

LA PRESENCIA DEL OTRO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN



La presencia del otro en los procesos de formación humana

LA PRESENCIA

DEL OTRO

EN LOS PROCESOS

DE FORMACIÓN

H U M A N A

Ana Julia Hoyos González
Editora académica



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN



EL LUGAR DEL OTRO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Primera edición: Agosto de 2008
© Universidad de Medellín

ISBN: 978-958-8348-31-5

Editora académica:
Ana Julia Hoyos González

Coordinación editorial:
Leonardo David López Escobar
Dirección electrónica: ldlopez@udem.edu.co
Universidad de Medellín.
Cra. 87 No. 30-65. Bloque 20, piso 2.
Teléfonos: 340 52 42 - 340 53 35
Medellín, Colombia

Distribución y ventas:
Universidad de Medellín
e-mail: selloeditorial@udem.edu.co
www.udem.edu.co
Cra. 87 No. 30-65
Teléfono: 340 52 42
Medellín, Colombia

Diagramación:
Hernán D. Durango T.

Diseño e impresión:
Logoformas S.A.
Calle 17A No. 69-62
Teléfono: 405 11 00
Bogotá, D.C., Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni registrada, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo, por escrito, de la Universidad de Medellín.

Hecho el depósito legal

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	11

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS EN DIDÁCTICA

René Rickenmann

1.1 DISPOSITIVOS PARA TRABAJAR EL LUGAR DEL "OTRO" EN LA PRÁCTICA DOCENTE	13
1.2 LA ACTIVIDAD COMO UNIDAD DE SENTIDO DEL QUEHACER HUMANO	15
1.2.1 La cultura como herramienta de desarrollo	18
1.2.2 La significación como construcción del mundo y del sujeto.....	20
1.3 EL TRABAJO DOCENTE.....	21
1.4 LA DEVOLUCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD COMO TRABAJO DOCENTE SOBRE EL "LUGAR DEL OTRO"	23
1.5 DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE: FAVORECER UN TRABAJO SOBRE LOS PROCESOS TOPOGENÉTICOS EN EL AULA.....	26
1.6 DISCUSIÓN	29

CAPÍTULO 2

EL OTRO EN LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Antonio Sánchez Mateos - Gisela Clavijo Muñoz

2.1 INTRODUCCIÓN	33
2.2 LA AUSENCIA DEL OTRO EN EL ESTRUCTURALISMO SAUSSURIANO.....	35
2.3 EL SUJETO EN LA LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO DE BENVENISTE	38
2.4 EL SUJETO SOCIAL EN LA TRANSLINGÜÍSTICA DE BAJTÍN.....	41
2.4.1 Interacción discursiva y dialogismo.....	41
2.4.2 Antropología de la alteridad y la dialógica de la cultura	45
2.5 A MANERA DE CONCLUSIÓN	51

Capítulo 3

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA PARA FORMAR MAESTROS

Ana Julia Hoyos González

3.1 INTRODUCCIÓN	53
3.2 ALGUNOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA FORMACIÓN	54
3.3 UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA DIDÁCTICA	56
3.4 LA DIDÁCTICA REFLEXIVA: DE LA ESTRATEGIA A LA TÁCTICA Y DE LA TÁCTICA A LA ESTRATEGIA	59
3.5 UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA IMPLEMENTAR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN HUMANA Y EDUCATIVA	62
3.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

Capítulo 4

**LA AUTOBIOGRAFÍA:
UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA SUBJETIVIDAD
Y UNA MEDIACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE SÍ**

María Teresa Luna C.

4.1 INTRODUCCIÓN	85
4.2 PRESUPUESTOS FENOMENOLÓGICOS: CONCIENCIA, SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD.....	86
4.3 EL TRABAJO AUTOBIOGRÁFICO.....	92
4.4 AUTOBIOGRAFÍA Y NARRACIÓN: EN BUSCA DE LOS ACONTECIMIENTOS VITALES.....	97
4.5 ¿QUÉ HACER CON LA AUTOBIOGRAFÍA COMO INFORMACIÓN GENERADA?	101
4.6 LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS EN EL TRABAJO AUTOBIOGRÁFICO.....	103
4.6.1 La libertad: entre mostrarse y ocultarse	104
4.6.2 La presencia: entre acercarse y distanciarse.....	105
4.6.3 La reciprocidad: entre escuchar y conversar	106
4.6.4 La aparición del yo: entre el yo vivido y el yo narrado	107
4.6.5 El fantasma de la objetividad.....	107
4.7 A MODO DE CIERRE.....	108

Capítulo 5

**INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL
TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL**

Sandra Isabel Arango Vásquez

5.1 INTRODUCCIÓN	107
5.2 INTERACCIONES EN EDUCACIÓN VIRTUAL.....	114
5.3 A MANERA DE CONCLUSIÓN	120

PRÓLOGO

La Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Medellín, en desarrollo de la política de Socialización y Divulgación y comprometida con el desarrollo de las agendas de los Grupos de Investigación, realizó del 27 al 31 de agosto de 2007, las VIII Jornadas de Investigación I Internacionales.

El evento se propuso fortalecer la vida de los Grupos, promover su visibilidad, socializar logros y resultados de los procesos de investigación realizados por los profesores, y generar la interlocución con la comunidad científica nacional e internacional.

En este marco, y a través de doce simposios en las líneas de los grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS, se instauró una discusión bastante amplia en torno a temas como: vigencia y prospectiva de la comunicación, la comunicación escrita en la universidad, narrativas audiovisuales, derecho contemporáneo, derecho administrativo, justicias alternativas, procesos de formación, responsabilidad social, desarrollos teóricos de punta en contabilidad, riesgos económicos y financieros, diseño de infraestructura, sistemas computacionales e investigación en la ingeniería ambiental.

La presencia de 20 investigadores de 9 países: Francia, Italia, Suiza, Estados Unidos, España, México, Argentina, Brasil y Colombia, 142 ponentes del ámbito nacional y local y 26 representantes del sector productivo hizo posible este debate que dejó grandes retos institucionales, entre los cuales se destaca incorporar la transferencia

de conocimiento, la internacionalización y las alianzas estratégicas como procesos prioritarios en la búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales.

En este sentido, el siguiente texto recoge algunos de los principales aportes realizados por los profesores investigadores que participaron en el evento. Esperamos que lo allí consignado contribuya a estructurar las reflexiones que desde diferentes Grupos se vienen suscitando sobre problemáticas coyunturales del país que precisan de la intervención y de los aportes desde la academia.

Luz Doris Bolívar Yepes
Vicerrectora de Investigaciones

PRESENTACIÓN

¿POR QUÉ UN SIMPOSIO SOBRE LA PRESENCIA DEL OTRO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN HUMANA?

La contemporaneidad se caracteriza por la apertura de fronteras como un efecto palpable de las propuestas y prácticas impuestas por los medios de comunicación. Entre las consecuencias más visibles de la transformación de la cultura se evidencian nuevos modos de vivir, de pensar, de creer y de conocer. La cultura del clic, del instante se ha impuesto. El universo se configura como una gran red de múltiples salidas. El "Otro" como sujeto de la cultura es cada uno de nosotros, sujetos a un nuevo modo de asumir la cotidianidad que nos trasciende, que nos impulsa a habitar el mundo de otros modos. Como sujetos interesados en la formación humana estamos obligados a reconocer las creencias, los pensamientos, las nuevas maneras de hacer y de conocer para participar de modo más acertado, en los procesos de formación humana.

Diversas disciplinas nos han permitido pensar la educación y los procesos de formación desde otros nortes: la semiología, la microsociología, la hermenéutica, la lingüística, la teoría de la acción comunicativa, la propuesta histórico-cultural, entre otras, se configuran como alternativas para comprender mejor lo educativo.

Este compendio es el producto de las ponencias presentadas en el marco del Simposio Internacional del grupo PRAXIS VITAL sobre La presencia del "Otro" en los procesos de formación, el cual permite reflexionar, a partir de varias disciplinas, sobre la Otredad y sus implicaciones en los procesos de educación en la vida cotidiana.

En este compendio el profesor René Rickenmann vincula su mirada a la semiótica como alternativa para formar docentes a partir de su propuesta sobre didáctica clínica. Seguidamente, podemos reconocer los aportes de la lingüística a la educación, mediante la ponencia que nos entregan los profesores Antonio Sánchez y Gisela Clavijo. Una mirada al trabajo autobiográfico como estrategia de la investigación cualitativa y otra, como estrategia de formación humana la podemos reconocer en sendas ponencias de las profesoras María Teresa Luna y Ana Julia Hoyos quienes recrean autores ocupados de la microsociología y la concepción histórico-cultural de los sujetos, entre otros. Finalmente, la profesora Sandra Isabel Arango nos presenta un marco de referencia sobre la virtualidad y sus implicaciones en los procesos de formación.

A todos ellos, al profesor José Alberto Rúa y a los profesores José Fernando González y Guillermo León Zapata, nuestros agradecimientos por haber aceptado nuestra invitación a compartir sus ideas. Todas ellas hacen parte del trabajo que venimos consolidando alrededor de las perspectivas antropológicas, de la pedagógica y la didáctica.

Y a usted, apreciado lector, gracias por motivarse a compartir con nosotros sus cavilaciones acerca de tan importante tema, como es la formación humana en la contemporaneidad.

Ana Julia Hoyos González
Doctora en Ciencias Pedagógicas
Editora académica

PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS EN DIDÁCTICA

*René Rickenmann**
Universidad de Ginebra

1.1 DISPOSITIVOS PARA TRABAJAR EL LUGAR DEL “OTRO” EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La perspectiva antropológica es una corriente de investigaciones que se viene desarrollando a partir de la década de 1990 en el campo de la investigación en didácticas de las disciplinas (CHEVALLARD, 1997; MERCIER, SCHUBAUER-LEONI & SENSEVY, 2000; MORO & RICKENMANN, 2004). Alejándose de los presupuestos de una “didáctica general” de carácter prescriptivo, estas investigaciones abren paso a una didáctica descriptiva de los procesos efectivos que pueden ser observados en las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.

Estas corrientes de investigación comparten la base epistemológica común de la **tríada didáctica**, propuesta en los primeros trabajos de Chevallard (1985/1997) sobre la transposición didáctica, y de Brousseau (1990, 1991) sobre la teoría de las situaciones didácticas. En esta perspectiva, las formas escolares constituyen

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Licenciado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana de Bogotá. Máster “Sociedad y Sistemas de Formación” en la Universidad de Ginebra. Director Equipo Semiótica, Educación y desarrollo (SED) Didáctica de las artes plásticas Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Docente en esta última universidad desde 1995.

organizaciones histórico-culturales de la actividad educativa, que potencian procesos antropológicos de transmisión y transformación, tanto de la cultura como de los sujetos.

La dimensión antropológica surge del carácter radicalmente situado de la tríada didáctica como sistema de relaciones, en la cual cada entidad (docente, saber o alumno-s) se configura y evoluciona en una doble relación con los otros dos elementos. En el marco de este texto queremos presentar algunos de los aportes con los que la perspectiva antropológica en didácticas contribuye a la comprensión de los fenómenos educativos, en particular en lo concerniente a la relación entre aprendizajes y desarrollo de la persona. El planteamiento de un proyecto descriptivo y explicativo en el área de las didácticas específicas constituye, sin lugar a dudas, un aporte mayor al desarrollo de las problemáticas que se trabajan en el marco de estos paradigmas, a la vez que permite valorar la contribución específica de la perspectiva histórico-cultural (BRONCKART, 2002). En efecto, esta última tiene la ventaja fundamental de tener en cuenta no solamente la importancia de la mediación interactiva en todo proceso de aprendizaje, sino también el rol muy específico de los **contenidos de la enseñanza**. En otras palabras, contrariamente a la perspectiva de una didáctica general, que permitiría modelizar la acción educativa del docente como metodología aplicable a toda disciplina escolar, los trabajos en el área de las didácticas específicas subrayan la especificidad del tipo de contenido, en tanto que instrumento cognitivo, en la planificación y en la gestión de las actividades de enseñanza-aprendizaje¹. En este sentido desarrollaremos e ilustraremos la hipótesis de Vygotski

1 Como lo muestran hoy día algunos trabajos realizados en didáctica comparativa (SCHUBAUER-LEONI, SENSEVY, etc.), existen numerosos rasgos comunes en las enseñanzas de las diversas áreas del conocimiento escolar. Sin embargo, los modelos propuestos desde esta perspectiva tienen siempre en cuenta el carácter específico de los conocimientos en juego.

(2001), según la cual, el desarrollo integral de la persona es el resultado de su inserción y participación, como sujeto, a las prácticas sociales de su entorno físico y social (BRUNER, 1997; ROGOFF, 1993; WERTSCH, 1988).

Las actividades sociales y de interacción constituyen, desde esta perspectiva, la base antropológica de los procesos educativos conducentes al desarrollo de la persona (§1). Estos procesos interactivos con el entorno material y humano determinan las modalidades específicas del trabajo docente en los formatos de la actividad escolar (§2). En este texto mostraremos que la acción docente puede ser interpretada, desde esta perspectiva, como un trabajo sobre dos dimensiones interrelacionadas de la actividad escolar: acciones sobre el medio didáctico y acciones sobre la agentividad del alumno (§3). Terminaremos haciendo referencia a las investigaciones recientes sobre la actividad docente, que ponen de manifiesto la necesidad de trabajar el “lugar del otro” en las situaciones didácticas (§4).

1.2 LA ACTIVIDAD COMO UNIDAD DE SENTIDO DEL QUEHACER HUMANO

El modelo triádico del desarrollo muestra que las situaciones educativas formales, cuyo parangón es la escuela, son una especialización de los procesos de transmisión/apropiación de la cultura. El marcado interés por el estudio de los efectos de las interacciones sociales en los procesos de aprendizaje es una característica que la perspectiva histórico-cultural (BRONCKART, 2002; VYGOTSKI, 2001) comparte con muy variados paradigmas actuales en ciencias humanas y de la educación, dentro de los cuales sobresalen el socio-constructivismo (PERRET-CLERMONT, 1984), los estudios en cognición situada y distribuida (LAVE & WENGER, 1991) y los realizados en el marco de la psicología cultural e interaccionista (BRUNER, 1997).

La perspectiva histórico-cultural no define la actividad como centrada en el sujeto sino como *fundamentalmente colectiva*. En este paradigma, la descripción de las acciones y comportamientos de los sujetos se hace a partir de una definición *radicalmente* social del desarrollo humano, como lo subraya Luria:

... para [VYGOTSKI] el niño, incluso no separado físicamente y después biológicamente de la madre, era desde el comienzo un ser social y su actividad estaba orientada por completo desde el comienzo hacia el trato con el adulto, hacia la comunicación con él (2001, p. 453)

En este sentido, la concepción del desarrollo de Vygotski es **triádica** (sujeto ↔ objeto ↔ sujeto) pues tiene en cuenta que el ser humano nace y se desarrolla en un medio que es fundamentalmente social y cultural:

- Por una parte, las interacciones del bebé se dan en un entorno que es a la vez **material y social**. Es decir, que los contactos con el entorno material y con su propio cuerpo son contactos en los que aparece siempre, de manera directa o indirecta, la **mediación** del “otro” (WALLON, 1974). Al principio, el “otro” es generalmente el adulto —la madre, el padre, el entorno familiar—. Más tarde, el “otro” serán los miembros de la colectividad que acompaña al bebé, al niño, al joven, al adulto o al anciano en las actividades de la vida cotidiana (BRUNER, 1997).
- Por otra parte, este entorno material y social es fundamentalmente cultural. El mundo material y colectivo en el que nace y se desarrolla el bebé no es un mundo natural y primigenio. Al contrario, es un mundo **cargado de significaciones** culturalmente construidas: códigos, usos, costumbres, valores, y en

general todo tipo de “artefectos” culturales son cristalizaciones de la experiencia humana que **mediatizan** y regulan las interacciones del bebé con su entorno físico y social.

Las **significaciones** de objetos, de acciones, de comportamientos, constituyen un segundo aspecto de la mediación cultural de las interacciones del individuo con su entorno: es lo que Vygotski llama la **mediación semiótica**, cuyo prototipo es el lenguaje, con sus funciones de *comunicación, de expresión y de producción de significados* (MORO, SCHNEUWLY & BROSSARD, 1997; MORO & RICKENMANN, 2004).

Estos dos aspectos de la mediación de la experiencia de la realidad según Vygotski son identificados hoy día como **mediaciones semiopragmáticas** (RICKENMANN, 2001 & 2005), y conllevan una redefinición no dualista de la articulación enseñanza/aprendizaje conducente al desarrollo. La perspectiva vygotskiana propone una concepción *dialéctica* en la que los procesos intelectuales y la actividad, en sus aspectos tanto colectivos como individuales, se influyen mutuamente. Es en este sentido que Vygotski describe el desarrollo como un proceso en el que la dinámica vital es integrada al movimiento de las prácticas humanas *por y desde* las interacciones sociales, cuyas formas de organización y funcionamiento se cristalizan, a su vez, en los diversos tipos de “artefectos” culturales, en especial las instituciones, los objetos e instrumentos, los lenguajes naturales o formales, las obras, las prácticas, etc. (cf. ilustración N° 1).

Es como **fuerza de actividad** que podemos abordar la función educativa de los artefactos culturales en tanto materialización de la experiencia humana y re-creación en las prácticas sociales. Lo que constituye el núcleo de esta concepción no es ya el artefacto cultural como factor de determinaciones (DURKHEIM), sino como

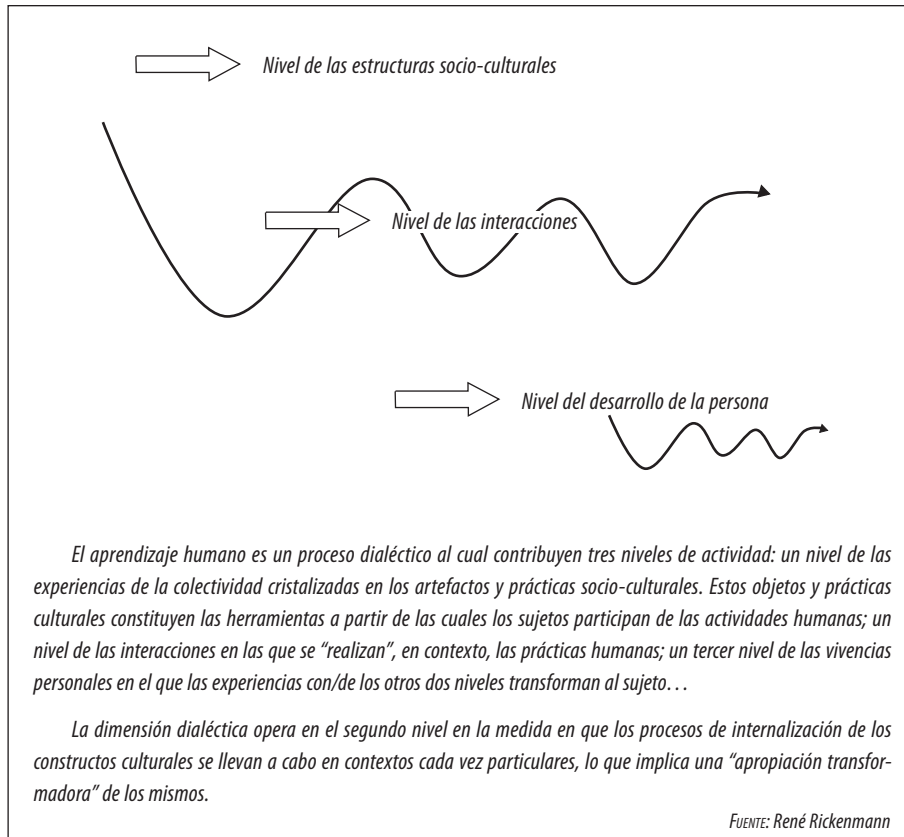


Ilustración N° 1

instrumento sociocognitivo que posibilita nuevas experiencias del sujeto en el mundo.

1.2.1 La cultura como herramienta de desarrollo

Desde esta perspectiva, la experiencia del espectador que se enfrenta, por ejemplo, a una obra como "The Quintet of Astonished" (2002) del videoartista Bill Viola (cf. ilustración N° 2) no constituye una acción primigenia. Por el contrario, esta experiencia emerge de una actividad colectiva, sustentada en el dispositivo sociocultural que culmina, por un tiempo, en la exposición de estas obras en

el Getty Institute de California. La obra de Viola constituye una organización particular, un proceso de apropiación en los términos de Vygotski, del dispositivo histórico y sociotécnico que da lugar al videoarte como género. La experiencia del espectador, en la medida en que acepta participar con sus acciones individuales al funcionamiento de este dispositivo, constituye igualmente un proceso semiopragmático de apropiación; en efecto, podemos identificar tanto la estructura pragmática de alternancias de la acción, básicamente un diálogo que se establece entre el artista y el espectador, como el tejido de significaciones que establece la actividad interpretativa mediatizada por la materialidad de la obra. Este diálogo se inscribe, si seguimos a Bajtín (2000), en un

	<p><i>A partir de una "cámara lenta" llevada hasta los límites, el artista nos propone una nueva manera de ver la expresión de las pasiones humanas. Al mismo tiempo, la composición, la disposición y postura de los cuerpos y de los rostros entran en diálogo con las obras clásicas... de las cuales nos ofrecen una interpretación...</i></p>
<p>(Imágenes tomadas de www.getty.edu/art/exhibitionsviola/ www.billviola.com/)</p>	
	
<p><i>The Quintet of Astonishel-Details-2000</i></p>	<p><i>Andrea Mantegna. Adoration of the Magi, 1495-1505. J. Paul Getty Museum</i></p>

Ilustración N° 2. Detalles de la serie "The Passions" de Bill Viola.

proceso continuo y fluctuante de re-creación-interpretación, en una práctica histórico-cultural en cuya organización emergen variadas “posturas de acción”, agentividades que garantizan el uso cultural y transformación del mundo.

La acción de observar la obra de Viola genera una nueva actividad que, según el espectador y sus intereses, puede dar lugar a un conjunto más o menos rico de acciones: sorprenderse por el contraste de nuestros hábitos televisivos con una imagen en lentísimo movimiento; observar los múltiples y variados cambios del acto de expresión de un sentimiento, que normalmente no captamos de manera consciente; crear puentes entre las características de la obra de Viola y las de los maestros clásicos a los que ésta hace referencia, etc. Es en este sentido que podemos considerar el arte como un ejemplo de herramienta de desarrollo, que moviliza tanto las dimensiones experienciales y emotivas como las intelectuales.

1.2.2 La significación como construcción del mundo y del sujeto

Los artefactos culturales funcionan como herramientas de desarrollo de los sujetos al ser movilizados en el seno de actividades cuyas significaciones son de origen social (BERGER & LUKMANN, 1968/2003; SCHÜTZ, 1968/1974), ya sean las acciones efectivas individuales o colectivas. En este sentido, los artefactos culturales *construyen* al sujeto: en la medida en que participamos y asumimos nuestro rol de agente en/de una actividad podemos apropiarnos de las significaciones y espacios de acción de esa agentividad... para construirnos como personas, miembros de un colectivo histórico-cultural.

