisco José de Caldas.** *Memorias Segundo Congreso Colombiano de Lectoescritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. 2001.

**VÁSQUEZ, Fernando.** *El oficio de maestro*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. 2000.

**ZULETA, Estanislao.** *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá. Procultura. 1985.

\_\_\_\_\_. *El elogio a la dificultad y otros ensayos*. Bogotá. Fundación Estanislao Zuleta. 1994.

**ESTE TEXTO FUE IMPRESO EN**

---

D'vinni Limitada  
Bogotá, Colombia  
en el mes de junio de 2006.  
Se utilizó la fuente Palatino  
y Swiss 721  
en 11/13.2 pt.