Esta visión de la significación como uso (WITTGENSTEIN, 1992) es la que plantea, en otros términos, la descripción histórico-cultural de los procesos de transmisión de la cultura (ver ilustración N° 3) como combinación:

- de la dimensión pragmática del funcionamiento social en la que los agentes participan conjuntamente a una actividad siguiendo las organizaciones convencionales de la acción producidas por la cultura del grupo social. Ello no implica que los agentes estén siempre de acuerdo, que compartan enteramente los puntos de vista, las motivaciones o los móviles de la acción... Por el contrario, el cambio y la no reproducción sistemática de las organizaciones culturales, institucionales y sociales hacen parte del proceso de transformación y evolución histórico. Lo que la cultura provee son **lugares y posturas para la acción** y no las acciones mismas: estos lugares deben ser pues habitados, asumidos por personas concretas que, a partir de sus especificidades biográficas, se apropian de los artefactos y los transforman;
- de la dimensión semiótica en la que las acciones de unos agentes modifican los procesos de interpretación y el sentido de las acciones de los otros agentes. La riqueza del proceso dialéctico reproducción/transformación proviene, en gran parte, de una concepción socio-hermenéutica de los procesos de construcción de las significaciones del mundo: las significaciones no son objetos ahistóricos y definitivos. Por el contrario, evolucionan y se transforman en las situaciones de uso.

1.3 EL TRABAJO DOCENTE

Dentro de esta perspectiva antropológica, las formas escolares de actividad constituyen modalidades de especialización en las que las características del funcionamiento de esta matriz semiopragmática de lo educativo son movilizadas con el fin de llevar a término el proyecto educativo.

En este sentido, toda situación de enseñanza-aprendizaje es una **actividad conjunta** profesor ↔ alumno(s) en la que cada

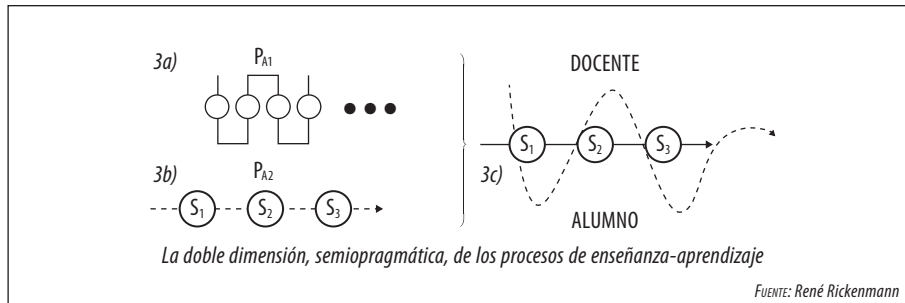


Ilustración N° 3

agente participa a partir de roles y funciones específicos. La actividad didáctica puede ser asimilada a un diálogo asimétrico que evoluciona y se modifica con los aportes de cada participante. El símil del dialogo subraya, a la vez, la dimensión del intercambio social (interacciones entre interlocutores) y la dimensión de la construcción semiótica: se dialoga¹ siempre a propósito de “algo”, que se **transforma a medida que avanza el intercambio**. A su vez, las transformaciones del “objeto del intercambio” implican transformaciones de la **agentividad**, es decir, de las acciones que un individuo puede realizar en función del objeto. De esta manera, transformar un objeto en la actividad conjunta implica transformar las relaciones al objeto e, *in fine*, transformarse a sí mismo.

En lo referente a la actividad conjunta, uno de los aportes fundamentales de Vygotski es sin lugar a dudas la noción de **zona de desarrollo potencial (ZDP)** que

... no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo

¹ El lenguaje verbal constituye sin lugar a dudas una gran parte de los intercambios en clase. Sin embargo, notemos que, metodológicamente, el análisis de este tipo de diálogo no debe limitarse al sólo nivel semántico de los intercambios verbales y que deben ser tomados en cuenta los aspectos ilocutorios (silencios, entonaciones,...) así como las producciones de otros sistemas semióticos como pueden ser los gestos y posturas, el encadenamiento de acciones, etc.

potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1930, p. 133 citado por RIVIÈRE, 2002, p. 60).

Al centrarnos en una concepción no endógena sino socio-cultural del desarrollo, podemos entonces entender hasta qué punto la función docente lo garantiza. El trabajo del profesor consiste pues en proponer actividades en las que algunos elementos son conocidos por los alumnos mientras que otros deben ser construidos con su ayuda. En el ámbito de la educación escolar, esta ayuda es principalmente indirecta, a través de la organización material, simbólica y social de un **medio didáctico** para la actividad. En efecto, la necesidad de disponer de un guía o de un acompañamiento interactivo durante las fases de aprendizaje es complementaria de la necesidad de un medio, material y simbólico, en el que haya un lugar para la acción de quien aprende.

1.4 LA DEVOLUCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD COMO TRABAJO DOCENTE SOBRE EL “LUGAR DEL OTRO”

Podemos ilustrar con un ejemplo esta relación semiopragmática que se establece en lo educativo: el proyecto que invita a los jóvenes de un barrio periférico de la ciudad de Montevideo a fotografiar su entorno cotidiano (cf. ilustración N° 4) aparece como una práctica socioeducativa de mediación semiopragmática a través de la fotografía¹. El análisis de las actividades propuestas durante este proyecto muestra cómo la mediación de los artefactos culturales —en este caso las obras y prácticas asociadas al género

1 Proyecto realizado por el grupo "Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación e Identidad" de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA - Universidad de la República del Uruguay) y el equipo "Edarte" de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) en España. Informes sobre el proyecto: <http://my.opera.com/ienbaupna/blog/>



Ilustración N° 4

del “reportaje fotográfico”— solamente es importante y efectiva en la medida en que es articulada con la mediación social de las actividades socioeducativas. Es, en efecto, la organización en *acción conjunta* y *alternancias* la que constituye la base de los procesos socioeducativos de este tipo de proyectos.

En este proceso el “otro” aparece en el campo de la experiencia propia para “descentrar” a partir de la interacción.

De hecho, es muy improbable que uno de aquellos jóvenes produzca espontáneamente un trabajo fotográfico que no pertenezca al género de la fotografía familiar¹. A través de las interacciones con los animadores y con el medio didáctico se desarrolla un verdadero dispositivo educativo en el que los participantes deben generar nuevos conocimientos para que la actividad tenga sentido.

Una fotografía como la presentada en *4a* no es el resultado de una actividad espontánea con el aparato fotográfico. Por el contrario, tanto la fotografía como el discurso que la acompaña son el resultado de un complejo entramado de mediaciones socio-semióticas: animaciones y talleres (*4b*) en los que los jóvenes fueron invitados a enfrentar y a utilizar imágenes (de sí mismos, de los otros) y dispositivos semióticos creados por la cultura alrededor de las prácticas de la fotografía como actividad periodística y artística; estas mediaciones fueron, a la vez, sociales (grupos de animación, charlas, presentaciones, lectura comentada de fotografías,...) y semióticas (descubrimiento de los trabajos de fotógrafos reconocidos, trabajos con las imágenes proyectadas, descubrimiento y fabricación de los dispositivos técnicos, etc.).

Una de las dimensiones educativas de este tipo de intervención no es básicamente el aspecto instructivo (conocer técnicas fotográficas, conocer fotógrafos y obras,...) sino el aspecto semio-pragmático: los jóvenes fueron invitados a *habitar nuevas posturas de acción (4c)*, y a abrirse, de esta manera, nuevos horizontes de actividad y de desarrollo. En este proyecto la fotografía no es válida en sí misma sino como ámbito para el desarrollo de la experiencia

¹ Las investigaciones de Bernard Darras (1996) han mostrado que la producción de imágenes de los no especialistas obedece a leyes de género que este investigador llama "imagería inicial" (1996, KINDLER & DARRAS, 1997). Por ejemplo, las fotos familiares siguen y perpetúan en su mayoría cierto tipo de motivos, de composición, de encuadres, etc. que corresponden a las funciones sociales que cumplen.

de los sujetos participantes. A mismo tiempo, y ésa es una de las características del paradigma histórico-cultural, las experiencias potenciales se realizan a partir de prácticas y objetos fotográficos *concretos y en situación* que, como sustento a la vez material y simbólico, son las herramientas que transforman las relaciones de los sujetos con el mundo y con ellos mismos.

1.5 DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE: FAVORECER UN TRABAJO SOBRE LOS PROCESOS TOPOGENÉTICOS EN EL AULA

La descripción de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tal y como se dan efectivamente en el ámbito escolar a partir de esta estructura funcional, ha permitido poner en evidencia tres principales categorías de procesos didácticos (SENSEVY, MERCIER & SCHUBAUER-LEONI, 2000) que tienen en cuenta el carácter triádico de las interacciones:

- Procesos mesogenéticos que conciernen a la organización inicial y posterior evolución del *medio didáctico*;
- Procesos topogenéticos que conciernen a los roles y funciones del docente y de los alumnos y su evolución con respecto a los diferentes momentos de construcción de los contenidos de saber;
- Procesos cronogenéticos que conciernen a los fenómenos sobre los límites temporales que la institución impone a las actividades, es decir, la manera como avanza (se estanca o retrocede) el "tiempo didáctico".

La emergencia de esta concepción de los procesos de aprendizaje gira alrededor de los principios de la **participación** del alumno y de la **mediación docente** de la actividad. Por una parte, el aprendizaje

implica la participación activa de los alumnos quienes, en la medida en que colaboran en la co-construcción de las significaciones de la actividad didáctica, deben asumir su parte de *responsabilidad en la actividad conjunta*. Esta responsabilidad puede ser asumida, gracias a que las matrices socioculturales que organizan las prácticas se estructuran funcionalmente en agentividades (cf. 3a). Por otra parte, la labor docente implica un trabajo de control y de regulaciones de los *parámetros situacionales* como medio privilegiado en la mediación de la actividad de los alumnos¹.

Una de las funciones del docente consiste en **definir**², generalmente de manera explícita, el *medio didáctico*, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos. Otra función docente, que a nuestro modo de ver es primordial dentro de una concepción participativa del alumno en los procesos de aprendizaje, consiste en hacer “acto de **devolución**”: el análisis de las prácticas docentes nos ha mostrado que uno de los gestos profesionales característicos del profesor es el de otorgar al alumno su parte de responsabilidad en la actividad. Este acto aparentemente banal es uno de los que más trabajo cuesta a los docentes novatos por cuanto implica que se plantee la situación didáctica como verdadera actividad conjunta: gran mayoría de las veces el profesor novato invierte tanto esfuerzo y está tan sumergido en la *planificación* de su actividad, que le es

- 1 En este sentido, el modelo de la actividad conjunta se opone de manera radical a una de las concepciones usuales de la educación que se remonta a la idea de la relación docente-educando del *Emilio* de Rousseau. Esta concepción consiste en afirmar que las intervenciones del adulto (y de la sociedad) tienden a *inhibir* y *deformar* lo que en el niño sería original y espontáneamente *bueno* y *bello*. Si bien es cierto, como lo han mostrado los trabajos de Bourdieu o de Foucault, que los grupos sociales dominantes tienden a reproducirse y a ejercer su dominación a través de las instituciones y prácticas sociales, también lo es que tanto estas instituciones como las prácticas sociales, a través del conocimiento de sus *claves* de funcionamiento, pueden ser factor de cambio tanto individual como colectivo.
- 2 Los conceptos que presentamos aquí hacen parte del “modelo de la acción docente” propuesto por Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, (2000).

difícil realmente “escuchar” y “observar” las reacciones efectivas de los alumnos. La devolución implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus **maneras de interpretar** las expectativas del profesor.

Cuando esta interpretación se aleja de los objetivos fijados por el docente —y más allá, por la institución y sus programas—, éste recurre a gestos de **regulación** de la actividad del alumno. Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la dimensión socio-semiótica de la relación didáctica: ni acto de poder, ni “laisser-aller”, la relación didáctica se construye a partir de un *sistema de expectativas mutuas*, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el **contrato didáctico** (BROUSSEAU, 1991) fijado por la institución escolar. La mutualidad no implica confusión de roles o de funciones. La mutualidad deja márgenes de libertad al alumno (que debe/puede interpretar activamente lo que se espera de él, asumir la parte de actividad que le corresponde, colaborar a que la situación avance y se transforme); la mutualidad implica, igualmente, que el profesor pueda corregir, ajustar y transformar aquellas “interpretaciones de alumno” que se alejen de los objetivos, aunque sean en sí valiosas o interesantes. Terminemos con la función de **institucionalización** que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, *con respecto a los contenidos de enseñanza*, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos. Esta última función se apoya en los procesos socioculturales que han dado lugar, históricamente, a las instituciones como “el conjunto de eventos que dotan una experiencia con dimensiones duraderas, con respecto a las cuales toda una serie de otras experiencias adquirirán sentido, formarán una serie concebible o una historia” (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 61).

1.6 DISCUSIÓN

Contrastando con la visión determinista de la sociedad, la concepción de la actividad conjunta no solo considera **las dos asimetrías** —relaciones saber $\leftarrow\rightarrow$ ignorancia y relaciones docente $\leftarrow\rightarrow$ alumno— como un factor productor de desarrollo potencial, sino que nos pone en guardia contra el espejismo determinista al subrayar el carácter colectivo y dialéctico de la relación educativa: en la actividad didáctica el profesor propone reglas, da indicios, impone elementos... pero sus objetivos implican que el alumno juegue con las reglas del juego, interprete los indicios, construya a partir de los elementos propuestos. La **dialéctica** de la actividad consiste en aceptarla como **proceso**: a pesar de haberla planificado y de haber anticipado elementos, el profesor toma apoyo constantemente en las respuestas efectivas de sus alumnos. Las conductas gestuales de éstos, sus producciones verbales y las transformaciones que operan en el medio didáctico constituyen indicios sobre su interpretación de la actividad, de las instrucciones y de las expectativas del profesor. A su vez, éste interpreta estos indicios para proseguir, para regular o para reorientar la actividad en función de sus objetivos.

El **control didáctico** no se ejerce pues sobre la persona que aprende, sino sobre **una situación** de enseñanza-aprendizaje en la que, como su denominación lo indica claramente, la persona participa como **alumno** y tiene su parte de **responsabilidad**. Es la naturaleza asimétrica que caracteriza este tipo de actividad conjunta la que produce fenómenos cuya identificación y manejo pueden facilitar la gestión didáctica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Todo el *arte* de la enseñanza pasa por la manera en que cada participante asume su rol y acciones sobre el medio didáctico en función de los de los otros participantes¹.

1 Contrasta esta concepción de la "responsabilidad en la acción compartida" con los modelos conducionistas (en los que solamente es responsable el docente) y con los modelos constructivistas o sus derivados (en los que básicamente es responsable el que aprende).

La perspectiva histórico-social y antropológica desarrollada en este texto permite comprender la dimensión pro-activa de toda institución como “los eventos que depositan **en mí** un sentido... no como supervivencia o como residuo... sino como exigencia de porvenir” (MERLEAU-PONTY, 1968, p.61. Traducción nuestra).

En esta concepción, la cultura aparece como un conjunto de herramientas para construir mundo y para construir-se en el mundo. Es en este sentido que el uso de artefactos culturales conlleva una dimensión de toma de consciencia de los fenómenos, externos o internos, que nos afectan:

Tener consciencia de las experiencias vividas no es otra cosa que tenerlas a disposición en tanto que *objeto* (de excitante) para vivir otras experiencias. La *consciencia es la experiencia viva* de experiencias vividas (VYGOTSKI, 2003, p. 78-79. (Los resaltes en itálica y la traducción, son nuestras).

La interacción con los artefactos culturales y sus usos aparece como un espacio de realización para los sujetos; no un espacio de pasividad sino de un espacio de actividad en el que objetos y artefactos culturales son activados por los sujetos en el seno de la propia experiencia. “(... El desarrollo psicológico es internalización de los instrumentos sociales solamente en la medida en que es externalización del pensamiento personal vivo...” (CLOT, 2003, p.16). Es a través de la actividad y de la generación de experiencias que los procesos de internalización constituyen procesos de apropiación y transformación de la persona a partir del “patrimonio de agentividades” que pone a disposición la cultura.

1.7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJTIN, M. (Bakhtin) (2000). *Fragmentos sobre el otro*. Méjico: Taurus.

BERGER, P., LUCKMANN, T. (1968/2003). *La construcción social de la realidad*
Buenos Aires: Amorrortu.

- BRONCKART, J. P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.
- BROUSSEAU, G. (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) In Enseñanza de las ciencias, Vol. 8, Nº 3, p. 259-267, (Segunda parte) In Enseñanza de las ciencias, ISSN 0212-4521, Vol. 9, Nº 1, p. 10-21
- BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- CLOT, Y (2003). Vygotski: La conscience comme liaison. Introducción al compendio L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris: La dispute
- DARRAS, B. (1996). Au commencement était l'image. De l'imagerie initiale à la communication de l'adulte. Paris: ESF.
- KINDLER, A. & DARRAS, B. (1994). *A cross-cultural study of young children's understanding of selected visual literacy related functions and concepts*. Conférence présentée à la Conférence de la National Art Education Association, Baltimore
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LURIA, A. R. (2001). Epílogo. En: L.-S. Vygotski, *Obras escogidas, tomo II* (pp. 451-470). Madrid: Machado Libros.
- MERLEAU-PONTY, M. (1968). *Résumés de cours : Collège de France, 1952-1960*. Paris: Gallimard.
- MORO, CH., SCHNEUWLY, B. & BROSSARD, M. (Ed.). (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne: Peter Lang.
- MORO, C. & RICKENMANN R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: DeBoeck.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1984). La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Visor.
- RICKENMANN, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation* (p. 225-254).

- RICKENMANN, R. (2005). *Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom*. Communication, 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept 2005.
- RIVIERE, A. (2002). *La psicología de Vygotski*. Madrid: A. Machado (quinta edición).
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- SENSEVY, MERCIER & SCHUBAUER-LEONI (2000) *Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), p. 263-304.
- SCHÜTZ, A. (1964/1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- VYGOTSKI, L.-S. (2001). *Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología, en Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros.
- VYGOTSKI, L. S. (2003). *La conscience comme problème de la psychologie du développement*, In L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris: La dispute.
- WALLON, H. (1974). *Del acto al pensamiento (ensayo de psicología comparada)*. Buenos Aires: Psique
- WERTSCH, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós
- Wittgenstein, L. (1992). *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*. Barcelona: Paidós.

EL OTRO EN LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

*Antonio Sánchez Mateos**

*Gisela Clavijo Muñoz***

Corporación Educativa CLEBA

2.1 INTRODUCCIÓN

Hace ya más de 15 años, exactamente en 1990, el gran filósofo francés, Paul Ricoeur escribió un hermoso libro que lleva por título *Sí mismo como otro* (Soi-même, comme un autre). En el prólogo, el autor confiesa que con el título *Sí mismo como otro* quiere designar el punto de convergencia entre las tres principales intenciones filosóficas que han orientado la elaboración de los estudios que componen la obra.

Esas tres intenciones son: la primera, señalar la primacía de la mediación, una mediación reflexiva, sobre la posición directa o inmediata del sujeto como han pretendido a lo largo de la

* Licenciatura en Teología. Universidad Lateranense, Roma-Italia, 1970. Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas. Universidad de Santo Tomás. Bogotá-Colombia, 1991. Especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita. Universidad Santo Tomás. Medellín-Colombia, 1999. Maestría en Educación, línea Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Javeriana-Universidad de Medellín. Medellín-Colombia, 2003. Maestría en Educación/Currículo. Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil, 2006.

** Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas. Universidad de Santo Tomás. Bogotá-Colombia, 1989. Especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita. Universidad Santo Tomás. Medellín-Colombia, 1999. Especialización en Educación de Base. Universidad Federal de Espírito Santo. Vitoria-Brasil, 2006. Maestría en Educación/Currículo. Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil, 2006.

historia todas las filosofías del sujeto; la segunda intención es la de disociar, en el término "mismo", dos significaciones importantes de la identidad, según se entienda por idéntico el equivalente del término latino *idem* o el término *ipse*; la tercera intención filosófica está relacionada con la anterior, en el sentido en que la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y la mismidad; es decir, la dialéctica del sí y del otro distinto de sí. Ahora bien, ese "álder", esa alteridad, no es sólo de comparación, como puede sugerir el título del libro, *Sí mismo como otro*, sino que es una alteridad constitutiva del sujeto, de su mismidad. En otras palabras, la ipseidad de sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una es "subsumida" en la otra, en el sentido hegeliano.

Con las tres intenciones enumeradas, Ricoeur pretende construir una hermenéutica del sí, del sujeto, que tenga arraigo en el discurso. Este propósito lo desarrolla en una serie de nueve estudios, agrupados en cuatro subconjuntos. No vamos a seguir a Ricoeur en el desarrollo de sus estudios pero nos ha parecido importante destacar cómo, en último término, él entiende que la alteridad es constitutiva de la identidad del sujeto, que no hay sujeto sin alteridad. Destacar también, que en esa búsqueda de la identidad, al sujeto como ser hablante le dedica los dos primeros estudios, el primero desde una perspectiva semántica, la desarrollada por la filosofía analítica inglesa, y el segundo desde una perspectiva pragmática, en la que retoma aportes de las teorías de la enunciación.

Nosotros, por nuestra parte, nos situaremos también en el campo de la lingüística haciendo una relectura de tres perspectivas, representadas por tres grandes lingüistas europeos del siglo xx: F. Saussure, E. Benveniste y M. Bajtín. En las mismas indagaremos por nuestro tema de reflexión: la presencia o ausencia del otro.

2.2 LA AUSENCIA DEL OTRO EN EL ESTRUCTURALISMO SAUSSURIANO

Como es sabido, Saussure es considerado el padre de la ciencia lingüística moderna, entendida en una perspectiva estructuralista, la cual tendrá, sobre todo en los años 50 a los 70 del siglo pasado, una gran influencia en la constitución y desarrollo de otras ciencias humanas. No vamos, desde luego, a entrar en el análisis de los diferentes aportes realizados por Saussure a la lingüística, consignados en el *Curso de lingüística general* (CLG), obra póstuma publicada por sus discípulos en 1915. Sólo vamos a destacar algunos de sus aportes más significativos y la incidencia de los mismos en nuestro tema de reflexión.

Ante la constatación de que el fenómeno lingüístico presenta siempre dos caras (es articulación bucal e impresiones acústicas o sonido; es lenguaje y expresión del pensamiento; tiene un lado individual y un lado social; es un sistema establecido, pero evoluciona), Saussure señala que, en lingüística, es el punto de vista el que crea su objeto, por lo cual afirma que hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje (SAUSSURE, 1997, p. 37). Conviene recordar que Saussure diferencia entre lenguaje, lengua y habla. *El lenguaje* es multiforme y heteróclito como facultad humana, natural o no, de articular palabras. *La lengua* es una parte del lenguaje, es un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social. *El habla*, en cambio, es un acto individual de voluntad y de inteligencia que incluye la utilización del código y sus combinaciones para expresar el pensamiento personal, y el mecanismo psicofísico para exteriorizar esas combinaciones.

Ante esa gran dicotomía en el lenguaje, lengua y habla, Saussure opta por la primera como objeto de la lingüística. La lengua, reitera, es parte esencial del lenguaje, es social en su esencia e independiente del individuo. La otra parte del lenguaje, el habla, es secundaria, y corresponde a la parte individual del lenguaje. Reconoce que puede existir también una lingüística del habla, pero advierte que no hay que confundirla con la lingüística propiamente dicha, cuyo objeto único es la lengua (SAUSSURE, 1997, p. 47).

Otra gran dicotomía que establece Saussure es la forma en oposición a la sustancia. La lengua es entendida, así, como un sistema de valores puros en el que la identidad de cada unidad sólo deriva de su oposición a las demás unidades del sistema. Cada término del sistema lingüístico asume un valor que se define por las relaciones que mantiene con todos los demás términos. Este valor es diferencial, opositivo: su naturaleza se agota en los caracteres que lo distinguen de los otros valores. El valor lingüístico es un concepto esencial del saussurismo, pues en él se cifra tanto el carácter sistemático de la lengua como el principio de arbitrariedad del signo, y tiene, lo mismo que el signo, un aspecto conceptual y un aspecto material. Por eso, un sistema lingüístico es una serie diferenciada de sonidos combinados con una serie de diferencia de ideas. No hay ideas dadas de antemano, sino valores que emanan del sistema. Y cuando se dice que los valores corresponden a conceptos, se sobreentiende que son puramente diferenciales, son definidos no positivamente por su contenido, sino negativamente por sus relaciones con los otros términos del sistema. Su más exacta característica es la de ser lo que otros no son. Por eso, en la lengua sólo hay oposiciones y diferencias sin términos positivos, y por eso, la lengua es una forma y no una sustancia (SAUSSURE, 1997, p. 146).

Con las dos grandes dicotomías señaladas, además de la primacía dada a la sincronía frente a la diacronía, se entiende por

qué Saussure es considerado el iniciador, o al menos el sistematizador teórico del estructuralismo lingüístico, al plantear una visión de la lengua como una estructura relacional abstracta de signos y formas que está subyacente y que debe ser distinguida de los enunciados reales de los individuos; es decir, es un sistema que subyace al comportamiento real de aquéllos, y sólo esta estructura es el objeto primordial de la lingüística.

Si bien la vía saussuriana es restrictiva al replegar la lengua sobre sí misma como sistema y al excluir de su estudio el referente, sin embargo, inscribe la lingüística en un programa más amplio, el de la semiología como ciencia, que integra a todas las disciplinas que se interesan por la vida de los signos en el seno de la vida social (SAUSSURE, 1997, p. 43). En la plasmación de ese ambicioso programa, el estructuralismo lingüístico evolucionará y será desarrollado sobre todo por la fonología... y su método servirá de "modelo" a otras ciencias humanas como la etnología, el psicoanálisis, etc. Ciencias que llegarán a prescindir del hombre (el ser humano) como sujeto empírico trascendental, pues lo que les interesa es el régimen, el código de signos *per se*, que funciona gobernado por las leyes de un inconsciente formal, anterior a todo contenido representativo. Por eso podrá Foucault, a propósito de la episteme moderna, hablar de "la muerte del hombre". Según él, en la episteme moderna el hombre deja su lugar a un inconsciente formal y anónimo, explorado por las disciplinas que lo tematizan como sistema de signos. Nos abocamos así al antihumanismo teórico. Desde la perspectiva estructural no hay cabida para el otro como sujeto.

En realidad, el estructuralismo lleva hasta el extremo un formalismo que, tras haber expulsado inicialmente el sentido, excluye también al locutor para llegar a una situación en la que todo sucede como si nadie hablase. Esta eliminación del sujeto parlante,

del individuo, de la psicología, no es sino la consecuencia del proceso iniciado en el CLG donde el sujeto quedaba prácticamente reducido al silencio con la distinción lengua y habla, y con la opción realizada a favor de la lengua como objeto único de la lingüística.

2.3 EL SUJETO EN LA LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO DE BENVENISTE

Entre los aportes realizados por Benveniste destaca, por su importancia, lo que se ha llamado la “lingüística del discurso” frente a la lingüística de la lengua, consignados especialmente en sus reflexiones sobre la enunciación y la subjetividad en el lenguaje.

Al enunciado como afirmación independiente del contexto, estudiado por la lingüística de la lengua, contraponen Benveniste la enunciación como el acto de afirmar vinculado a un contexto. La enunciación es el poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización de la misma. La enunciación supone la conversión individual de la lengua en discurso, que emana de un locutor, espera un auditor y suscita otra enunciación a cambio. Así, por la puerta de la enunciación se incorpora el sujeto a la lingüística, que había sido excluido por el estructuralismo.

Ningún significado de un enunciado, nos dice Benveniste, que contenga pronombres, indicios de mostración (éste, aquí, etc.), tiempos verbales, y algunas funciones sintácticas como interrogar, intimidar, afirmar, y modalizadores, puede ser comprendido sin referencia al contexto, que equivale, en este caso, al acto de la enunciación. Lo que en general caracteriza a la enunciación es la acentuación de la relación discursiva al interlocutor, real o imaginario. Por eso, el cuadro en el que se realiza la enunciación es la estructura de diálogo. Incluso el monólogo interiorizado del pensamiento se lleva a cabo en clave de diálogo con uno mismo, aspecto en el que Benveniste coincide con Bajtín y Vigotsky.

Según esta perspectiva, el sujeto, en el lenguaje, es inseparable de su realización.

El sujeto, sin embargo, no equivale al estatus que se le atribuye en la estructura formal gramatical. En términos gramaticales, el sujeto es siempre la entidad fija y estática dada en el enunciado. Benveniste, en cambio, señala, en el análisis de *La naturaleza de los pronombres, yo, tú* (1988, I, p. 172), que éstos se constituyen sólo en la instancia del discurso que los contiene. “Yo” sólo vale en la instancia del discurso en que es producido. Y “tú” es producido en una relación simétrica, introduciendo una situación de alocución yo-tú. El término “yo” denota al individuo que profiere la enunciación, el término “tú”, al individuo que está presente como alocutorio. Identificándose como persona única que pronuncia “yo” es como cada uno de los locutores se pone sucesivamente como “sujeto”, teniendo como única condición la situación del discurso (la enunciación). Por eso, Benveniste diferencia claramente entre el lenguaje como sistema de signos y el lenguaje asumido como ejercicio por el individuo. Y al ser apropiado por el individuo, el lenguaje se convierte en instancia de discurso, caracterizado por ese sistema de referencias internas cuya clave es el yo, sistema que define al individuo por la construcción lingüística particular de que se sirve cuando se enuncia como locutor ante el “tú” presente como alocutorio. La dialéctica yo-tú aparece, pues, como esencial, y el otro es un integrante fundamental de la lingüística del discurso.

La preferencia por la lingüística del discurso, frente a la lingüística de la lengua, —aún postulando la complementariedad de ambas—, la declara Benveniste desde la década de los años 50, exactamente en 1958, en su escrito *De la subjetividad en el lenguaje* (1988, I, p. 179-187), en donde concluye que bastantes nociones en lingüística, quizá hasta en psicología, se clarificarían si se ubicaran en el marco del discurso —la lengua en tanto asumida

por el hombre que habla—, y en la condición de *intersubjetividad* (el término intersubjetividad está en cursiva en el original), la del locutor y la del interlocutor.

Benveniste critica, además, la comparación del lenguaje con un instrumento, lo que implicaría la oposición hombre-naturaleza, cuando, en realidad, el lenguaje está en la naturaleza del hombre y es, en y por el lenguaje, como el hombre se constituye como sujeto. En realidad no es mediante el lenguaje en abstracto, sino mediante la palabra como actualización del lenguaje, o sea, la palabra como instrumento, habilitada por el lenguaje, como se garantiza la comunicación. Y esa comunicación es siempre comunicación con otro o con uno mismo en el caso del monólogo.

La subjetividad la entiende nuestro autor como la capacidad del locutor de plantearse como sujeto, como unidad psíquica que asegura la permanencia de la conciencia y reúne la totalidad de las experiencias vividas. Es “ego” (sujeto), quien dice “ego”. El fundamento de la subjetividad se determina, pues, por el estatuto lingüístico de la persona. Y la polaridad que se da entre los pronombres yo-tú, funda la experiencia de la conciencia por contraste, en una relación de asimetría entre ellos, a la vez que son complementarios, en relación interior/exterior, y convertibles, en el proceso de alocución.

Los indicios y procedimientos de las lenguas que testimonian la subjetividad en el discurso (los interlocutores) son múltiples: el rol de los pronombres personales (yo-tú) que tienen un estatuto diferente al de los otros signos lingüísticos, como ya se señaló; los indicadores de la deixis (demostrativos, ciertos adverbios, adjetivos) que organizan las relaciones espacio-temporales en torno al sujeto como punto de referencia (instancia del discurso); el tiempo de alocución (tiempo verbales, ciertos adverbios...), en el que la línea divisoria es siempre una referencia al “presente”, pues el tiempo lingüístico es sui-referencial; y las modalizaciones

a través de ciertos verbos que muestran la actitud del locutor ante el enunciado que enuncia. *"Entre las formas lingüísticas reveladoras de la experiencia subjetiva, ninguna, comenta Benveniste, es tan rica como las que expresan el tiempo"* (1988, II, p. 72). Ahora bien, Benveniste distingue dos nociones de tiempo: el tiempo físico, el del mundo, lineal, y el tiempo crónico, tejido de acontecimientos. Esas dos temporalidades se desdoblan a su vez en una versión objetiva y en una versión subjetiva. Si el tiempo crónico escapa a lo vivido, el tiempo lingüístico, en cambio, está orgánicamente vinculado al ejercicio del habla. Y en ella se sitúa en un presente que se reinventa cada vez como momento nuevo y en tanto que acto individual. Así, el tiempo lingüístico remite necesariamente a la intersubjetividad, la del locutor, y para responder a las condiciones de inteligibilidad, debe responder también a la intersubjetividad del interlocutor. Todos estos elementos serán retomados por Benveniste años después en un texto sobre *El aparato formal de la enunciación* (1988, II, p. 82-91).

En síntesis, Benveniste, con el estudio de los problemas de la enunciación y de la subjetividad, trasciende el dominio de la lengua como sistema de signos, y penetra en el universo de la lengua como instrumento de comunicación entre sujetos cuya realización se opera en el discurso. Así la lingüística se transforma, recupera al sujeto de la enunciación expulsado por el estructuralismo y va a desarrollarse como análisis del discurso y como lingüística del texto.

2.4 EL SUJETO SOCIAL EN LA TRANSLINGÜÍSTICA DE BAJTÍN

2.4.1 Interacción discursiva y dialogismo

La producción intelectual de Bajtín se inicia en la década de los años 20 y se prolonga hasta mediados de los 70. Aunque su obra no es conocida en Occidente hasta la década de los 70, sin embargo, su consideración del lenguaje como fenómeno

psicosocial impregna en la actualidad todo el pensamiento psicológico y lingüístico.

En *Marxismo y filosofía del lenguaje*, en *Freudismo: un bosquejo crítico* y en *Estética de la creación verbal*, se encuentra lo más importante de su pensamiento para nuestro propósito: el carácter dialógico y mediador del lenguaje (como signo ideológico) entre la estructura social, la conciencia y la ideología; la interacción discursiva como realidad principal del lenguaje, el rol de los géneros discursivos y, como fundamento de todo lo anterior, su antropología filosófica de la cual la alteridad es la piedra angular.

Bajtín realiza inicialmente una crítica tanto del “subjetivismo idealista” como del “objetivismo abstracto”. La primera concepción (cuyos representantes más notables son W. von Humboldt, Vossler y Croce) considera la lengua esencialmente como “actividad mental”, individual. Para esta corriente, el psiquismo individual, el interior, la “*energeia*”, constituye la fuente de la lengua.

La segunda concepción, el objetivismo abstracto, considera la lengua básicamente como un sistema de reglas (fonéticas, gramaticales, lexicales) susceptibles de ser formalizadas, el cual es dado a la conciencia individual e incuestionable para ésta. Las raíces de esta concepción se remontan al racionalismo de los siglos XVII y XVIII (con Descartes y Leibniz), pero su representante más próximo es Saussure, quien desarrolla la lingüística de la lengua, como ya expusimos.

A esas dos concepciones, Bajtín opone la tesis de que la lengua es una actividad social, —el acontecimiento social de la interacción discursiva—, en la que importa más que el resultado o el producto, la enunciación, el proceso verbal. “*La interacción discursiva, es, entonces, la realidad principal del lenguaje*” (VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1992, p. 132). El enunciado tiene, según Bajtín, una estructura sociológica

y dia-lógica, y se construye entre dos personas, pues toda palabra está orientada al inter-locutor, es un acto bilateral o bivocal, un puente que sirve a la comunicación.

Pero, simultáneamente, la palabra, en su naturaleza social y comunicativa, “refracta”, en interacción con ellas, las estructuras sociales. El signo lingüístico es ideológico, y todo discurso humano tiene dos caras pues todo enunciado exige para realizarse la presencia de un locutor y un auditor, y como producto de la interacción de los individuos socialmente organizados, se dirige siempre a un interlocutor real (así sea el representante medio del grupo social al que pertenece el locutor, así esté ausente físicamente). La palabra es, pues, dialógica pues siempre está orientada al otro, e inseparable del contexto de enunciación, el cual se compone de la situación social inmediata y de un medio social más amplio, el horizonte social (creencias, valores de la época y del grupo).

Citemos uno de los múltiples pasajes que podemos encontrar en sus obras donde expone el eje teórico fundamental de su concepción del lenguaje:

Ni un solo caso de manifestación verbal puede atribuirse exclusivamente a la persona que la produce. Toda manifestación verbal es producto de la interacción entre locutores y del contexto más amplio de la situación social total y compleja en la que surge. [...] Cualquier producto de la actividad del discurso humano (desde la manifestación más simple de la vida cotidiana hasta las obras refinadas del arte literario) deriva su forma y significado, en los aspectos más esenciales, no de las experiencias subjetivas del hablante, sino de la situación social en que aparece. [...] Lo específicamente característico de una manifestación verbal determinada (su selección de

palabras, el tipo de estructura de sus oraciones, su tipo particular de entonación) expresa la interrelación entre los hablantes y el complejo conjunto total de las circunstancias sociales en las cuales tiene lugar el intercambio de palabras. Esas “experiencias psíquicas” del hablante, cuya expresión nos inclinamos a ver en los enunciados, en realidad son sólo una interpretación unilateral, simplificada y científicamente inverificable de un fenómeno social más complejo. Estamos ante un tipo especial de “proyección”, un medio que nos permite proyectar sobre el “alma individual” un conjunto complejo de interpelaciones sociales. El discurso es como un “guión” del acto inmediato de comunicación en cuyo proceso es engendrado, y este acto de comunicación es, a su vez, un factor del campo global de la comunicación de la comunidad a la que pertenece el locutor. Para comprender este “guión” es esencial reconstruir todas las complejas interrelaciones sociales de las cuales la manifestación verbal de la que se trata es una refracción ideológica.

Nada ha cambiado si, en lugar de habla externa, tenemos entre manos el habla interior. El habla interior también supone un oyente, y su construcción está orientada hacia él. El habla interior es el mismo tipo de producto y expresión del intercambio social que el habla externa (VOLOSHINOV/ BAJTÍN, 1999, p. 148-149).

A su vez, Bajtín entiende la comprensión, también, como una forma de diálogo; ella es a la enunciación lo que la réplica al diálogo. Comprender es oponer a la palabra del locutor, una contrapalabra. La comprensión siempre es dialógica, en cierta medida. *“La comprensión como respuesta de una totalidad discursiva tiene un carácter dialógico”* (BAJTÍN, 1995, p. 318).

Tal es, en síntesis, el fundamento del dialogismo bajtiniano, cuyas consecuencias son la concepción activa del papel del interlocutor como réplica, así sea silenciosa, y la del sentido como efecto de la interacción y no como propiedad exclusiva de la expresión.

En esta perspectiva, la individualidad del hablante no puede entenderse sin tener en cuenta la del interlocutor, por el carácter dialógico de la palabra. Pero tampoco se puede olvidar el nosotros social que conforma el cauce de cualquier enunciación. El dialogismo tiene otras manifestaciones como la disposición de los enunciados, pues, de alguna manera, toda enunciación, oral o escrita, breve o prolongada, cotidiana o literaria, forma parte de un gran diálogo que es la lengua, entendida como una corriente permanente de interacción social en la cual cada enunciación concreta es, en cierto modo, una réplica de las anteriores.

2.4.2 Antropología de la alteridad y la dialógica de la cultura

Quisiéramos ampliar esta breve presentación de algunas de las principales ideas de la translingüística de Bajtín poniendo de relieve lo que puede ser considerado como la clave de toda su obra y que tiene que ver, precisamente, con nuestro tema de reflexión: la alteridad.

Para Bajtín es imposible concebir el ser humano, e incluso simplemente el ser, por fuera de las relaciones que lo vinculan con el otro. Nosotros no podemos formarnos una idea completa de nosotros mismos si no es por intermedio del otro. Y esa mediación del otro para formarnos la idea de totalidad de nosotros mismos es necesaria, tanto para formarnos la imagen corporal como la imagen interior. Lo llamativo es que estas ideas bajtinianas, muy en consonancia con las conquistas del psicoanálisis, se encuentran tanto en sus escritos iniciales como en sus últimos escritos.

Veamos algunos de sus textos sobre cómo la alteridad interviene en la *constitución del psiquismo humano*. El primero está tomado de los *Apuntes de 1970-1971*, que en una parte tiene el subtítulo de *Ensayos de antropología filosófica*.

Todo lo que a mí concierne llega a mi conciencia, comenzando por mi nombre, desde el mundo exterior a través de la palabra de los otros (la madre, etc.), con su entonación, en su tonalidad emocional y valorativa. Yo me conozco inicialmente a través de otros: de ellos recibo palabras, formas, tonalidad, para formar una noción inicial de mí mismo. [...] Como el cuerpo se forma inicialmente dentro del seno materno (cuerpo), así la conciencia del hombre despierta envuelta en la conciencia ajena. Ya más tarde comienza la aplicación a sí mismo de palabras y categorías neutras, es decir, la definición de uno mismo como persona sin relación con el yo y con el otro (BAJTÍN, 1995, p.360).

Y en el proyecto de revisión del libro de Dostoievski escribe:

Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación a la otra conciencia (al tú). La ruptura, el aislamiento, la cerrazón en sí mismo como la causa principal de la pérdida de sí mismo. [...] Y todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera [de la conciencia propia y la ajena], se encuentra con el otro, y en ese intenso encuentro está toda su esencia. [...] El mismo ser del hombre (tanto interior como exterior) representa una *comunicación más*

profunda. Ser significa comunicarse. La muerte absoluta (el no ser) es no ser oído, no ser reconocido, no ser recordado. [...] Ser significa ser para otro y a través del otro ser para sí mismo. El hombre no dispone de un territorio soberano interno sino que está, todo él y siempre, sobre la frontera, mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro (BAJTÍN, 1995, p.327-328).

Ahora se entiende por qué Bajtín concede tanta importancia al diálogo para explicar la lengua, pues éste no es sino un reflejo en la misma de la estructura dialógica de la misma vida humana:

La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo: significa interrogar, oír, responder, estar de acuerdo, etc. El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, manos, alma, espíritu, con todo el cuerpo, con todos sus actos. El hombre se entrega todo a la palabra y esta palabra forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal (BAJTÍN, 1995, p. 334).

Esta tesis de la dialogicidad y la alteridad Bajtín la extiende incluso al mundo entero: no es sólo el ser humano el que se convierte en tal, gracias a la acción ejercida por otro, sino que el mundo entero no es más lo que era desde el momento en que surge la primera conciencia; a través de ella, el mundo cambia radicalmente, se enriquece, se transforma.

Si esta alteridad es esencial para construir el mundo humano, la personalidad, juega también un rol fundamental en la *creación artística*. Es lo que Todorov (1981, p. 153) ha expresado al traducir un neologismo ruso, inventado por Bajtín, con el término de *exo-topía*; es decir, el hecho de encontrarse o ponerse fuera, al exterior, como Bajtín lo ha interpretado en la obra de Dostoievski al destacar

el carácter *heterogéneo* de sus personajes. Su mundo, dice, es profundamente pluralista, en contraposición al monologismo de la dialéctica hegeliana (BAJTÍN, 1993, p. 45). Frente a la dialéctica de la naturaleza, Bajtín, se podría decir, contrapone la dialógica de la cultura pues

Ningún acontecimiento humano se desenvuelve ni se soluciona en los límites de una sola conciencia. De ahí la hostilidad de Dostoievski hacia aquellas visiones del mundo que ven la finalidad última en la fusión, en la disolución de las conciencias en una sola, en la desaparición de las individuaciones. [...] Dostoievski tampoco admite las visiones del mundo que reconocen el derecho de una conciencia superior a tomar decisiones por las conciencias inferiores, convirtiéndolas en cosas sin voz. [...] Se ha descubierto el papel del otro, a la luz del cual únicamente puede construirse todo discurso sobre sí mismo. Se ha descubierto la complejidad del simple fenómeno de verse en el espejo: con ojos propios y ajenos simultáneamente, encuentro e interacción de ojos propios y ajenos, el cruce de los horizontes (suyo y ajeno), la intercepción de dos conciencias (BAJTÍN, 1995, p.328-329).

Un último dominio en donde se manifiesta la alteridad, según Bajtín, es en la *interpretación*: comprender es también producir. Podría decirse que existen tres formas de interpretación. La primera, aquella en la que el intérprete unifica todo en torno a sí; la segunda, aquella en la que el crítico pierde su identidad identificándose con el autor; la tercera correspondería al diálogo preconizado por Bajtín, en el que se afirman simultáneamente cada una de las dos personalidades; en ella no hay ni integración ni identificación. En la tercera, la interpretación toma la forma de

diálogo, un “tú” igual al “yo” y, sin embargo, diferente. Por eso Bajtín denuncia la

Falsa tendencia a reducir todo a una sola conciencia, a la disolución en ésta de la conciencia ajena (la comprendida). Las principales ventajas de la extraposición (exotopía). No se puede entender la comprensión como una adentración en el sentimiento (empatía) y como el ponerse uno en el lugar ajeno (pérdida del propio lugar). Esto se requiere tan sólo para los momentos periféricos de la comprensión. No se puede entender la comprensión como traducción de un lenguaje ajeno al propio (BAJTÍN, 1995, p. 363-364).

Si el primer propósito de comprender una obra es comprenderla

Así como la comprendía el autor mismo [...]. El segundo propósito es el de aprovechar toda la extraposición (exotopía) temporal y cultural de uno. Incluirlo todo en el contexto nuestro (ajeno para el autor) (BAJTÍN, 1995, p. 367).

Pero la comprensión no es considerada únicamente como un proceso interpersonal, sino también como una relación entre dos culturas:

Existe una idea unilateral y por eso incorrecta, pero muy viable, acerca de que para una mejor comprensión de la cultura ajena hay que, de alguna manera, trasladarse en ella y, olvidando la propia, ver el mundo con los ojos de la cultura ajena. Esta idea, como ya he dicho, es unilateral. Por supuesto, la compenetración con la cultura ajena, la posibilidad de ver el mundo a través de ella es el momento necesario en el proceso de su comprensión; pero si la comprensión se redujera a este único momento, hubiera sido un simple doblete sin poder comportar nada

enriquecedor. Una *comprensión creativa* no se niega a sí misma, a su lugar en el tiempo, a su cultura, y no olvida nada. Algo muy importante para la comprensión es la *extraposición* [exotopía] del que comprende en el tiempo, en la cultura; la extraposición con respecto a lo que se quiere comprender creativamente. Incluso a su propio aspecto exterior el hombre no lo puede ver y comprender auténticamente en su totalidad, ni ningún espejo ni las fotografías pueden ayudarlo; su verdadera apariencia sólo la pueden ver y comprender las otras personas, gracias a su ubicación extrapuesta en el espacio y gracias al hecho de ser otros.

En la cultura, la extraposición viene a ser el instrumento más poderoso de la comprensión. La cultura ajena se manifiesta más completa y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura (pero aún no en toda su plenitud, porque aparecerán otras culturas que verán y comprenderán aún más). Un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, un sentido ajeno: entre ellos se establece una suerte de *diálogo* que supera el carácter cerrado y unilateral de estos sentidos, de estas culturas. [...] En un encuentro dialógico, las dos culturas no se funden ni se mezclan, cada una conserva su unidad y su totalidad *abierta*, pero ambas se enriquecen mutuamente (BAJTÍN, 1995, p. 351-352).

En síntesis, frente a la concepción abstracta y unitaria de lengua del objetivismo formal o frente a la consideración del acto de habla como pura creación individual, subjetivista, Bajtín pone de relieve la multiplicidad de los enunciados y la diversidad social de los modos o tipos de discurso que constituyen una lengua, pero que ocurren

siempre en el acontecimiento social de la interacción discursiva entre sujetos, situados tanto contextual como socialmente. Los mismos se insertan en la incesante corriente de la comunicación humana y dan cuenta de la alteridad constitutiva de los seres humanos.

2.5 A MANERA DE CONCLUSIÓN

La perspectiva abierta por el último texto citado de Bajtín sobre la comprensión de las culturas podría servirnos para cerrar nuestra intervención en esta jornada, en el ámbito de la Maestría en Educación, cuyo eje articulador es precisamente la pluralidad de las culturas. Señalemos, no obstante, a manera de conclusión, que en el recorrido que hemos realizado por Saussure, Benveniste y Bajtín hemos puesto de relieve diferentes elementos a tener en cuenta en los procesos educativos. Pero en concreto, desde la perspectiva de la alteridad, es poco o nada lo que puede aportar el estructuralismo saussuriano; el subjetivismo radical de Benveniste introduce, sin duda, de manera tajante el sujeto pero pareciera que lo reduce simplemente a una dimensión cuasi-individualista; en cambio, la translingüística bajtiniana y su antropología filosófica de la alteridad nos parecen enormemente potentes. Por eso, el enfoque pedagógico que CLEBA viene impulsando con otras instituciones, y que recibe el nombre de *La Pedagogía del Texto* se fundamenta lingüísticamente en la teoría bajtiniana y busca articular los elementos macros y micros del universo lingüístico, priorizando el estudio de los textos como única manifestación empírica de la lengua tanto en la constitución de los mismos como en sus condiciones de producción, recepción e interpretación, pues es a través de los textos y de la apropiación de los mismos en la interacción social como se hace posible el proceso de *humanización*. Tal debería ser, en principio, el propósito fundamental de cualquier proceso educativo.

2.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJTÍN, M. [1979]. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993.

_____. [1979]. *Estética de la creación verbal*. 6 ed. México: SIGLO XXI, 1995.

BENVENISTE, É. [1966]. *Problemas de lingüística general*. Tomos I y II. 21 ed. Buenos Aires: SIGLO XXI, 1988.

FAUNDEZ, A. "La cultura en la educación y la educación en la cultura ". En: *Revista Universidad de Medellín*. Enero-junio 2007, vol. 42, No. 83. Medellín, 2007.

FAUNDEZ, A., MUGRABI, E. y SÁNCHEZ, A. (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín, Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006.

MUGRABI, E. *La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-CLEBA, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. 27 ed. Buenos Aires: LOSADA, 1997.

TODOROV, T. *Mikhaïl Baktine, le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

VOLOSHINOV, V. / BAJTÍN, M. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

_____. *Freudismo un bosquejo crítico*. Argentina: Paidós, 1999.

_____. *El discurso en la vida y el discurso en el arte (acerca de la poética sociológica)*. En: *Freudismo un bosquejo crítico*. Argentina: Paidós, 1999, p. 167-202.

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA PARA FORMAR MAESTROS

*Ana Julia Hoyos González**
Líder del Grupo de Investigación PRAXIS VITAL
Doctora en Ciencias Pedagógicas
Universidad de Medellín

3.1 INTRODUCCIÓN

La apertura de fronteras, la expansión de la información y la diversidad de modos como se configura el mundo actual motivaron al grupo de estudios en educación PRAXIS VITAL a pensar sobre las implicaciones que estos cambios tienen en los procesos de formación humana. Con colegas que nos aceptaron el reto de la interlocución sobre el tema, esperamos ampliar nuestra reflexión en el marco del Simposio Internacional de Investigación “La presencia del Otro en los procesos de Formación Humana”.

Para hacerlo, propongo tres epígrafes en mi intervención: el primero girará sobre algunos de los problemas más apremiantes de la enseñanza y el aprendizaje; el segundo, desde un breve contexto histórico se detiene en las configuraciones antropológicas de la didáctica y la pedagogía en la contemporaneidad; el último epígrafe recoge una propuesta didáctica para implementar en los programas de formación humana y educativa, fruto de la investi-

* Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de la Habana (1999). Magíster en Educación - Psicopedagogía. Universidad de Antioquia (1992). Licenciada en Administración Educativa. Universidad de Medellín (1987).

gación que se realizó con estudiantes de educación en los niveles de pregrado y posgrado¹.

3.2 ALGUNOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA FORMACIÓN¹

En las instituciones educativas, es común la queja por parte de estudiantes y maestros sobre la fuerza de los discursos teóricos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estos discursos con frecuencia, dejan la sensación de ser fragmentos de conocimiento con escasos vínculos con la realidad: por un lado va la vida, y por otro lado va la escuela.

Esta situación no es privativa de la educación superior, en especial, porque muchos docentes tardan en comprender que su materia hace parte de un programa y, en tal sentido, se configura como parte de un todo ordenado en un currículo de carrera para aprender y ejercer una profesión. Como consecuencia de la enseñanza fragmentada se produce la pobre o nula aplicación de conocimientos por parte de los estudiantes, quienes con frecuencia encuentran poco útil el contenido que recibieron, aspecto que manifiestan de modo explícito en afirmaciones sobre el olvido de todo o casi todo lo que se les entregó en las aulas.

En los últimos años ha habido una reacción franca y directa contra los currículos rígidos por considerar que estos no ayudan en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes; sigue predominando el modelo de enseñanza memorístico como una práctica habitual, y la desatención a la formación integral del estudiante como una constante. Es vital que el maestro explore metodologías que se eleven por encima de la simple y aislada repetición de conceptos, característica muy ligada a la enseñanza meramente instrumental.

¹ El contenido del texto completo de la investigación se encuentra en el libro: *Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva*

Muy de la mano del planteo previo, existe la creencia de que el currículo puede ordenarse al margen de la acción del maestro, quien de un lado, al llegar a la institución recibe como una prescripción el curso que debe ofrecer, convirtiéndose éste en el universo a enseñar, sin un contexto más amplio cual es el de la profesión. El maestro asume el curso con visión de totalidad, afectando la articulación con otras materias del campo disciplinar. A ello se agrega el estrecho margen de creación y formación para hacer estos contenidos enseñables en la conversación didáctica, es decir, para hacer de ellos pretextos para la recreación y reconstrucción de los objetos de conocimiento; es este un ejemplo irrefutable del modo como con frecuencia se ignora cuál es el maestro que está en el aula, que decide cosas y que toca tanto con el saber de la vida como con el saber sistematizado y convertido en lenguaje científico.

Concebir el currículo como experiencia de aprendizaje permite avanzar hacia nuevas concepciones de lo didáctico que superen la fragmentación de los saberes y la extrapolación de los mismos sin criterios claros. Afirma Sacristán (1995, 36) que *"no hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y éstos adoptan una forma determinada en un currículum"*.

Los modos de enseñar empiezan a transformarse en la medida en que se empiecen a comprender las cosas, en la medida en que el currículo, la pedagogía y la didáctica se articulen, no como fórmulas salvíficas, libres de conflictos, sino como espacios de reflexión y exploración que ahondan sobre los principios y fundamentos, es decir, sobre los sentidos. En consecuencia, asumir la dinámica conflictiva, propia de la naturaleza de los encuentros humanos hace posible el tránsito a genuinos procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación y no sólo para la información. Fariñas señala (1995, 8) que *"en el mejor de los casos se quiere educar la comprensión cuando se enseña comprensión de lectura o comprensión matemática,*

y generalmente no se le suma la comprensión de las demás personas y de uno mismo". En tal sentido Bozhovich (citada por Fariñas, 2003) plantea que "Es posible hablar de una completa adquisición del conocimiento sólo cuando este conocimiento es transformado en punto de vista, es decir, cuando cambia la concepción acerca de la realidad y la actitud hacia ella".

La actual configuración del mundo y el avance sobre la reflexión de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular ha puesto el acento en las necesarias articulaciones entre teoría y práctica, desplazando el interés del "¿qué?" al "¿cómo?" y del "¿cómo?" al "¿para qué?".

3.3 UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA DIDÁCTICA

Un recorrido histórico permite reconocer dos tiempos de la didáctica: el primero, bastante extendido en el tiempo, se ocupó de definir la didáctica como las maneras, los medios y las técnicas para enseñar: el modelo técnico; éste da prelación a la planeación y a la estrategia para la adquisición de conocimientos. El segundo, desde hace cerca de tres décadas, extendido hasta nuestros días, se ocupa de la didáctica como campo de conocimiento, altamente complejo, en el cual se pone en juego el proyecto de vida de maestros y estudiantes que participan de modo conjunto en la construcción del saber: el modelo práctico. Éste se ocupa mayoritariamente de los procesos de interacción que favorecen el desarrollo integral, atendiendo el sujeto en situación y abriendo paso a la interacción para la construcción. En éste, la corresponsabilidad en los procesos es un asunto que atañe a todos, estudiantes y maestros

La diversidad de proyectos de vida que habitan el mundo hoy precisa la incorporación de nuevos elementos de discusión

didáctica. Parafraseando a Paul Ricoeur, se puede afirmar que el mensaje no lo elabora quien lo da sino quien lo recibe, y desde allí podremos preguntarnos si lo que dice el maestro es lo mismo que comprenden los estudiantes; en tal sentido, no resulta difícil afirmar que en un salón de clase hay tantos textos como sujetos hay.

Es necesario que la acción didáctica, en sus ineludibles vínculos con el currículo cumpla con sus expectativas de formación a partir de la articulación contexto-escuela como escenarios interconectados, que atienden a sus necesidades de formación y profesionalización. Esta tradición, muy enraizada en la propuesta anglosajona, cobra sentido en la contemporaneidad.

El vasto campo de la reflexión en los procesos educativos puede recogerse en cuatro perspectivas: el concepto de Dewey (1989), la noción de Shön (1983-1992), la visión de la escuela de Frankfurt (1970), y la perspectiva de los filósofos de la acción práctica, concepción esta última en la que reposa la propuesta esbozada en este artículo.

Como Dewey (1902, 9-30) señalara

A largo plazo quizá sea más importante para los educadores desarrollar una orientación guiada por constantes reflexiones sobre el significado pedagógico y la trascendencia de las experiencias de sus vidas, que adquirir una serie de competencias conductuales que les permitan mejorar los mecanismos de la gestión escolar, pero con las que no pueden madurar como profesores, inspiradores y directores de vida auténtica.

Es decisivo reconocer el papel que cumple la reflexión sobre la acción como motor de transformación, de superación de la práctica repetitiva.

Campo y Restrepo señalan “la táctica como un recurso que permite al ser humano configurar su existencia como individuo y como comunidad que participa activamente en la construcción de cultura”. La táctica imprime movimiento al pensamiento del maestro, lo descentra de la estrategia y del plan como únicos horizontes de la acción de enseñanza y, en este sentido, imprime carácter para determinar cuándo es necesario cambiar un guión de acción para lograr un determinado aprendizaje. A través de la reflexión sobre la práctica, un maestro puede tomar la decisión in situ de cambiar el rumbo de la planeación de una clase.

Retrotraer experiencias, puede resultar un ejercicio de mucho valor para mejorar las prácticas educativas. Afirma Feldman (1999,86),

... el conocimiento práctico no es el que reemplaza al conocimiento teórico, o sea, no compensa una carencia; tampoco es la huella que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico, (...) el conocimiento práctico se alimenta, de alguna manera, del conocimiento científico pero de un modo mediatizado, en tanto el conocimiento científico forma una parte, como cultura, de nuestro modo habitual de ver algunas cosas.

Así, entonces, resulta imposible sostener la división entre teoría y práctica poniendo el acento en el conocimiento en una, y en la acción en otra. Esto ubica, entonces, la didáctica en el campo de disciplina situada, que está sujeta a principios, reglas y métodos.

Las acciones de los maestros no pueden entenderse como teorías individuales porque no están construidas de manera autónoma por ellos sino que son una especie de apropiación de ese saber social que está presente en sus percepciones; esto conduce a profundizar en nuevos modos de asumir la enseñanza

que favorezcan la formación integral de los estudiantes mediante el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando maestros y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción.

3.4 LA DIDÁCTICA REFLEXIVA: DE LA ESTRATEGIA A LA TÁCTICA Y DE LA TÁCTICA A LA ESTRATEGIA

Es desde el escenario expuesto como surgió la pregunta de investigación, que condujo a la propuesta didáctica reflexiva que se presentará más adelante. La didáctica reflexiva permitió articular las vivencias a los contenidos educativos y con ello avanzar hacia la configuración del proyecto personal y profesional del maestro. En esta ocasión, la autobiografía, por tratarse de programas de formación a los futuros formadores en facultades de educación se constituyó en un importante recurso didáctico.

Afirma Bárcena (1997, 105) que

La dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad para conversar, comprender y estar abierto a un genuino interés por los estudiantes como seres humanos, situación ésta que favorece la formación, no tanto desde los contenidos de instrucción, sino desde la posibilidad que se abre de ayudarles a dar forma a su carácter a partir del aprendizaje que despierte su interés por buscar más armonía en su vida personal.

Max Van Manen (1977, 170), uno de los representantes más importantes de la perspectiva de la acción práctica, a la cual se adhiere este proyecto, estableció tres niveles para su análisis: el nivel técnico, cuyo interés dominante es la aplicación eficiente y

efectiva del conocimiento educativo para lograr los fines; el nivel educativo, en el que se lleva a cabo la explicación y verificación de las asunciones y predisposiciones subordinadas a los asuntos prácticos, la valoración de las consecuencias educativas que tiene una acción; y el nivel ético el cual se orienta hacia la reflexión crítica que incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de la acción práctica.

Concebir la didáctica desde una perspectiva antropológica exige una mirada a conceptos provenientes de otras disciplinas, los cuales expondré a continuación, de modo integrado, sin hacer de ellos desarrollos en profundidad por no ser necesario para los fines del presente trabajo, con la certeza de que cada concepto podría ser digno de estudiarse desde sus fuentes.

El concepto del mundo de la vida de Husserl (1989) es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera espacio temporal en la que suceden las vivencias, pensamientos y acciones humanas espontáneamente. Lo propio del mundo de la vida es la intersubjetividad. La cotidianidad transcurre en lo que Bergson ha llamado la *Durée*; los espacios no son geográficos sino vitales, y el tiempo no está asociado con el *chronos* sino con el *kairos* (duración interna, vital); es en la interacción donde se va construyendo la corporeidad.

Estos conceptos son tomados por Alfred Schutz, quien avanza hacia la consideración de la acción social como una acción intencionada, la cual transcurre en la cotidianidad a partir de un contexto motivacional subjetivo en el cual los actos de los sujetos están siempre orientados por planes, son actos de atención en los cuales aparece el proyecto.

Afirma el autor (*Ibíd.*) que en la interacción podemos relacionarnos con otros como contemporáneos; el contemporáneo es con quien convivo, con quien habito un mismo espacio geográfico (no

vital), un mismo tiempo cronológico por haber nacido en la misma época (no kairológico). El otro es un desconocido para mí, conozco sus roles pero es una relación de extraños.

El otro tipo de encuentro se da con los consociados o congéneres, a quienes reconozco en la corriente de la vida, sé de la intención de sus actos y puedo compartir mi corriente de vida con ellos.

Otra perspectiva de los tipos de encuentro la presenta Gadamer. Para este autor, el encuentro con el "Otro" puede ser de tres tipos: el otro sirve para atender mis fines y demandas, el otro como análogo, y en tal sentido, accedo a conocer sus alegrías, angustias, problemas y proyectos. Sin embargo aquí no se alcanza su corriente vital. Es el equivalente al contemporáneo en Schutz. Contrapone al contemporáneo de Schutz la tercera acepción. En esta, el "Otro" como apertura irrumpe distinto de mí, puedo reconocer su corriente de vida en el espacio y en el tiempo, su corriente se me hace familiar pero salta como distinta a la mía, altera el orden de la corriente de vida.

Con estos planteamientos, Joan Carlés Mélich se esfuerza en explicar entonces la educación en la vida cotidiana. Retoma los conceptos de mundo social como mundo que se construye con otros, mundo significativo que está compuesto de experiencias, pensamientos y acciones en la interacción. Afirma que los tipos de interacción entonces pueden ser plurales o duales, siendo los plurales, los más usuales en la cotidianidad educativa, y los encuentros duales, los más escasos.

Es este el escenario teórico en el que anida la propuesta didáctica en la cual, la práctica como acción conduce hacia su configuración y reconfiguración permanente mediante la dinámica de cambio y la condición de movilidad que implica lo corpóreo por ser los sujetos quienes la producen.

Una estrategia didáctica que permita la reflexión sobre las experiencias humanas de los sujetos deberá necesariamente anclarse en la pedagogía de la alteridad; en ésta no cabe la homogeneización, ni los criterios únicos de intervención educativa. Ella da paso al encuentro de los sentimientos, percepciones y al reconocimiento de cada sujeto en su mismidad. Desde este horizonte conceptual es necesario organizar la formación de maestros a partir de un trabajo sistemático y ordenado para sacar provecho de la estrategia autobiográfica.

3.5 UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA IMPLEMENTAR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA

Después de muchas cavilaciones sobre cómo hacer para que los estudiantes incorporaran sus vivencias como estudiantes a los contenidos teóricos que hacían parte de su formación como futuros maestros, fue posible concebir una propuesta que se desarrolla en seis fases. Antes de ellas, es necesario cimentar las bases a través de un entrenamiento conceptual y práctico sobre el uso y sentido de la autobiografía y el diario de campo como recursos didácticos que fomentan la reflexión.

El pensamiento didáctico reflexivo se define como la acción retroactiva que un maestro realiza sobre sus experiencias educativas con el fin de convertirlas en vivencias mediante el registro textual, el análisis y el reconocimiento de la influencia que estas tienen sobre sus concepciones, sus afectos y sus comportamientos actuales. Este pensamiento orienta el desarrollo del proyecto del maestro y su práctica social transformadora.

A continuación se presenta el modo como se estructuran las seis fases tomando como ejemplo la categoría de evaluación.

Fase uno: Aproximación a la temática de estudio y establecimiento de las relaciones de la temática con lo observado en la cotidianidad educativa.

1. *Logro en el conocimiento:* Identificación sobre el concepto de evaluación.
2. *Logro en formación:* Identificación de campos de experiencia educativa sobre la evaluación.

El maestro hace una motivación sobre la importancia de la evaluación en los procesos educativos con el fin de iniciar la profundización, mediante documentación que se les entregará con bibliografía actualizada para ser analizada por ellos. Se pide a los estudiantes que hagan el registro en los diarios de campo de eventos del ambiente educativo relacionados con la evaluación; para hacerlo, se les sugiere que conversen con compañeros de otras carreras, y registren los eventos, que pregunten a otros maestros sobre sus concepciones y prácticas, entre otras.

El desarrollo de la sesión se planea con antelación en cuanto a los modos y medios que se usarán; puede incluir exposición del maestro y de los estudiantes, talleres, mesas redondas, entre otras; resulta importante el uso de técnicas interactivas, toda vez que éstas permiten construir un ciclo que incluye descripción, expresión, interpretación y reflexión de los sujetos sobre la temática.

El aula puede ser dispuesta por el profesor para que se convierta en un espacio atrayente, colocando carteles en las paredes con testimonios o enunciados sobre evaluación, con objetos que evoquen en los estudiantes eventos actuales o pasados relacionados con procedimientos y/o concepciones sobre la temática, en este caso, la evaluación. Aquí se pone en juego la creatividad y recursividad del maestro.

Para comenzar la sesión, de acuerdo con el método, los estudiantes inician tareas de identificación de las ideas principales encontradas en los documentos, reconocimiento y análisis de los registros que tienen sobre la cotidianidad en sus diarios de campo, actividades de contrastación entre los conceptos identificados en los documentos y las prácticas y concepciones que circulan en la institución.

En las prácticas y profundización sobre evaluación, los estudiantes expresan el universo de códigos y percepciones que constituyen su realidad a partir de sus propias vivencias en el entorno socio-cultural; así, las descripciones y análisis proporcionan información sobre los sujetos, sus prácticas, sus relaciones cotidianas, percepciones, textos e historias. También puede recomendárseles que traigan, si conservan, evaluaciones, objetos que se les presentaban como estímulos para aprender o para ser castigados, copias de evaluaciones que consideren interesantes por alguna razón.

Finalizada esta fase, los estudiantes deben haber alcanzado una primera apropiación de la categoría de evaluación.

Fase dos: Escritura de la autobiografía mediante la remembranza de experiencias relacionadas con la temática en estudio.

1. *Logro en el conocimiento:* Identificación de experiencias sobre evaluación, vividas por el estudiante en su cotidianidad.
2. *Logro en la formación:* Recuento autobiográfico de experiencias sobre la evaluación.

Se pide a los estudiantes que escriban su autobiografía sobre lo que han sido sus experiencias en el campo evaluativo; se les recomienda para la escritura que piensen, por ejemplo, en los maestros que han sido significativos en su vida y el modo como

ellos los evaluaban, que piensen y escriban sobre las experiencias que ellos recuerdan como dolorosas, las prácticas educativas de sus maestros que los ayudaron a construir su proyecto y las que no contribuyeron.

Se recomienda a los estudiantes que escriban de modo espontáneo y que se dejen llevar por los recuerdos tal cual van emergiendo a su conciencia sin atender al orden cronológico o a las exigencias propias de los estilos literarios, enfatizando en lo que consideran importante y actualizando los recuerdos.

Fase tres: Objetivación de las experiencias

1. *Logro en el conocimiento:* Análisis de la escritura autobiográfica sobre evaluación.
2. *Logro en la formación:* Comparación entre las prácticas evaluativas que ha vivido el estudiante y su relación con las prácticas evaluativas actuales.

En esta fase se trata de que el estudiante vuelva sobre su relato y pueda analizarlo; con esto adopta una posición personal en su vida que le permite analizar la información disponible sobre lo que en su historia ha sucedido cuando ha enfrentado eventos evaluativos, los sentimientos positivos o negativos que han despertado dichos eventos, las consecuencias que éstos han desencadenado; los entornos y el modo como éstos fueron construidos por la comunidad educativa a partir de las prácticas y concepciones que sobre la evaluación circulaban cuando sucedieron los hechos que el estudiante ha relatado; de este modo accede a sus propias conclusiones acerca de cómo abordar procesos de evaluación y puede tomar posición sobre la evaluación en la actualidad, a partir del análisis de las prácticas de que ha sido objeto en su historia y en la herencia cultural

que le precede. Los estudiantes, al resonar su voz biográfica, enfatizan en características de su pensamiento y de su personalidad que posteriormente, y de modo indirecto, permiten ciertas condiciones de posibilidad de modificar procesos y concepciones sobre la formación.

Fase cuatro: Socialización de la escritura autobiográfica y establecimiento de relaciones entre lo estudiado, la realidad y sus propias vivencias.

1. *Logro en el conocimiento:* Identificación del concepto de evaluación que emerge mediante la socialización.
2. *Logro en formación:* Reconocimiento de los otros y del estudiante como sujeto de prácticas evaluativas.

El maestro empieza la sesión indicando las bondades de hacer el relato en voz alta; anima a que de modo voluntario y espontáneo los estudiantes vayan leyendo, advirtiendo al mismo tiempo sobre la importancia y el respeto por el relato de los compañeros; la lectura ante los demás no es obligatoria, pero sí se resalta su importancia, pues el hecho de haberse pensado y reconocer a otros sujetos que también lo hicieron facilita la comprensión y revisión de las actuales prácticas, contribuyendo, en no pocas ocasiones, a su modificación. La experiencia ha mostrado que los estudiantes en su totalidad van exteriorizando-se, se van confesando uno a uno; el maestro anima a que de modo voluntario y espontáneo vayan leyendo, lectura que no será interrumpida sino por el autor del relato; agrega que podrán comunicar sus impresiones, contar sus anécdotas a los otros y reaccionar, preguntar acerca de algún aspecto particular, una vez el compañero haya concluido su relato; invita también el maestro a no hacer enjuiciamientos ni a proponer soluciones evaluativas a los otros frente a las situaciones que relatan; esencialmente se trata de que quien escribió se escuche, que los demás escuchen a quien

relata sus experiencias con el fin de que aprendan y alcancen la comprensión del hoy del otro y del hoy de sí mismo; así también se trata de la captación de las experiencias que sobre la evaluación tienen los demás y la comprensión de las facetas humanas de cada uno de los participantes a la luz de la historia contada; es necesario mostrar que existen diversas formas de participar y de aprovechar la experiencia; el silencio de los participantes debe ser respetado hasta el momento en que por voluntad propia decidan romperlo.

Esencialmente se trata de que quien escribió se escuche, que los demás escuchen a quien relata sus experiencias con el fin de que, mediante esta fase avancen en la comprensión del concepto a partir del análisis de las perspectivas que sobre la categoría se presentan en los relatos; a la vez, el ejercicio permite comprender las lógicas en las cuales se amparan determinadas prácticas, abriéndose así el espacio para su modificación.

Esta fase permite a maestros y estudiantes ampliar el campo de análisis y reconocer las relaciones entre los conceptos y prácticas evaluativas; permite, además, la exploración de las concepciones de educación y de hombre que subyacen a la evaluación; es particularmente importante en esta fase el modo como los estudiantes y maestros se compenetran en lo interpersonal, pues reconocen puntos de afinidad con otros y, al mismo tiempo, aspectos en los que las experiencias narradas habilitan la reflexión sobre los propios procesos, aumentándose con ello las posibilidades de comprensión de ciertas facetas de la vida personal.

En el proceso comunicativo siempre quedan insinuadas nuevas búsquedas: silencios, pausas, afectos, historias no contadas por los participantes, gestos; es el espacio que el estudiante reserva para hacer sus íntimas reflexiones, aquellas a las que nadie puede acceder; es quizás éste el espacio más significativo en tanto es el

espacio del encuentro del sujeto con sus vivencias más recónditas, objetivadas por la fuerza de la reflexión.

Fase cinco: Proyección de la acción en la búsqueda de nuevos sentidos en los procesos de formación.

1. *Logro en el conocimiento:* Valoración de la experiencia con la evaluación.
2. *Logro en la formación:* Incorporación de otros modos de pensar y actuar con relación a la evaluación.

En esta fase se indica a los estudiantes que el propósito es que ellos, a la luz de los conceptos estudiados y de las experiencias compartidas, replanteen el ejercicio y las concepciones que sobre la evaluación tienen. El estudiante hace tránsito de la dimensión episódica de los sucesos hacia la dimensión configuradora, reencontrando totalidades de sentido de sus prácticas y reconociendo lo que ha ocurrido o está ocurriendo en su proyecto en relación con la problemática de la evaluación. Para lograrlo, se pide a los estudiantes que elaboren un plan de análisis que permita el acceso a nuevas perspectivas de la evaluación a partir del análisis de las fases anteriores, recogiendo de cada una los elementos que han llamado su atención en relación con los documentos trabajados (corrientes, concepciones, constructos teóricos) con lo más destacable de las concepciones y prácticas detectadas en su relato autobiográfico, con los aspectos recogidos en el diario de campo y en la fase de la socialización, elementos todos que amplían las posibilidades de reconocer diferentes aristas de la evaluación y las relaciones que existen entre las prácticas y concepciones, y los modelos de formación.

Una vez que concluyen la actividad se les invita a que ellos elaboren una síntesis, ya sea mediante un mapa conceptual en

unos casos, un esquema en otros, para explicar sus análisis a partir de las relaciones que han encontrado en el trayecto de lo recogido con el fin de que fortalezcan sus procesos de evaluación, señalando la orientación de su acción futura. Posteriormente se invita a los estudiantes a que realicen una exposición que incluya sus concepciones, sus afectos y las nuevas visiones que han adquirido de lo que significa evaluar en los procesos educativos. Una vez que finalizan las exposiciones se invita a los estudiantes a una última elaboración en la que deberán refinar sus concepciones e intenciones respecto a cómo evaluarán a sus estudiantes o futuros estudiantes, de acuerdo con lo estudiado y reflexionado.

Fase seis: Reconstrucción del proyecto personal y profesional del maestro.

1. *Logro en el conocimiento:* Reconstrucción del concepto de evaluación a la luz del proyecto tanto del maestro como de las prácticas y el sentido de las mismas en el contexto formativo.
2. *Logro en la formación:* Incorporación de prácticas y concepciones sobre la evaluación dentro del proyecto de vida del maestro y de sus estudiantes.

En esta fase se pide a los estudiantes que realicen en sus diarios de campo, un proyecto de evaluación que se corresponda con la planeación de un curso con el que aspiran a formar a sus futuros estudiantes; para hacerlo, se les recomienda que procuren encontrar, a partir de las conceptualizaciones y reflexiones realizadas sobre la temática, el sentido real de la evaluación como un componente esencial en los procesos evaluativos. Se les advierte también sobre la necesidad de que el ejercicio les ofrezca, primero a ellos mismos y luego a los demás, la oportunidad de reconocer en cuáles facetas, aparte de la evaluación, se han transformado, en cuáles concepciones y prácticas educativas, o de su futura práctica consideran que

pueden realizarse cambios para dar un mayor sentido a su ejercicio profesional, de qué modo realizarían la planeación de un curso que apunte a la formación de sus estudiantes y no a la información, qué creen ellos que será lo fundamental que deban tener en cuenta para lograr que sus estudiantes propendan por el sentido, de qué modo estas reflexiones han afectado positivamente su visión de sí mismos como profesionales de la educación.

Seguidamente se les pide que realicen un ejercicio metacognitivo, el cual puede ser planeado con el maestro; lo fundamental es que encuentren las formas de reconocer su proyecto de vida, sus concepciones acerca de lo que es la formación, que puedan reconocer la categoría trabajada mediante la incorporación con sentido a las otras facetas de sus concepciones y prácticas educativas; el ejercicio que se plantea les permite reconocer las coherencias e incoherencias entre las acciones y concepciones de ciertas prácticas educativas, para reconfigurarlas a la luz de los análisis que sobre la temática han podido realizar; es necesario conceder libertad y fomentar la creatividad para que sean los estudiantes quienes tomen la iniciativa y ganen en autonomía.

Es necesario advertir que gran parte del trabajo, tanto en la quinta fase como en la sexta, es del estudiante, y por esta razón es frecuente la realización de las actividades de modo individual; el maestro señala las posibilidades pero debe dejar bastante libertad de acción y suficiente espacio en las clases para la profundización, para la creación en solitario o con otros con el fin de que cada estudiante tome decisiones que le permitan mejorar su proyecto como maestro; es frecuente que el estudiante realice actividades por su voluntad tales como exposiciones, elaboración de planes de trabajo para compartir, desarrollo de propuestas con películas para cerrar el trabajo realizado con respecto a la categoría educativa respectiva.

El seguimiento de las seis fases permitió a los estudiantes que estuvieron sometidos a la experiencia apropiarse de los contenidos, de tal modo que vincularon sus vivencias a éstos, lo cual les permitió fundamentalmente volver la reflexión sobre los procesos educativos **un hábito**, así como comprenderse a sí mismos y a otros como proyectos de vida y no como depositarios de conocimientos.

Con el presente trabajo se validó la propuesta didáctica reflexiva como una alternativa para enseñar los Fundamentos de la Pedagogía; ello permitió elevar la comprensión de los estudiantes sobre lo que implica participar en procesos de formación humana. Esta propuesta se apoya en el desarrollo del pensamiento didáctico reflexivo. El cuerpo conceptual y metodológico permitió reconocer:

- Un sistema de categorías que soportan una propuesta metodológica para la formación de maestros de pregrado y postgrado, a partir de la integración de conceptos de la Antropología Educativa, la Microsociología, la Hermenéutica Ontológica y algunas de las categorías Vygotskianas.
- Un aporte metodológico, expresado en las seis fases, las cuales aseguran la formación de los sujetos con mayor conciencia de su compromiso con los procesos de formación humana.
- El uso de la autobiografía y el diario de campo como recursos metodológicos para articular los contenidos educativos a las vivencias de los estudiantes, futuros maestros, capacitándolos para comprenderse y comprender mejor a los otros como proyectos de vida.

Se constató, a través de la investigación que los participantes lograron elevar de modo significativo su autoestima y auto-

conocimiento y, como consecuencia, se evidenció en ellos un notable crecimiento tanto en su condición de maestros como de personas, en especial, en los estudiantes de post-grado.

El reconocimiento de los estudiantes como seres situados aquí y ahora permite, que de modo posterior, éstos consideren el tacto pedagógico como una cualidad para alcanzar la formación a partir del reconocimiento del "Otro" como proyecto de vida.

La didáctica reflexiva permitió a los estudiantes avizorar su situación social de desarrollo, sus carencias, sus posibilidades, de tal modo que alcanzaron el reconocimiento del punto de llegada en la comprensión de su objeto de conocimiento.

A continuación se presentan testimonios de los estudiantes de pregrado, los cuales encierran gran valor para corroborar lo anteriormente expuesto:

- "La autobiografía me ha dado respuestas, sobre todo cuando la relaciono con los documentos".
- "He visto todos esos vacíos académicos, ahora me fijo constantemente cómo los profesores abordan los programas".
- "Reconocer cosas que con nadie se hablaban... eso facilita entender".
- "La autobiografía me parece encarretadora, uno empieza a escribir y sigue... y en la medida que uno lo hace empieza a descubrirse".
- "Al comienzo me dio mucha pereza escribir tanto pero en la medida que lo iba haciendo acudía a recordar con mi mamá".
- "Me encantó recordar lo bueno o lo malo en la autobiografía aunque fuera doloroso".

- "Me gusta la metodología de los profes y la relación horizontal con el alumno".
- "Clases dinámicas y particulares, es visto lo distinto".
- "Recordar cómo fue mi educación, para no repetir aquello que no está bien y mejorar en lo que se puede".
- "Escuchar a mis compañeros porque aportan otras experiencias".
- "Al mirar el bachillerato de esos profesores que parecen unas madres, veo cómo falta exigir más en el conocimiento".
- "Tendría en cuenta como maestro una buena didáctica para que ningún alumno se distraiga, me interesa la posición del alumno, pienso que siempre me preguntaría ¿cómo me ve el alumno?"
- "Me parecen muy importantes las lecturas como se leen, y la observación en el diario de campo, entonces miraría mucho desde aquí, es primordial enseñarle al niño a comprender lo que lee, para cuando llegue a la universidad, no tenerlo que hacer obligado sino desde el gusto".
- "Escribir, tanto en la autobiografía como en el diario de campo hace que empiece a recordar cosas, le tomé mucho gusto. Todo esto me hace mirar cómo sería con los alumnos".
- "Reflexionar sobre cómo me educaron para luego generar o no cambios".
- "El curso es muy dinámico, me gusta el cambio de metodología".

En cuanto a los estudiantes de postgrado fue evidente que en los testimonios se refirieron, no sólo a las acciones en el aula, sino a una valoración de la interacción humana y a la consideración de

sí mismos como parte de una colectividad en la que se construyen y participan en la construcción de otros; su lugar se ha desplazado de maestro trasmisor que todo lo sabe a acompañante, aceptando la realidad del otro como apertura, como "Otro" diferente; al mismo tiempo los maestros han tomado mayor conciencia de los modos como deberán intervenir, evidenciándose un avance en el modo de planear sus clases; la consideración de los estudiantes como seres situados en la corriente de la vida cotidiana convierte el escenario educativo en el lugar para el encuentro, la táctica y la participación. Cabe destacar la consideración de los estudiantes como seres humanos; no hay referencia alguna en las entrevistas acerca de un imaginario, que deje ver en los testimonios otra cosa que el reconocimiento de sus estudiantes como sujetos individuales, "únicos, sí mismos" (VALERY PAUL, 1919). Algunos testimonios extractados de las entrevistas lo confirman:

Entendí todo lo que yo podría aportar como profesor en toda la dinámica de lo que significa un ser humano y entendí que uno como profesor debe ser responsable de potenciar en esos estudiantes todas esas esferas de desarrollo humano que a veces se dejan olvidadas por privilegiar solamente lo intelectual, lo declarativo, lo cognoscitivo (DOCENTE UNIVERSITARIO. COMUNICADOR).

Entendí que el profesor tiene que ser muy buen lector para reconocer en el estudiante, qué le motiva, qué le interesa, cuál es su proyecto de vida, para hacer resonar en él aquellos aspectos que le permiten desarrollarse (DOCENTE UNIVERSITARIA. NUTRICIONISTA. EGRESADA).

Mis acciones quedan cómo en el otro que está sentado allí, cómo hago para que mi reflexión tenga un impacto en mi acción y marque a ese muchacho. Es decir, yo tengo

que considerar la doble vía, ellos me ayudan a construir el curso, ellos me evalúan, por ejemplo, a más de la evaluación cuantitativa, hay muchachos que me escriben trovas (DOCENTE UNIVERSITARIO. COMUNICADOR. ESTUDIANTE).

En este sentido, se ha orientado entonces la acción del maestro hacia lo fundamental: la formación. Al respecto, comentan:

Quedó una idea muy clara: que los contenidos son medios, no fines y yo he empezado a trabajar esto: cuando les permito a los muchachos la experiencia de la lectura desde sus intereses, estoy ampliando el espectro (DOCENTE UNIVERSITARIO. PSICÓLOGO. EGRESADO).

La experiencia con la autobiografía hizo posible la integración de las categorías fundamentales de la pedagogía a sus vivencias mediante el reconocimiento del sentido que estas cobran en los procesos de formación, es decir, la articulación entre la teoría y la práctica, lo cual se evidencia en los siguientes testimonios:

El eje de la formación es el que articula la planeación y la didáctica. Hoy día estoy preocupado por la enseñabilidad de los saberes, la didacticidad, cómo encontrar el cuerpo de la enseñabilidad del saber específico y ponerlo al servicio de la formación, a partir de allí es que digo que lo que aprendí lo puedo aplicar en Psicología, a partir de las terapias narrativas. Aprendí que uno no puede perder el eje de la formación, la enseñabilidad funciona a partir de la formación (DOCENTE UNIVERSITARIO. PSICÓLOGO. EGRESADO).

Yo creí que bastaba con saber algo y dos o tres maneras de transmitirlo, pero la reflexión que tuve en la maestría lo que le dice a uno al final es que si no se articulan

la Pedagogía, la didáctica, la organización en un escenario común, estamos actuando sobre el vacío (DOCENTE UNIVERSITARIA. ADMINISTRADORA DE EMPRESAS. ESTUDIANTE).

Para evitar una dispersión de haceres sin sentido es necesario procurar un cauce en cada acción, que cada paso en la docencia desde el primer día hasta la entrega de la nota final sea un proceso formativo, que tenga un norte y una dirección y eso no lo da sino la reflexión sobre la pertinencia de lo que estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo y sobre la intención de para qué lo hago (DOCENTE, COMUNICADOR).

Como puede observarse, fue apareciendo con mayor claridad la preocupación por los objetos de conocimiento como el eje conductor de la planeación didáctica, lo cual se evidencia en los testimonios anteriores; la reflexión ha permitido hacer de la didáctica una oportunidad para que los estudiantes integren y se desplacen mentalmente hacia la contextualización, hacia la apropiación de los objetos de conocimiento.

Mélich (1994) afirma que “la especificidad del fenómeno educativo implica que no es en los medios ni en los fines sino en el origen donde se da el verdadero encuentro (...). La acción educativa sólo podrá ejercer genuinamente su poder cuando los maestros admitan la realidad de lo otro, y del otro”. En este aspecto fueron significativos los testimonios:

He empezado a pensar mucho el problema de la identidad y por reflejo el de la in-identidad, y he empezado a pensar mucho en el valor de las contingencias en la formación y el desarrollo humano; por otra parte, como la cuestión es más de lo experiencial que de un contenido programático solamente, he estado como más relajado en

mi ejercicio docente, tratando un poco de leer lo que pasa en las aulas y fuera de las aulas, pensando en mí como maestro (DOCENTE UNIVERSITARIO. PSICÓLOGO. EGRESADO).

Generar dinámicas más creativas y lúdicas para que el muchacho se motive más con el curso y me vea preocupado por ellos, más pendiente de ellos y eso genera cosas de lado y lado (...) hubo un tiempo en que fui profesor de cátedra no más y luego me comprometí con los estudiantes independientemente de lo que pasara con la administración (DOCENTE UNIVERSITARIO. COMUNICADOR. ESTUDIANTE).

Antes los veía como vacíos, ahora los veo como proyectos, como personas lanzándose hacia un quehacer profesional, antes los veía como un balde que hay que llenar, ahora los veo como personas (DOCENTE UNIVERSITARIO. COMUNICADOR. ESTUDIANTE).

Los maestros, mediante la autobiografía, comprendieron las implicaciones de alcanzar el rostro de su estudiante como consecuencia de la mirada a su historia, de la consideración de sí mismos como proyectos. Los testimonios muestran de qué modo parece haberse abierto una nueva concepción de la didáctica en la cual, a partir de la reflexión, se transforman los modos de planear y se privilegia el estudiante como proyecto de vida.

El hecho de ver unos temas en los módulos y en las noches sentarse a escribir sobre su educación, sobre su vida pasada lo hacía reflexionar mucho a uno, lo hacía pensar, a hacerse como una auto-reflexión, encontrando respuestas a lo que había visto de otra manera y empezaba uno como a hacer las cosas de otra manera (ADMINISTRADORA EDUCATIVA, EGRESADA).

Cuando se comprende, se puede estar más cerca de realizar cambios sustanciales, de experimentar transformaciones en los estilos de vida, como personas y como maestros; la escritura, ha dicho Walter Ong (1994, 89), reestructura la conciencia; la toma de distancia permite revisar actitudes para reconstruir los pasajes de la vida que impiden el encuentro con los proyectos de vida de otros para poder participar en su construcción; en este sentido, resulta importante resaltar algunos testimonios por su valor para inferir los alcances de la reflexión como vía de transformación de las prácticas.

La autobiografía es muy importante porque uno no cambia porque le digan las cosas sino porque cuando escribo puedo verme, juzgar, evaluar y cambiar.

Yo siempre me había pensado, pero la autobiografía y el diario de campo son mediaciones escriturales para tomar distancia consigo misma, porque uno se entiende y se perdona o se culpa o se indigna pero cuando escribe y se lee hay una distancia que le permite tomar acciones muy concretas.

Pensar y descubrir vacíos que tengo que procurar llenar para fortalecer mi experiencia como docente, mi ser como persona y mi práctica como padre de familia, esposo, hijo, hermano, tío.

La autobiografía pretendía abrir puertas que yo había cerrado y no quería volver a abrir; lo que sí puedo decir es que me confirmó que ciertos eventos de mi pasado que creía resueltos no lo estaban.

Significó verme en mi pasado para reconocirme en mi presente, me hice muchas preguntas, unas las resolví, otras están todavía allí, todavía escribo allí, lo quiero tener como costumbre.

Una reflexión sobre mí mismo y sobre mi quehacer que me ayudó a encontrar mis fortalezas, mis debilidades, a hacerme preguntas, a buscar respuestas, a reorientar mi proyecto de vida.

La autobiografía, al ser una escritura individual, no académica, me ha permitido sentirme más responsable de mi vida, más comprometida con mis decisiones, más orgullosa de mis logros, más decidida a mejorar mi hacer, más dueña de mí y menos sujeta a las circunstancias.

En el ámbito de mi vida interior hubo de todo: momentos en que me sentía con la autoestima muy baja porque a veces esa reflexión me bajaba, pero cuando ya pones en una balanza el resultado es que uno se quiere mucho más.

La investigación contribuyó a mostrar que las concepciones, acciones y percepciones de los estudiantes de postgrado han sido transformadas por la fuerza de la reflexión; las transformaciones más sensibles se refieren a sus pensamientos acerca de lo que es ser maestro, ser estudiante, ser proyecto; la autoestima y la autoconfianza pueden considerarse entre los logros más representativos en lo que respecta a su sentir; fue evidente que los maestros han ganado en identidad y en convicción de su ejercicio; en esto parece haber tenido gran ascendencia el análisis de las experiencias registradas en el cuaderno autobiográfico y la escritura de las experiencias educativas en sus diarios de campo. Al respecto, afirma Van Manen (1998,19) que *"la pedagogía de la vida con educandos es un proyecto en curso de renovación en un mundo que cambia constantemente a nuestro alrededor y que continuamente cambiamos nosotros mismos"*; de ahí que en la investigación, el ejercicio reflexivo dio cuenta de los principios orientadores de la enseñanza –léase prácticas de

enseñanza– hacia los fundamentos. Las prácticas cotidianas fueron transformadas según los testimonios de los maestros quienes en su discurso dieron cuenta de nuevos modos de administrar el espacio, de planear la clase, configurándose un nuevo modo de hacer que, a su vez, alimenta modos particulares de ser de los estudiantes y los maestros; aquí el sentido circular entre el ser y el hacer, fruto de la repetición y del hábito, cobró todo su sentido en la medida en que los maestros evidenciaron transformaciones en su continuo ejercicio de la docencia.

3.6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, C. (1988). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional del perfil amplio. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- ANGULO RUBIO, Jaime. (1993). Modelos y mensajes. Editorial Significantes de Papel. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- ARISTÓTELES. (1926). Poética. Bernat Metge, Barcelona, España.
- _____. (1957). Ética nicomaquea. Universidad Nacional Autónoma de México, Versión de A. Gómez Robledo, México, México.
- AUSUBEL, Daniel. (1980). Psicología educativa. Editorial Trillas, México.
- ÁVILA PENAGOS, Rafael. (1994). La educación y el proyecto de la modernidad, Ediciones Anthropos Ltda., Santa Fe de Bogotá D. C. Colombia.
- BÁRCENA, F. (1997). El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida, en Ortega P. (coord.). Educación moral Murcia. Cajamurcia.
- BERGER, Peter L. y LUCKMAN Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- BERGER, Douglas; FOUCAULT, M. y HABERMAS, J. (1988), Análisis cultural, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

- BERGER, P. (1971). Para una teoría sociológica de la religión. Editorial Kairós, Barcelona, España.
- CAMILLONI, A. (1996). Deudas, herencias y legados, una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: AA.VV. Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Piados, Buenos Aires, Argentina.
- CAMPO VÁSQUEZ, Rafael y RESTREPO JIMÉNEZ Mariluz. (2002). La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, primera edición, Bogotá, Colombia
- _____ y otros. (2001), Formadores en la integralidad prácticas docentes y atributos de maestros que dejan huella, 184 páginas, Medellín, Colombia.
- _____. (2001). Caracterización de una excelente práctica docente Universitaria, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- CARR, W. (1990). La distancia entre teoría y práctica. En: Hacia una ciencia crítica de la educación, Editorial Alertes, Barcelona, España.
- DEWEY (1989). Cómo pensamos. Editorial Paidós, Barcelona, España
- DEWEY, J. (1902). "The relation of theory to practice in education", The relation of theory to practice in the education of teachers, Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Blomington, Ind., Public School Publishin Company, págs. 9-30.
- ELLBIOT, J. (1990). Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. En: La investigación-acción en educación. Editorial Morata, Madrid, España. Versión original, "Educación theory, practical philosophy and action research", British journal of educational studies, XXXV, 2, 1987.
- FARIÑAS LEÓN, Gloria. (1999). Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Académica, La Habana, Cuba.
- _____. (2004). L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: Perspectivas de aplicación. Editorial Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

_____. (1995). Presencia de la creatividad en el trabajo independiente de los estudiantes. Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.

FELDMAN, Daniel. (1993). El pensamiento de los docentes y la innovación educativa: estudio sobre esquemas, creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios, Informe de investigación. IICE UBA (Manuscrito inédito). Buenos Aires, Argentina.

_____. (1994). Maestros, currículo y especialistas. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, Argentina.

_____. (1995). Teorías personales, repertorios sociales. En: Revista del IICE, número 6 páginas 57-63,

_____. (1999). Ayudar a enseñar. Aiqué, Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina.

_____. Teorías y creencias de maestros noveles y veteranos. Informe de investigación, IICE UBA, (Manuscrito inédito), Buenos Aires, Argentina.

FLORIO – RUANE, S. (1991), Conversation and narrative in collaborative research ethnography of the written. Literaci forum. New York, oxford University Press.

GADAMER, Hans-George (1984). Verdad y método. Editorial Sígueme, Salamanca, España.

_____. (1981). La razón en la época de la ciencia. Editorial Alfa, Barcelona, España.

_____. (1982). L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique, Aubier, París, Francia

GIL CANTERO, F. (1997). Teoría educativa # 9. Universidad de Salamanca, España.

GUÉDEZ, Víctor. (1985). El proyecto histórico-pedagógico. Editorial Kapeluz, Barcelona, España.

HOYOS GONZÁLEZ Ana Julia y otros. (2000). Formadores en la integralidad prácticas docentes y atributos de maestros que dejan huella. 184 páginas, Medellín, Colombia.

_____. (2004). Teoría y práctica: necesarias articulaciones de la acción didáctica. En: Revista Universidad de Medellín. Medellín, Colombia

_____. (2003). Consideraciones sobre los currículos universitarios y paradigmas pedagógicos en el contexto de la globalización. En: Revista Universidad de Medellín, No. 76. Medellín, Colombia.

_____. (2001). Dos estrategias reflexivas, una propuesta formativa. En: Revista Avanzada No. 9. Medellín, Colombia.

_____. (2000). Ambientes de aprendizaje que recuperan las vivencias de los estudiantes como estrategia para formar maestros. En: Revista Avanzada No. 8 Medellín, Colombia.

_____. (2000). La comprensión como fenómeno social En: Revista Universidad de Medellín No. 71. Medellín, Colombia.

MÉLICH Joan-Carlés. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Editorial Anthropos, Barcelona, España.

RICOEUR, Paul (1982). Finitud y culpabilidad. Editorial Taurus, Madrid, España.

_____. (1986). Hermenéutica y acción. Buenos Aires, Argentina.

_____. (1987). Tiempo y narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico. Editorial Cristiandad, Madrid, España.

_____. (1981). El discurso de la acción. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid, España.

_____. (1995). El currículum una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, Quinta Edición, España.

_____ y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza su teoría y su práctica, Editorial Akal, Madrid, España.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales. Editorial Paidós, Barcelona, España. Versión original, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Londres: Jossey-Bass, 1987.

_____. (1983), *The reflective practitioner, How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books, Hay traducción al español: (1998) *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

_____. y LUCKMANN, Thomas. (1994). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores. Traducción Néstor Míguez, 1973 Editorial Trillas, Buenos Aires, Argentina.

VAN, MANEN, Max. (1990), *Researching lived experience*, Editorial "Althouse Press", Michigan.

_____. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*, currículom Inquiriy

_____. (1998). *El tacto de la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós Educador. Barcelona, España.

VILLAR L. M. (1988). *Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales* pp.281-309 En: De Vicente, P.S.; Sáenz, O. y Lorenzo M. (eds.). *La formación de los profesores* (Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada).

LA AUTOBIOGRAFÍA: UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTUDIO DE LA SUBJETIVIDAD Y UNA MEDIACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN DE SÍ

*María Teresa Luna C.**

*El interés por la narrativa expresa el deseo
de volver a las experiencias significativas
que encontramos en la vida diaria,
no como un rechazo de la ciencia, sino más bien
como un método que puede tratar las preocupaciones
que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.*

MAX VAN MANEN

4.1 INTRODUCCIÓN

La intencionalidad de este texto es discutir las implicaciones metodológicas y éticas de la autobiografía como herramienta investigativa en estudios acerca de la subjetividad, y examinar algunas premisas que pueden aportar a la comprensión de su potencial como mediación en la autocomprensión de sí. La discusión acerca del valor pragmático de los estudios cualitativos aún no acaba. Todavía nos enfrentamos a interpelaciones acerca del uso concreto de este tipo de aproximaciones. En esta discusión creo aportar

* Fonoaudióloga (UCM), Master of Science (U. de Nova-CINDE), Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (U. Manizales-CINDE). Docente-Investigadora CINDE, en los programas de Maestría y Doctorado: Línea de investigación: Socialización Política y Construcción de Subjetividades.

algunos elementos para animar este debate, en tanto pongo en la escena una herramienta investigativa que permite producir el conocimiento teórico pretendido por las ciencias sociales, pero también un conocimiento práctico de enorme significación para los sujetos participantes en estudios de esta naturaleza. Saber de sí, reconfigurar el mundo subjetivo, actualizar la conciencia, tal es el potencial de la autobiografía.

4.2 PRESUPUESTOS FENOMENOLÓGICOS: CONCIENCIA, SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD

A la fenomenología, al menos en la corriente de su fundador Edmund Husserl, se le conoce como filosofía de la conciencia. Diremos, en primer lugar que, desde esta mirada fenomenológica, conciencia es *darse cuenta de*. La conciencia es intencional, es un dirigirse a algo y en ese dirigirse, constituye los objetos. Los objetos reales existen en cuanto hay una conciencia para la que son. Este carácter hace de lo real, de los fenómenos, una configuración relativa al yo para el que existen. Este enunciado puede resumir lo que en esencia es la conciencia fenomenológica. La conciencia es, por definición, condición del ser sujeto. La conciencia reposa en la subjetividad como ámbito de configuración del ser. Para Husserl (1973) la subjetividad es el ámbito de la conciencia, sujeto es lo que subyace en el ser, y subjetivación aludiría al proceso que hace posible al sujeto.

Husserl va en pos del ser del yo, el yo puro, el yo trascendente, diferenciable del yo empírico; el yo trascendente es reductible en la epojé o suspensión del juicio en el distanciamiento. El yo empírico es el sujeto reductible por la psicología, por eso, aún la epojé debe aspirar a la trascendencia, capaz de poner en la conciencia la substantia (lo que es presencia permanente), la esencialidad del fenómeno, diferenciable de aquellos contenidos

relacionados directamente con la experiencia concreta en el mundo. La pretensión es diferenciar los fenómenos subjetivos trascendentales, constitutivos del ser, de los fenómenos psicológicos empíricos, es decir, penetrar el sustrato profundo de la subjetividad.

La fenomenología, aunque tiene en la conciencia y en la subjetividad sus objetos de interés, no designa el objeto de investigación, ni su contenido material. Ella es en principio una actitud, lo que supone una relación particular con el mundo; esta relación es la denominada *epoché* que implica la posibilidad de poner entre paréntesis el mundo para llegar a la sustancia del yo. Es por esto, al mismo tiempo una mediación en el proceso de depuración del yo.

Finalmente, la fenomenología es un método, en cuanto es una praxis reflexiva sobre el yo (al menos en la postura Husserliana). El método fenomenológico se basa en la denominada reducción, lo que significa llegar al fenómeno (del griego *nonemñiat* = lo que se muestra, apariencia o manifestación en la que aparece aquello a lo que llamamos ser) mediante el *logos* (del griego *wogñl* = habla, lo que hace patente el contenido).

Los límites de una fenomenología del yo trascendente, como la husserliana, han suscitado debates posteriores y ampliaciones del campo fenomenológico. La conciencia, como darse cuenta (del mundo), puede ser darse cuenta para sí o darse cuenta en sí. Podría parecer una sutileza del lenguaje, pero entre ambas expresiones existe una diferencia importante. Darse cuenta para sí alude a aquella conciencia capaz de separarse del mundo; darse cuenta en sí refiere a aquella conciencia del ser ahí, del *dasein* como lo llamaría Heidegger; es la del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera; sale de sí; es, en cuanto es en el mundo. La fenomenología en Heidegger cobra entonces un sesgo particular, ya no es el ser metafísico, sino que alude al ser del hombre. El *dasein*

es el ser en el mundo, es, a decir de diferentes analistas, el ser del hombre concreto, en relación con el hombre concreto constituido temporalmente.

De otro lado encontramos elementos valiosos en la denominada fenomenología social de Schutz. Esta propuesta fenomenológica, actualizada por el autor, fue condensada en su obra póstuma *Las estructuras del mundo de la vida*, y vio la luz pública gracias al trabajo de Thommas Luckmann, discípulo y par académico de Schutz. Como lo precisa Luckmann, (2003: p, 8) Schutz consideraba que *"la fenomenología de Husserl ofrece un método riguroso para el análisis descriptivo de la constitución del mundo de la vida cotidiana en la experiencia humana; pero advirtió que faltaba aplicar el método fenomenológico al mundo social"*. ¿En qué consiste realmente este intento de ampliación de la perspectiva fenomenológica de Husserl? El núcleo central de esta otra fenomenología, que sin embargo conserva elementos fundantes de la fenomenología de Husserl, es el desplazamiento del problema del conocimiento, del yo trascendente, al mundo social; así, lo real y las dimensiones espacio-temporales que le son constitutivas se experimentan en el intercambio entre sujetos, en la experiencia compartida. De ahí que Schutz atienda de manera especial a la constitución de lo real, del yo vivido en un mundo en el que habitan otros y otras, con quienes se producen entrecruzamientos en los ejes espacio-temporales de la vivencia, y con quienes la vivencia se torna en experiencia compartida.

Así, se parte del concepto husserliano de mundo de la vida como el universo de significaciones que orienta la cotidianidad. El mundo de la vida son patrones de significación, que circulan en la cotidianidad. Frente a este universo dado de significación, hombres y mujeres asumimos una epojé, una suspensión de la duda, de la actitud crítica, que deriva en lo que Shutz llama la adopción de

una actitud natural frente al mundo, que no es otra cosa que la actitud precientífica mediante la cual aceptamos el mundo como dado, como presupuesto, por mí y por otros/as, lo que posibilita sentirse en un mundo común y participar comunicativamente en él.

La actitud natural se desenvuelve en el plano de lo indiscutible, de lo que es admitido por todos y todas, y por compartido nos ubica en la presunción de un mundo común. En tanto admitimos que el otro y la otra comparten el mundo significativo dado, podemos asumir que el otro y la otra son como uno, es decir, la vivencia y la experiencia pueden tener un sentido común para ambos. Desarrollar una actitud natural frente al mundo es lo que nos permite desenvolvernos en lo cotidiano. La vida cotidiana es la vida que actuamos y en la que nos sucedemos. Sin una actitud natural, sobrevendría la parálisis o, bien, lo que resulta aún más sobrecogedor, la confusión y la incomunicación total. La actitud natural nos permite liberarnos de la reinención diaria del mundo. Aún para las acciones más insignificantes, se requiere la actitud natural desde la que supongo que ni yo ni nadie pondrá en discusión las significaciones comunes: hacer una señal para lograr que el bus se detenga, comprar el periódico, todo ello está orientado desde la actitud natural.

Es por la actitud natural que confiamos en que aquellas acciones que han resultado exitosas constituyen un esquema que puede seguirse reproduciendo, puedo seguirlo haciendo de la misma manera. La vida cotidiana funciona con arreglo a esquemas, que solamente se rompen cuando algo falla, cuando aparece fallida la coordinación con otros/as; entonces se requiere de una nueva decisión. Dada la naturaleza pragmática del mundo de la vida, según Schutz (2003: p, 38) *“los problemas de la acción y la elección deben ocupar, por lo tanto, un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida”*.

Ahora bien, en tanto la vida humana es temporal, es decir está orientada desde ejes temporales: pasado, presente, futuro, antes, después, nos enfrenta al análisis de lo que es en verdad modificable y lo que no lo es; de alguna manera, sabemos que lo que ha pasado, el antes, es inmodificable, aunque reinterpretable en función del futuro, que pese a ser desconocido (en la medida en que nunca sabemos con certeza lo que vendrá), está sometido de todas maneras a nuestras elecciones, lo que lo hace en cierta forma planificable. Esta es la importancia de la experiencia. La vivencia que ha sido pasada por la conciencia, a la cual llamaremos experiencia, orienta nuestra vida a futuro, pues desde ahí podemos intencionar lo que vendrá.

La vida cotidiana resulta ser al mismo tiempo, inmodificable y modificable. Inmodificable en aquello que requiere de nuestra actitud natural para garantizar el fluir de la vida, y modificable en cuanto nuestra experiencia, resultante de la interpretación del pasado, puede motivar cambios en las elecciones cotidianas. La experiencia (vivencia puesta en la conciencia) orienta por lo tanto nuestras vivencias venideras. En la experiencia producimos las tipificaciones (los tipos de actos y las consecuencias típicas de ellos), que configuran las diferentes formas de planificar y orientarse en la vida.

La vivencia se organiza como experiencia, es decir, como sentido, en submundos que corresponden a órdenes diferentes de realidad: las fantasías, los dioses, la ciencia, el arte, el juego, los sentidos particulares referidos a objetos particulares en el mundo de la vida. Cada uno de estos submundos se corresponde con un campo de vivencias particular y finito, que en las más de las veces resultan incompatibles con las de otro submundo. Cada uno de ellos corresponde entonces a un tipo de experiencias, a un orden de realidad, a un mundo de sentido específico.

Los seres humanos difícilmente podemos permanecer en uno sólo de estos submundos, dada la heterogeneidad de la vida cotidiana, a no ser que nos dediquemos al ostracismo en el que nos separamos de otros/as, para vivir exclusivamente en uno de estos submundos: podríamos aquí tomar como ejemplo la vida del personaje místico contemplativo, la del científico solitario mítico como el Dr. Frankenstein. Quienes efectivamente vivimos en el mundo de la vida frecuentemente realizamos saltos entre un submundo y otro, cada que pasamos de un estilo de vivencia a otro. Lo que ocurre con el sentido cuando se producen estos saltos tiene especial importancia para la fenomenología del mundo social.

Al tratarse de una fenomenología social, la categoría intersubjetividad adquiere una especial importancia; la manera como se estructura el tú, el nosotros y el ellos resulta altamente relevante para entender la construcción de relaciones en el mundo y consigo mismo. Schutz destaca cómo la articulación con el tú, entendido como otro que es igual a mí y del cual me diferencio, logra trascender la mera coordinación, y se convierte en puente para la constitución del mundo social, que es compartido. Estos complejos procesos están mediados por la aparición y las narraciones del/a otro/a, y por la acción con él/ella, en los que se asientan las bases de la experiencia compartida y de mundo común. Schutz (2003: p, 182) comparte la distinción que plantea Husserl entre “vivir en las significatividades” (con lo cual las significatividades mismas no alcanzan a ser captadas por la conciencia) y el “contemplar las significatividades” reflexivo (aunque no necesariamente “teórico”). En este proceso reflexivo, de conversión de la vivencia en experiencia, los otros y las otras tienen un papel incuestionable.

Schutz pone de relieve cómo estas estructuras de constitución del mundo compartido se hacen manifiestas en la biografía del sujeto. La posibilidad de mirar hacia atrás permite identificar las

claves en las que el sucederse diario se ha ido articulando en un llegar a ser, admitiendo, claro, que las categorías en las que se articula la biografía son construidas intersubjetivamente. Queda, para las ciencias sociales empíricas, la labor de indagar por estas categorías y sus contenidos, así como también por la relación entre estas y la experiencia más amplia del mundo de la vida.

4.3 EL TRABAJO AUTOBIOGRÁFICO

*Yo defino quién soy al definir el sitio desde donde hablo,
sea en el árbol genealógico, en el espacio social,
en la geografía de los estatus y las funciones sociales,
en mis relaciones íntimas con aquellos que amo, y también
esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual
dentro del cual existen mis relaciones
definitorias más importantes.*

CHARLES TAYLOR

Un método fenomenológico siempre tendrá en el lenguaje su principal recurso. En el habla, debe poder diferenciarse lo que se habla, de aquello de lo que se habla. La autobiografía es una de las más importantes herramientas en una aproximación fenomenológica, dado que posibilita el paso por la conciencia de las vivencias de un sujeto, tejidas en relatos, a su vez tejidos en lo que podríamos denominar el sentido de una vida. A mi modo de ver, el contexto ideal de producción autobiográfica es la conversación. La denominada reducción será posible mediante la interpretación recurrente que permita ir afinando progresivamente la pregunta para llegar a lo sustancial. La reducción, en tanto toma de distancia del mundo, no significa su negación. Esta es la verdadera praxis reflexiva.

La reflexión no se entiende aquí como un proceso en el que la mente vuelva sobre sí misma (lo que correspondería al pensamiento), sino más bien, se trata de que la mente pueda

pensarse a sí misma bajo ópticas del afuera. En este sentido, la reflexión implica debilitar el compromiso con la experiencia (el sentido) ya organizado en la conciencia, y ejecutar la epojé. Por esta razón, la interlocución directa debe buscar facilitar el distanciamiento de las personas participantes respecto a su experiencia.

Durante mucho tiempo, la autobiografía estuvo más cerca de la literatura que de la ciencia. A partir de los años 60, se produjo la emergencia de esta técnica como modo de acceso a ciertos objetos de investigación en ciencias sociales, de la mano con el auge en esta época del trabajo con *Historias de Vida*. Es así, como los estudios étnicos, de género, y de clase hicieron de la historia de vida y de la autobiografía una de sus técnicas centrales. A diferencia de las historias de vida, en las que las personas producen relatos, a decir de Santamarina y Marinas (1995: p, 258) *"con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto"*, la autobiografía no se orienta en sí misma hacia las formas de vida de un grupo, sino más bien hacia el proceso de construcción de la subjetividad en un mundo de sentido compartido, sin embargo, conserva lazos con la historia de vida. Ambas se inscriben en lo que Delgado (1995: p, 260) ha dado en llamar el síntoma biográfico que es una tendencia de la época a dar gran valor a *"lo que significan los relatos de los sujetos, las historias que recogen experiencias vitales, como un derecho de todos a la autobiografía"*. Este derecho se convierte en necesidad, en la medida en que se nos hacen más evidentes las rupturas en los códigos culturales y en los modelos sociales que daban cuenta de identidades estables y quizás más hegemónicas. De este modo, el uso de herramientas de este tipo abre la posibilidad de indagar por la emergencia de nuevas subjetividades en un mundo de la vida contradictorio y diverso en sus significaciones y en sus opciones.

Según Delgado, el uso de la historia de vida, contexto narrativo en el que se inscribe la autobiografía como mediación investigativa, se puede organizar en tres grandes momentos: uno de ellos de corte antropológico, el otro de corte sociológico y un tercero que podríamos llamar culturalista. El primero de ellos corresponde al desarrollo de la antropología en las tres primeras décadas del siglo XX; esta tendencia enmarcada en el pensamiento de sociedades neindustriales, se centraba en el estudio de aquellas identidades que aparecían como diferenciadas de las otras de su época, en tanto revelaban las tensiones entre su constitución en grupos comunitarios particulares y la vida en las nuevas sociedades industriales, más complejas. Dado que se priorizaba la autoestructuración del sujeto narrador y la autointerpretación de sus vivencias, el resultado en términos de conocimiento se redujo a la proliferación de relatos de vidas, o de modos de vida en los que se expresaban los cambios culturales; sin embargo, era clara la ausencia como interpretante, del investigador. Era la sobreimposición de la perspectiva emic (la mirada desde adentro), sobre la perspectiva etic (la mirada externa). Los productos tenían entonces ese carácter de reflejo de vidas o formas de vida particulares.

Posteriormente, en los albores de la década de los sesenta, en la medida en que los procesos de industrialización y modernización producen categorías conceptuales nuevas como la urbanización y la marginalidad, el interés por los procesos autonarrativos se orienta a estudiar cómo la marginación se convierte en una marca estructurante de la biografía y de la identidad. La antropología se traslada a la ciudad y proliferan los estudios sociológicos en busca de respuestas sobre las formas de vida y de interacción, y sus repercusiones para los procesos de cambio socio-político y cultural. Esta segunda tendencia, que tiene un carácter más sistémico, revela dos componentes importantes y son, por un lado, la emergencia del investigador como intérprete, y de otro lado, la necesidad de relacionar conocimiento y cambio. La idea que orienta muchos de los trabajos etnográficos de esta época es canalizar el conoci-

miento producido hacia procesos de orden político, económico y social, y hacia las luchas identitarias (género, etnia, clase) con una perspectiva reivindicatoria de lo marginal, y con cierto gusto por la conservación de la cultura de los grupos.

La tercera tendencia, que he denominado culturalista, pone su acento, ya no en lo atípico o en los/as marginados/as, sino en las tramas de sentido de las sociedades complejas. La diversidad identitaria de este tipo de sociedades ha revertido la forma de entender el conflicto social. De la mirada de clases en pugna, a las aspiraciones identitarias de grupos diversos, por el reconocimiento y la equidad. Aquí el sujeto narrador ya no interesa en tanto está en situación de límite, o por fuera de, respecto al orden social. Interesa el sujeto en tanto comparte un orden de significaciones complejo y contradictorio, y en ese mundo de la vida, complejo, constituye su biografía.

La autobiografía ha ido de la mano de la historia oral en investigación. El interés creciente por el mundo subjetivo ha encontrado en la autobiografía una poderosa herramienta. Como afirma Ramírez (1995: p, 189)

... la autobiografía rememora los aspectos significativos de toda una vida. En ella, el escritor reflexiona sobre su propia vida interior. En las memorias, en cambio, se narran realidades que forman parte del ámbito de las experiencias consideradas en sí mismas, con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo. El escritor se dirige más hacia el ámbito de los hechos exteriores que interiores. Ahora, lo que diferencia la autobiografía del diario es que en la primera el autor reconoce la significación de ciertos momentos y da sentido a su vida retrospectivamente. El acto de escribir es un intento de encontrar un nuevo marco desde el cual se interpreta el pasado... En el diario, en cambio, el significado es diario.

Y agrega más adelante (1995: p, 189), citando a Philippe Lejeune "*en la biografía no hay identidad entre el narrador y el personaje principal*", en la autobiografía hay una total correspondencia.

Ahora bien, en la certera diferenciación que hace Ramírez respecto a esos diferentes textos que podrían servir de material para la construcción de historias de vida, aparece reiteradamente una alusión a la escritura como mediación autonarrativa. Algunos/as estudiosos/as de la autobiografía destacan el valor del graphos con el argumento central de que en tanto posibilidad de distanciamiento, la escritura agrega a la autobiografía una dosis importante de objetivación del yo narrado. Sin embargo, es claro que el hecho escritural provoca cierta anticipación sobre lo dicho, que puede llevar al narrador a omitir o a ocultar información, por las vías del silencio, la analogía o la metáfora. La escritura puede invisibilizar la actitud natural frente al mundo de la vivencia. Reconociendo los riesgos anticipatorios de la escritura, considero que la narración oral conserva elementos de fluidez, inmediatez e hipertextualidad que solamente la oralidad permite.

Sin embargo, todas las sesiones de narración oral deben ser debidamente grabadas y, luego de su correspondiente transcripción, tienen que pasar por el reconocimiento de los sujetos participantes. Este proceder busca, primero, garantizar en las personas participantes el derecho a aclarar significaciones, a su parecer confusas, de otro lado, ubicar con su participación lugares en el texto, contenedores de significaciones especialmente relevantes para la investigación; y en tercer lugar, producir complementariedades respecto a los temas significativos.

Cada uno de los encuentros estructurados bajo la premisa inicial de autonarración abierta pueden enriquecerse con una dinámica ocasional de tipo conversacional, que busca básicamente llevar a los/as narradores/as y al narrador, al lugar de la significa-

ción interior de la vivencia relatada, en los momentos en que la narración se centra en la descripción de las vivencias como exterioridad. Se trata entonces de una especie de entrevista narrativa, tal como la describe Kaiser (1994: p, 80). Esta entrevista se basa en la posibilidad de que el/la sujeto narrador pueda elaborar sus relatos de manera libre, a partir de un primer enunciado generador que puede ser *“hablemos de su vida, tratando de hacer un recorrido desde su nacimiento hasta este momento”*. Este punto de entrada permite al/la narrador/a elegir con libertad el tipo de narración que hará, la manera como ordenará en el tiempo los distintos relatos, detenerse en aquellos que considera especialmente significativos, pero también, permite al/la investigador introducir un matiz conversacional que de lugar a la pregunta focalizada. En todos los casos, es el/la narrador, como mayor experto, quien teje los relatos, pero es en la conversación en la que es posible ahondar en sus significados.

4.4 AUTOBIOGRAFÍA Y NARRACIÓN: EN BUSCA DE LOS ACONTECIMIENTOS VITALES

La narración es un tejido enunciativo, fluido y constante que da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador y que se encadena temporo-espacialmente de acuerdo con la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla. Aquello a lo que se llama acontecimiento se expresa en el relato, el cual se caracteriza como dice Denzin, citado por Coffey y Atkinson (2003: p, 65) porque *“tiene un comienzo, una mitad y un final, así como una lógica que (al menos) para el narrador, tiene sentido”*.

Toda narración, como acción de contar, se organiza en dimensiones espacio temporales. En la narración autobiográfica

encontramos una tensión permanente entre *mundo interior* y *mundo exterior*. Podría pensarse, a simple vista que el mundo subjetivo corresponde a lo interior, y los objetos que están por fuera y que son en todo caso sensibles para otros u otras corresponden al mundo exterior. Sin embargo, el asunto reviste mayor complejidad. El mundo subjetivo, efectivamente encuentra su correlato en lo que Taylor (1.996) denomina *la interioridad*, pero ésta, de ningún modo puede abstraerse de lo que aparentemente está por fuera de ella; de hecho, lo que está por fuera es *factor configurante de y es configurado por*, el mundo exterior. Fenomenológicamente, admitimos que la conciencia, en tanto experiencia del mundo: a) se organiza a partir de los significados que le conferimos a las vivencias, b) estos significados son construidos con otros y otras con quienes compartimos el mundo de la vida y c) los significados una vez se organizan como conciencia, intencionan nuestra actitud en el mundo. Así, la mirada a la interioridad nos va a revelar formas de constitución de la exterioridad, así como también, la mirada a la exterioridad en tanto vivencias y significaciones compartidas con otros y otras, nos puede mostrar formas de experiencia subjetiva.

Asimismo, lo cronológico se supera por lo temporal. Cuando hablamos de nosotros/as mismos/as, viajamos en el tiempo en un metafórico viaje por el presente, el pasado y el futuro, porque en realidad lo que aparece en la autobiografía es la conexión, el sentido pleno de una vida y no un conjunto de historias organizadas cronológicamente. El sentido que damos a nuestra vida nos permite reunir, en significados, eventos que han sucedido en tiempos diferenciados. Un evento es acontecimiento solamente si, en la conexión de eventos, la biografía personal se estremera.

El concepto de acontecimiento, a mi modo de ver, responde mejor a las necesidades del trabajo autobiográfico, que el concepto

de circunstancia, propuesto por Ortega y Gasset en la famosa frase “yo soy yo y mis circunstancias”; este último alude básicamente a comprender la configuración del yo en relación con variables de espacio, tiempo y modo, identificables en la biografía del individuo. La idea de Ortega y Gasset podría conducir a una justificación moral, sin más, del individuo, en el sentido de darle un valor determinístico a la circunstancia. Solemos oír justificaciones del tipo “las circunstancias lo llevaron a tal o cual comportamiento”. El asunto es más complejo, dado que al mismo tiempo, la relación entre yo y mis circunstancias involucra el modo de situarme frente a ellas, de significarlas e incorporarlas en el mundo propio del sentido.

No puede afirmarse la existencia de una simple relación causal entre la circunstancia y el modo de ser sujeto. Esta *no causalidad* se entiende mejor desde el concepto de acontecimiento. El concepto de acontecimiento ha sido trabajado fundamentalmente por la sociología y la filosofía y dentro de ellas por diversos autores, desde Rousseau en el *Contrato Social*, hasta filósofos modernos como Ricoeur, Derridá, Ranciere y Badiou. En ellos, el concepto tiene una connotación de categoría histórica y política, referida a grupos y sociedades. No me ocuparé de la discusión amplia del concepto, solo explicaré el significado que aquí se le ha dado. El acontecimiento aquí se entiende como acontecimiento biográfico y se asume como un evento, una situación en la que participamos relacionalmente con otros y otras, y que por la significación que le atribuimos, nos hace levantar sobre la cotidianidad, y se hace marca en nuestra biografía. Los acontecimientos no simplemente son hechos que nos suceden; hay en ellos un elemento de producción, actuamos en ellos y nos entrecruzamos simbólicamente con otros y otras. El acontecimiento, por lo tanto, involucra al actor, es decir, concierne al sujeto que actúa, en tanto compromete su interioridad cargando la situación con sus significaciones. El acontecimiento funda algo.

Todo acontecimiento está conectado a un tiempo y un espacio. El espacio se entiende, no desde su concreción geográfica, sino desde los ámbitos en los que nos entrecruzamos con otros y otras. El acontecimiento supera en su significación, el lugar particular en el que se produce un hecho; éste, el lugar, se reelabora simbólicamente y adquiere una dimensión más profunda como espacio simbólico; así, un lugar como la casa refiere simbólicamente al espacio del habitar. El tiempo, más allá de remitir a los datos cronológicos lineales, nos remite al modo de experimentar el sucedernos en el mundo y la manera como temporalizamos las vivencias en ese mundo y lo que hemos venido siendo en él, en virtud de la experiencia. El acontecimiento situado en sus ejes espacio-temporales, como ya se dijo, inicia algo pero también interrumpe algo; así, modifica y transforma la experiencia del sujeto. Esto remite a comprender el acontecimiento en su potencial creador y en el marco de elecciones y decisiones que orientan la acción. El acontecimiento sitúa al sujeto en el centro de sus criterios de elección y decisión, que son del fuero de la moral. No podríamos decir al enfrentarnos a un trabajo de reconstrucción biográfica que una experiencia está conectada con otra; lo que hacemos es encontrar tipos de experiencia que van haciendo un modo de sujeto. Berger y Luckmann (1997: p, 32) afirman que: *“Generalmente, cada experiencia está relacionada no con alguna otra, sino con un tipo de experiencia, una máxima, una forma de legitimación moral, etc., obtenidos de muchas experiencias y almacenados en el conocimiento subjetivo o tomados del acervo social del conocimiento”*.

La narración no solamente cuenta algo. Más allá de eso, la narración es una forma de dar cuenta de “quién es”, el sujeto que habla. Como dice Ricoeur (1996) toda narración tiene elementos descriptivos y prescriptivos. Se habla de un qué, pero también se habla de la orientación en el mundo de quien habla, ese es su

carácter prescriptivo. La autobiografía, herramienta de naturaleza narrativa, tiene entonces un potencial importante para la auto-comprensión del sujeto que se narra. Me atrevo a afirmar que la autobiografía potencia el *saber de sí*, lo que puede producir transformaciones importantes en la conciencia de los sujetos participantes en investigaciones de esta naturaleza.

4.5 ¿QUÉ HACER CON LA AUTOBIOGRAFÍA COMO INFORMACIÓN GENERADA?

Desde el punto de vista de lo que la mayoría de los metodólogos han dado en llamar análisis de la información, existen lógicas diferentes para la tarea comprensiva. Por un lado existe una tendencia a proponer un trabajo predominantemente inductivo, tal como puede leerse en las investigaciones de reconocidos etnógrafos como Woods, o en la de investigadores/as en Teoría fundada, como Strauss y Corbin; todos estos modos coinciden en una premisa: los conceptos se construyen en procesos de categorización de datos construidos. Esta manera de proceder se opone a la lógica deductiva que parte de sistemas conceptuales (categorías teóricas) exhaustivos e hipótesis finamente elaboradas, desde las cuales se interpretan los hechos y las experiencias. Sin embargo, cuando nos acercamos a los modos de operar en ambas lógicas, nos encontramos con un proceder básicamente analítico, en el que los textos son fragmentados, es decir, descompuestos en unidades gramaticales de significación, (palabras, frases, párrafos) como también lo proponen algunos estructuralistas para el acercamiento al texto escrito. El análisis del discurso no se aparta en mucho de este proceder.

Reconociendo que tal proceder analítico puede resultar funcional para otros estudios, definitivamente para los trabajos autobiográficos en la perspectiva aquí discutida no lo es. Esto en

razón a que la pretensión de este tipo de trabajos no es construir una o varias nuevas categorías, como sí lo es comprender el devenir sujeto, o bien reconocer procesos de subjetivación, referidos a objetos de estudio particulares. Por ello, creo que es más propicio trabajar con el concepto de lectura de la información, más cerca de la idea de texto como totalidad, y de la naturaleza de la narración y del relato.

La lectura de narraciones en la construcción autobiográfica tiene en el relato su unidad de interpretación; en este sentido, no admite descomposición; el sentido está en la totalidad. Coffey y Atkinson (2003: p, 96) admiten que el trabajo con narrativas es un *"enfoque especialmente valioso para el análisis de los datos cualitativos, pues complementa y contrapone la cultura de la fragmentación tan característica de los análisis de datos basados en la codificación"*.

A continuación se propone un camino, de todos los que pueden proponerse para hacer la lectura autobiográfica. Este sigue lineamientos de Martínez (1979) y Creswell (1997):

- Lectura del texto total.
- Identificación de cada uno de los relatos que aparecen en la narración.
- Identificación del tema de cada relato.
- Interpretación de la significación de cada relato en su conexión con otros.
- Identificación de los acontecimientos vitales más significativos para el sujeto narrador. (con especificidad respecto al objeto particular de estudio).
- Identificación de los rasgos de la subjetividad que emergen de manera significativa en cada acontecimiento, y lectura

de los mismos respecto a la categoría en estudio (lectura intratextual).

- Identificación de criterios de juicios, decisiones y elecciones que en todos los relatos y los acontecimientos, dan cuenta de las transformaciones de la subjetividad y el devenir sujeto, de acuerdo con la categoría en estudio.
- Completar la lectura intratextual y luego intertextuar el conjunto de autobiografías (horizontalización).

Es necesario considerar que todo este proceso debe estar acompañado por la mirada de los sujetos participantes, dado que no es posible desatender su condición de *mayores expertos* respecto a su proceso vital. Las devoluciones y conversaciones serán continuas.

4.6 LAS CONSIDERACIONES ÉTICAS EN EL TRABAJO AUTOBIOGRÁFICO

Detrás de todos los conceptos y teorías previas, se esconde una serie de implicaciones de tipo moral y ético. Una investigación tejida a partir del mundo íntimo de los sujetos participantes no puede omitir la reflexión sobre las condiciones éticas de la producción del conocimiento y de su difusión. Algunas de estas condiciones han sido discutidas por otros investigadores e investigadoras, conscientes también de su responsabilidad personal, social y científica.

Una de las estrategias que se ha hecho constante en la investigación en ciencias sociales es el consentimiento informado. Se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación, oral y escrita, de todos los asuntos que conciernan al sujeto participante respecto a los objetivos de la investigación, las técnicas de generación de información, los compromisos que adquiere al

vincularse voluntariamente al proceso, los riesgos potenciales, los alcances y los límites del estudio y de su participación en él, los acuerdos sobre tiempos de dedicación y de permanencia en la investigación y la confidencialidad.

El consentimiento informado, aunque sienta un precedente inicial de gran importancia en el plano ético, no dirime la totalidad de los dilemas que se presentan en el transcurso del proceso de construcción autobiográfica. Algunos de estos problemas se discutirán a continuación.

4.6.1 La libertad: entre mostrarse y ocultarse

Pese a que este tipo de trabajos suelen depender de la libre decisión de los sujetos de participar, el hecho de consentir la participación no implica que, haciendo uso de su libertad, las personas puedan decidir restringir algunos aspectos de sus vivencias o de sus significaciones respecto a estas. Indiscutiblemente, aparecen temas significativos frente a los cuales el investigador o investigadora deberá aceptar los pocos o muchos indicios que el/la participante decida proporcionar. Por esta razón es muy importante el conocimiento previo de los/as participantes. Esta técnica es especialmente sensible a variables relacionadas con la empatía y la confianza. Se requiere un proceso de vivencias y encuentros, previo al inicio de la construcción de los relatos. Asimismo, la autobiografía, con finalidades investigativas, no puede pretender la desnudez total del mundo interior del/la narrador/a, ni menos forzarlo/a a sacar fuera de sí, vivencias y significados que puedan afectarlo/a emocionalmente con consecuencias devastadoras cuya reparación esté por fuera de las posibilidades del investigador/a, o bien, despojarlo/a, mediante la coacción o la persuasión, de una de las posesiones más importantes que nos permiten a todos y a todas separar nuestro mundo interior del mundo exterior: el secreto. El/la narrador, en todos los casos

debe ser consciente de que tiene toda la libertad para mostrarse u ocultarse, y aún para retirarse del proceso. El/la investigador/a tiene la responsabilidad de nunca perder de vista esta libertad.

El consentimiento informado no es un acto puntual dentro del proceso; se extiende hasta el momento mismo de la publicación de los resultados. Esto supone que las personas participantes pueden modificar sus compromisos iniciales si consideran que existen riesgos no previstos. Uno de esos riesgos no previstos por las/el participantes en este estudio tiene que ver con la imposibilidad de preservar el anonimato, si se publican los textos autobiográficos en su totalidad. Aún usando diferentes recursos para proteger el anonimato, como la eliminación de marcas identificadoras y el uso de seudónimos todos ellos aconsejados por la Asociación Británica de Sociología, la misma naturaleza del texto autobiográfico puede poner en evidencia la identidad de los y las participantes; por esta razón, atendiendo al detalle de los relatos y después de la revisión final de los textos construidos, debe consultarse a los sujetos participantes acerca de la decisión de anexar en el informe final, la totalidad de los relatos autobiográficos.

4.6.2 La presencia: entre acercarse y distanciarse

Cuando se está en presencia de ese otro que según la fenomenología es como uno es inevitable la autorreferenciación ocasional en la vida del/a otro/a. Vivencias, significaciones, palabras dichas, todo ello forma una constelación de sentido, en ocasiones compartido. Estar ahí, en actitud de escucha percibirlo como otro u otra que se narra, y no como otro u otra que *me* narra, es un verdadero reto. Terminar cada sesión y regresar a casa con la sensación de que alguien estuvo hablando no sólo de sí mismo/a sino también de uno mismo/a, requiere un trabajo especial de distanciamiento. Sin este distanciamiento es posible incurrir en interpretaciones

del/a otro/a basadas en la autointerpretación, lo que terminaría produciendo en la lectura de la información, el efecto de hacer decir al otro o a la otra lo que la investigadora diría de sí misma frente a vivencias similares. Este distanciamiento se logra con la propia autonarración. Creo que, ni ética ni moralmente, es conveniente usar la técnica de la autobiografía si no se ha hecho una profunda reflexión sobre las condiciones emocionales que genera el exponerse. Por ello puede ser útil intentar construir la propia autobiografía, lo que, a su vez, permite lograr una mayor equilibración entre el acercarse y distanciarse. Es importante liberar a la interpretación de cualquier autorreferencia e implicación del propio yo. Me parece que es un ejercicio, no sólo de rigurosidad, sino de respeto por el/la otro/a.

4.6.3 La reciprocidad: entre escuchar y conversar

Hacer autobiografía oral nos impone un reto particular. ¿Cómo relacionarse con el/a otro/a durante la narración? La experiencia me ha mostrado que el/la otro/a, aunque no lo explicita, tiene de alguna manera una expectativa frente a la actitud del/a investigador/a, que en todo caso no es la actitud del Convidado de Piedra; no es tampoco la actitud del analista o del psicólogo frente a un *paciente*; no es una relación terapéutica. El otro/as no es ni un informante ni un paciente. Es un/a interlocutor/a. Si en el acuerdo hecho mediante el consentimiento informado queda establecido que no habrá remuneración de ningún tipo, ¿esto exime al otro de esperar algo? Mi respuesta es *no*. El otro/a espera como mínimo que su relato despierte el interés de quien investiga, no tanto desde su rol científico, sino como sujeto portador de un sentido del mundo. Esto queda claro cuando aparece el elemento conversacional, en el que quien investiga admite ser preguntado/a, y es admitido por el o la narradora como otro/a que pregunta,

que se conmueve cuando aparecen tanto la alegría como el dolor, que indaga, que está atento/a a los signos de fatiga, que acepta interrupciones y pausas para el café, y cambios de tema momentáneos y ocasionales, es decir, cuando quien investiga no es un/a recolector/a de información, sino un/a interlocutor/a plena. El encuentro con matices conversacionales, en el que se acompaña al otro o a la otra en su palabra, produce efectos altamente enriquecedores, desde el punto de vista de la empatía en la relación, lo que tiene positivas consecuencias en la fluidez narrativa, y la confianza para hablar.

4.6.4 La aparición del yo: entre el yo vivido y el yo narrado

Uno de los elementos de crítica a la autobiografía es la diferencia entre el yo narrado y el yo vivido. Quienes todavía sienten nostalgias estructuralistas, y en algunos casos positivistas, ponen en duda la posibilidad de llegar al yo real mediante la autobiografía. Efectivamente, no se trata en la autobiografía de hacer una disección del yo, cosa por demás imposible, pues sería como poner el mundo interior en una mesa de quirófano, imagen bastante reduccionista del ser. Se trata, en el mejor de los casos, de acercarse a la vivencia hecha experiencia, es decir, de aceptar que en la narración se produce una mirada retrospectiva y, de alguna manera, interpretada de lo vivido. La autobiografía no es evocación ni simple recuerdo, es remembranza, conciencia de la transformación, es autocreación, lo que no equivale a decir ficción. Es, al modo fenomenológico, dar cuenta de lo que he venido siendo, y lo que he llegado a ser, y también de lo que aspiro a ser.

4.6.5 El fantasma de la objetividad

La discusión previa nos sitúa de frente al eterno problema de la objetividad de los discursos científicos. ¿Produce la autobiografía

discursos objetivos, en tanto verdaderos y verdaderos en tanto constatables? El problema no es aquí de verdad científica, sino de sinceridad personal de quien produce la narración. Esta se logra cuando el/la investigador/a es depositario de la confianza del narrador, lo cual se deriva de su propia sinceridad, de su propia confiabilidad. La calidad de la interacción es condición básica para la disposición a la sinceridad y para otorgar al/a investigador/a la autoridad para explorar la metáfora, la analogía, sin agredir al/la narrador/a. La objetividad, además, se construye en la actitud de distanciamiento, y en la discusión de los resultados con los/as participantes, a lo que se hizo alusión previamente.

4.7 A MODO DE CIERRE

Hasta aquí creo haber podido proponer un camino para el trabajo autobiográfico de corte fenomenológico. Este trabajo ubica al/la investigador/a como lector/a de la autointerpretación de otras experiencias de devenir sujeto, de las cuales debe distanciarse y hacer su propia *epojé*. La herramienta autobiográfica lo enfrenta a uno/a a su propia autobiografía, pero al final es muy importante validar las diversas experiencias de autocomprensión: la de los sujetos participantes y la propia. Creo que la mejor forma de cerrar este documento es precisamente, compartir dos textos que ponen en evidencia el potencial autocomprensivo de la autobiografía. Ambos son producto de la validación de la lectura autobiográfica en el marco de la investigación doctoral: *La intimidad y la experiencia en lo público*, realizada por la autora de este documento entre el año 2000 y el 2006. Dejo a cada lector y a cada lectora la posibilidad de la reflexión, y la invitación a usar esta herramienta para abordar, como dice Van Mannen, *aquellos problemas que tradicionalmente han sido excluidos de la ciencia normal*:

Adriana:

Mil gracias por tu juicio y delicadeza para tratar los datos, sé que no es tarea fácil tomar una vida en nuestras manos y ser reverente frente a ella. Me gustó mucho tu análisis, casi me sorprende con lo que yo misma soy... Me recordó mis raíces, que a veces se me antojan, al decir de María Zambrano, "raíces que quieren ser pájaros ahorrándose el esfuerzo de volar". El inicio también me evocó a María Zambrano: "El llanto por la razón. Y si el corazón llora al aceptar el depósito del no-ser que se le ha confiado, llorará inexorablemente por la razón misma, o a causa de ella, al verla a la par mal herida, sin valimiento y tratando de imperar lo más posible; ondeándose a sí misma, olvidada de todo, como si la razón fuera el inexorable no-olvido, la estrecha cárcel de la memoria a la que se contiene; la razón conteniendo a la memoria no podía hacer sino llorar por esa cárcel que ella misma se fabrica o se ha permitido fabricar".

Daniela:

Me he leído en tu texto y he padecido y celebrado cada palabra, como cada noche cuando duermo conmigo, porque me reconozco en ellas, porque no hallo otra diferente que se condueña de lo que soy y me exilie por la gracia del análisis. Debería agradecerte pues, amiga, que tu hermenéutica es como espejo, como agua donde aunque otros se asomen, lo que veo yo es un rostro caleidoscópico de las que soy, de lo que puedo o quiero ser...

Agradecerte, dejarme ser, más allá de las pretensiones investigativas o del espanto o la pedantería que pueda causar mi relato, dejarlo intacto, no manosearlo, pues las palabras se agitan como pañuelos al viento y podemos por

la gala del discurso, volverlas pájaros o árboles o lo que a nuestra conveniencia teórica nos parezca más provechoso. Hablar no de mí sino en mí, en un territorio allanado, cicatrizado por el amor-desamor, por la justicia-injusticia es un acto de mágica convicción por otro, por otra que no alcanzamos a comprender pero a la cual podemos olerle las heridas, o escucharle el palpito consciente.

Gracias por bajar a mi mundo subterráneo sin la obsesión de escarbar a mis muertos para verles la cara y hacer con ella otra de las muchas máscaras teóricas con las que se otorgan títulos con "mención de honor".

Estoy viviéndome, no puedo hacer otra cosa, estás muriendo un poco con cada texto y en esa triada: Vida-Muerte-Vida, nos abraza la conciencia con palabras llenas de intimidad, de posibles ventanas que nos acercan más a nosotras mismas, a la expansión del espíritu.

Al final podremos decir que ha valido la pena vivir en una casa propia, que hemos merecido la muerte por la gracia de un vida plena en la conciencia de nuestras virtudes y miserias, por nosotras, por los otros y las otras, porque este mundo sea por fin "El país del nunca jamás".

4.8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno. Paidós: Barcelona, 1997.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003.

- CRESWELL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five traditions*. SAGE Publications: California, 1997.
- CRUZ VÉLEZ, Danilo. *Filosofía sin supuestos*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2001.
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan (Coordinadores). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Editorial Síntesis Psicológica, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Segunda reimpresión de la segunda edición, 1995.
- HUSSERL, Edmund. *Las conferencias de París: introducción a la fenomenología trascendental*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 1973
- . *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Tercero: la fenomenología y los fundamentos de las ciencias*. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 2000.
- MARTÍNEZ, Miguel. *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas, 1989.
- Ricoeur, Paul. *Sí mismo como otro. Siglo Veintiuno de España Editores*. Madrid. 1996.
- . *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- SITTON, Thad; MEHAFFY, George y DAVIS, O. L. *Historia oral: una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SCHWARTZ, Howard y JACOBS, Jerry. *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. 1a edición. México: Trillas, 1984.
- SCHUTZ, Aalfred y LUCKMANN, Thomas. *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu: 2003.

TAYLOR, Charles. Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Paidós: Barcelona. 1993.

VAN DIJT, Teun (compilador). El discurso como acción social. Barcelona: Gedisa. 2000.

Revistas

GALEANO, MARÍA EUMELIA. Presentación. En: Ética en la investigación social y educativa. Universidad de Antioquia. Utopía siglo XXI. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. ISSN 0123-1952. No. 8. Enero-Diciembre de 2002.

RAMÍREZ, LILIANA. La autobiografía como des-figuración. Bogotá: UNIANDES: Revista Texto y Contexto No. 28. Septiembre/Diciembre 1.995

Documentos

ASOCIACIÓN BRITÁNICA DE SOCIOLOGÍA: Declaración de Práctica Ética de la Asociación Británica de Sociología. BSA&BSA, Publications Ltd, Units3F/G, Mountjoy Research Center, Stockton Road, Durham, (UK), britsoc@ dial.pipex.com. Traducción realizada por David Felipe del Castillo para la FUNLAM.2.000.

TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

*Sandra Isabel Arango Vásquez**

5.1 INTRODUCCIÓN

Para empezar, afirmaré que Internet es un gran desarrollo tecnológico que se produjo a finales de la década de los 60 como una estrategia militar, y que al poco tiempo se fue propagando a la sociedad en general. Internet ha permitido que hoy millones de personas de todo el mundo sin importar su raza, cultura o religión tengan acceso “ilimitado” a la información y, además, puedan comunicarse a través de la red. Internet es un medio o canal de comunicación donde los factores tiempo, espacio, lugar y presencia no son limitantes para transmitir mensajes, ya sean textuales, gráficos, icónicos o multimediales a un público en general.

Hablar de Internet como medio o canal de comunicación implica necesariamente mencionar algunas herramientas, como son: el correo electrónico, el blog, el chat, la videoconferencia, la radio online y la prensa electrónica, entre otros.

* Licenciada en Docencia de Computadores de la Universidad Medellín, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de tiempo completo de la Universidad Medellín, investigadora y líder del grupo de investigación E-Virtual.

Herramientas de comunicación que están ligadas directamente al concepto de virtualidad, porque tienen la capacidad de producir un efecto sin que necesariamente estén presentes en un momento o lugar dado. Al respecto Ortiz (ORTIZ, 2000) dice: que el espacio virtual es una aproximación al espacio mental humano. La virtualidad como expresión general de simulación de la realidad o complemento de ésta ha estado siempre con nosotros, como lo vemos en el arte, donde, por medio de las palabras o las imágenes, se pueden transmitir situaciones no reales que nos inducen a los sentimientos más variados, como el amor, la alegría o la tristeza.

Para hablar de las interacciones en la educación virtual, necesariamente hay que abordar la comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje; esta comunicación puede ser interactiva, en tiempo sincrónico o asincrónico, en presencia o ausencia del estudiante y en lugares cercanos o lejanos.

5.2 INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

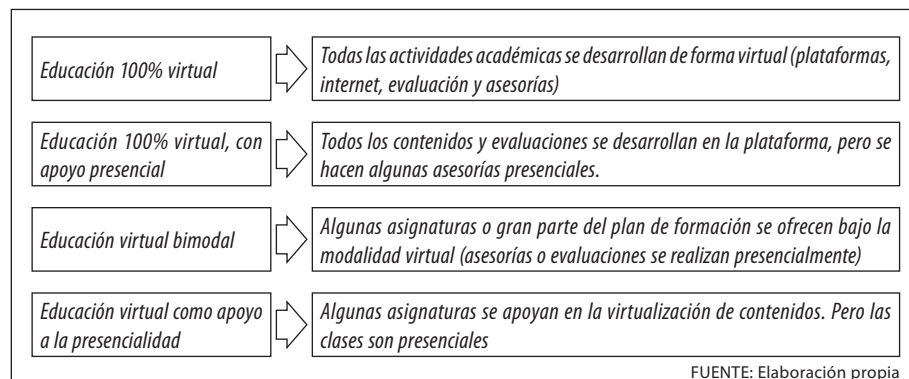
Para abordar las interacciones en la educación virtual es importante tener presente las siguientes precisiones:

Virtual: como aquello que está implícito o tácito; el término proviene del latín *virtualis*, que significa virtud de gran potencialidad. Virtual es lo que produce un efecto, pero no lo hace presente sino en el campo de la realidad simbólica, es decir, de la representación de lo real a través de símbolos; es una simulación de la realidad objetual, es una sustitución del objeto, por el conocimiento que se tiene de él. De hecho, el término surge de los programas computacionales conocidos como simuladores. Los simuladores de vuelo, por ejemplo, representan la cabina de control de un avión con imágenes en la pantalla, tal y como se

ven en la realidad, producen los movimientos del avión en un vuelo real, de tal forma que aunque el operador sabe que no es un avión, ni un vuelo real, experimenta las sensaciones y aprende a operar los controles¹.

Educación virtual: como una modalidad de educación, centrada en el estudiante y mediatizada a través de tecnologías de información y comunicación (TIC), donde la relación de los profesores y estudiantes no obedece a una presencialidad física, pero sí virtual; esto quiere decir que no se trata de ausencia de relaciones interpersonales sino que, éstas se presentan a través de medios asincrónicos: correo electrónico, foros de discusión, blog, multimedia o grupos de interés; y medios sincrónicos: chat, videoconferencia, teléfono, entre otros.

La educación virtual se puede abordar desde cuatro ámbitos diferentes, como lo vemos en el siguiente gráfico.



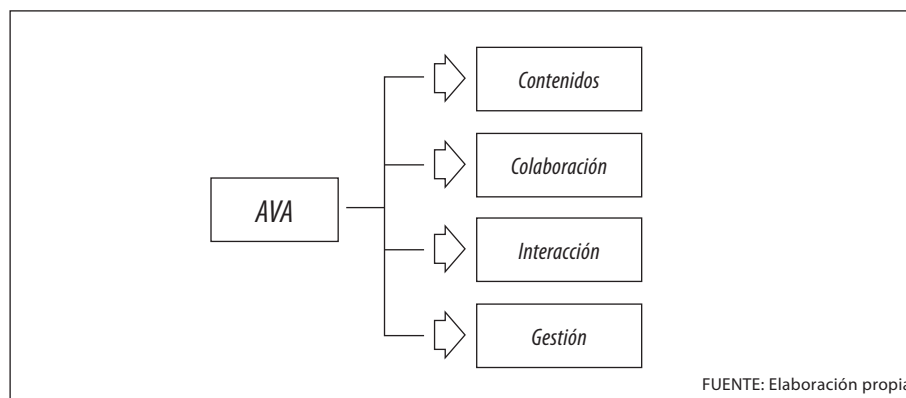
Tecnologías de información y comunicación: (en adelante utilizaré la sigla TIC, cuando me refiera a ellas) son el conjunto de herramientas computacionales e informáticas que procesan,

1 CHAPELA, Sergio. Las Virtudes del Aprendizaje Virtual (1). http://www.laflecha.net/canales/comunicacion/articulos/aprendizaje_virtual/ Consultado el 12 de agosto de 2016. 7:00 p.m.

almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la más variada forma. Las TIC constituyen soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. Algunas de las características inherentes a las TIC son: interactividad, innovación, inmediatez, interconexión, transmisión de información (datos, imágenes, sonido, video). Las herramientas de comunicación más utilizadas en la red son: correo electrónico, chat, foros, pizarra digital, blogs, entre otros.

Ambiente virtual de aprendizaje: (AVA) entendido como un espacio virtual en el que se interrelacionan aspectos pedagógicos, comunicacionales, sociales y afectivos, que integrados adecuadamente ayudan al estudiante a aprender incorporando elementos del contexto social, laboral y personal. El AVA contempla cuatro ambientes fundamentales:

El primero, ambiente de **contenidos**, está basado en los elementos curriculares que se presentan al estudiante a través de contenidos digitales, representados en objetos virtuales de aprendizajes, OVA, como por ejemplo, una página Web, un blog, un vídeo, entre otros. Las principales características de los contenidos digitales son la interactividad, la calidad y la organización de la información.



El segundo, ambiente de **colaboración**, se refiere al uso de laboratorios, biblioteca y simuladores. Es un entorno que puede complementar al entorno de conocimiento, pero que no necesariamente se incluye; depende del tipo y naturaleza de los contenidos y de lo que se quiere lograr con ellos.

El tercero, entorno de **interacción**, en este se lleva a cabo la retroalimentación y la interacción entre los estudiantes y profesores; es el entorno fundamental porque en él se realiza el proceso de comunicación que permite propiciar la cooperación y la colaboración entre los actores. La interacción en un AVA se puede realizar de cuatro formas diferentes:

- *Interacción intrapersonal*: definida como el diálogo interno que el individuo tiene primero consigo mismo y después con el entorno de conocimiento.
- *Interacción interpersonal*: sobresale el lenguaje lingüístico y el icónico, y en algunos casos el auditivo y el vídeo, pero se carece del kinestésico (olfato, gustativo y el tacto). Esta interacción se logra cuando el estudiante tiene una relación recíproca entre los diferentes actores (profesor, estudiante).
- *Interacción intragrupal*: esto se da cuando los estudiantes tienen una efectiva conexión entre sí como grupo y cuando arman sus equipos de trabajo.
- *Interacción intergrupala*: cuando los diferentes equipos de trabajo (grupos) intercambian, se retroalimentan y participan con sus compañeros a través de los foros de discusión (de forma asincrónica), de las charlas o videoconferencias en línea (de manera sincrónica).

Y el cuarto, el entorno de gestión, permite que los estudiantes realicen los trámites académicos como inscripción, matrícula, consulta de notas, solicitud de certificados, entre otros. Por otro lado, los profesores llevan el registro de las actividades realizadas por los estudiantes y las notas de seguimiento.

Mediaciones pedagógicas. La mediación pedagógica hace referencia al “conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos, como sistema articulado, que intervienen en el hecho educativo facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje” (GARCÍA-ALONSO, 2005:5)

La mediación pedagógica también se puede definir como “la gestión que realiza el docente a partir de las distintas interacciones: docente-estudiante; docente-contenido; estudiante-estudiante; estudiante-red; estudiante-contexto; estudiante-contenidos. La finalidad de estas interacciones es permear el conocimiento para generar aprendizajes significativos donde se dan innovaciones aplicables al contexto de los discentes”, (según el docente J. Nelson Álvarez de la Fundación Universitaria Católica del Norte).

Las mediaciones pedagógicas permiten mostrar las diferentes interacciones que mejoren, complementen y faciliten el aprendizaje del estudiante. Todas estas mediaciones están compuestas por el *componente comunicacional*, si éste se rompe o es insuficiente se puede ver afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Interacciones. Una *interacción* implica un *proceso de comunicación* con los otros, mediante actividades que motiven la participación de estudiantes entre sí, con el profesor y los medios.

En la educación virtual analizaremos cuatro tipos de interacciones

- *Estudiante-profesor*: se trata de la interacción entre el estudiante y el experto que preparó el material. El rol del profesor es estimular y mantener el interés del estudiante sobre lo que está aprendiendo, motivarlo para el aprendizaje, mejorar la autodirección y la automotivación. Su relación comunicativa es sincrónica y asincrónica, se presenta de forma continua y permanente durante el proceso formativo. Los mensajes emitidos en la comunicación permiten aclarar, profundizar y retroalimentar el aprendizaje (dar ejemplo salón de clase y asesorías presenciales).
- *Estudiante-estudiante*: se trata de la interacción dentro o fuera del proceso de aprendizaje entre los estudiantes. Las funciones que cumple esta interacción van desde las sociales hasta las de comparación de grupo. Los estudiantes entre sí conforman una comunidad académica como apoyo a su proceso de aprendizaje, y están procurando permanentemente el trabajo colaborativo y cooperativo.
- *Estudiante-contenido*: se trata de la interacción entre el que estudia y el contenido o tema de estudio. Es, por tanto, el proceso de interacción intelectual con el contenido, el que provocará cambios en las estructuras cognoscitivas del sujeto, producto de un tipo de "conversación didáctica interna"; se trata de una negociación interna entre los conocimientos existentes previamente en las estructuras cognitivas del estudiante y los contenidos novedosos, en la que el proceso de comprensión de éstos es una acomodación pactada entre lo nuevo y lo ya adquirido.

- *Estudiante-ambiente virtual de aprendizaje*: comprende desde la forma de presentación del material de estudio, hasta las características interactivas de los medios de comunicación. Los estudiantes tienen la posibilidad de mantenerse actualizados indagando en Internet por información de interés que sirva al propósito formativo del estudiante.

Toda comunicación educativa es, por definición, interactiva, ya que supone interrelaciones dialécticas entre partes que se realimentan de mensajes enviados y recibidos a través de múltiples canales y lenguajes. Sin embargo, la interactividad pedagógica aparece hoy como concepto necesario de ser recreado, ya que trata de profundizar las posibilidades comunicativas que deben impregnar toda relación educativa, presencial o virtual y debería abundar en los significados compartidos que brotan de una situación comunicativa colaborativa entre varios y variados participantes.

5.3 A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación virtual en los cuatro ámbitos tratados —educación 100% virtual, educación 100% virtual con asesoría presencial, educación bimodal, educación presencial con apoyo de la educación virtual— en este artículo, permite la interacción no sólo entre estudiantes, sino también entre éstos con expertos y fuentes de información. Esto les permite adquirir el conocimiento de manera progresiva y, así, desarrollar habilidades. Una de las ventajas de utilizar las herramientas de comunicación en ambiente virtual de aprendizaje son los recursos disponibles para los estudiantes y los profesores sin ninguna limitación de tiempo y espacio geográfico.

En la educación virtual es de suma importancia que en el ambiente virtual de aprendizaje se consideren aspectos como:

confianza en la calidad de los medios y los materiales que estarán utilizando en el proceso de aprendizaje; accesibilidad, en lo posible que el estudiante encuentre todo a un clic; interacción permanente entre los actores educativos, motivación por parte del profesor hacia su grupo; calidad de los contenidos y de la atención al estudiante.

5.4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADOR MUÑOZ, Luis. Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en entornos virtuales. En: Revista Complutense de Educación. Vol. 15, Nº 1, (2004); p. 51-74. ISSN 1130-2496
- BATTRO, Antonio M; DENHAM, Percival J. La educación digital. [on line]. 1997. Ed. Argentina. Disponible en Internet: <URL:<http://www.byd.com.ar/edwww.htm>> smd
- BLAZQUEZ, F. Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros. En: BLAZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (coods.): En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Sevilla: Alfar, 1994. p. 257-268.
- BULL, Glen; BULL, Gina; KAJDER, Sara. La escritura con "Weblogs" una oportunidad para los diarios estudiantiles. En: Learning & Learning with Technology. Vol. 31, Nº 1. (Septiembre 2003). smd
- CALVO FERNÁNDEZ, Sergio; REINARES LARA, Pedro. Comunic@ción en Internet: Estrategias de marketing y comunicación interactivas. Madrid: Paraninfo, 2001. 336 p.
- CAMPUZANO RUIZ, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación: Una visión desde la práctica. Madrid: Akal, 1992. 174 p.
- CARDONA OSSA, Guillermo. Educación virtual y necesidades humanas. Universidad del Rosario. Especialización en Docencia Universitaria. En: Seminario Ayudas Didácticas Apoyadas por Computador. Bogotá, 1998.
- COOPERBERG, Andrea Fabiana. Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a

- distancia. En: Revista de Educación a Distancia RED. Publicación en Línea. Num 3. (May, 2002)
- DICCIONARIO de la Real Academia Española RAE, 2001
- FAINHOLC, Beatriz. La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós, 1999. 176 p.
- FANDOS GARRIDO, Manuel; JIMÉNEZ G, José M; GONZÁLEZ SOTO, Ángel-Pío. Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En: Revista Acción Pedagógica. Vol. 11, Nº 1. (Enero-junio 2002) p. 28-39
- FLANDERS, N.J. La interacción didáctica. Madrid: Anaya, 1997. smd
- HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Una llave maestra, las TIC en el aula: ¿Cuál es el sentido de usar la tecnología en el aula? [on line] Abril-Mayo 2004. Disponible en Internet: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. 3 ed. México: McGraw-Hill, 2003. 705 p.
- MARTIN SERRANO, Manuel. La mediación social. 2 ed. Madrid: Akal, 1978. 224 p.
- PRIETO CASTILLO, Daniel; GUTIÉRREZ, Francisco. Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa, San José de Costa Rica. R.N.T.C. 1991
- SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal. Entornos virtuales de aprendizaje: interfaz de aprendizaje cooperativo. Salamanca, 2002. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca.
- ZABALZA, M. "Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico", En: MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Eds.): Didáctica-Adaptación. Madrid, UNED; (1991) p. 85-220.



La presencia del otro en los procesos de formación humana
Se terminó de imprimir en agosto de 2008
en Logofomas S.A.

Para su elaboración se utilizó papel Propal-libros 75 gr
en páginas interiores y en carátula Propalcote 250 BD
la fuente usada es Myriad Pro a 12.5 puntos