

La alfarería de la investigación educativa en Lengua y Literatura: el proceso creativo de fluir, transformar y transformarse en educación.

The pottery of educational research in Language and Literature: the creative process of flowing, transforming others and yourself through education.

Luciano, Gabriela (gabime@gamil.com)
Barrios, Noelia
Monzón, Macarena
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Argentina.

Resumen:

Este trabajo surge de la intención de iniciar un diálogo con estudiantes y profesores en Letras acerca del para qué de la formación en investigación educativa, y sus posibles articulaciones con aquello que se genera de forma especial en las prácticas educativas en Lengua y Literatura en contextos con distintos grados de formalización.

En este recorrido emergió la metáfora del alfarero como un mediador en el que ponemos a jugar las reflexiones propias del campo, con la posibilidad de materializarlas en un proceso artesanal que, como imagen o sucesión de imágenes, se va transformando en un posibilitador para la comprensión que nos permite generar múltiples preguntas en las que se relacionan los procesos educativos y aquellos vinculados a la construcción de conocimiento.

Asociamos la idea de la Investigación Educativa a lo artesanal, y no a una producción en serie, en la que los moldes nos son dados y nuestra tarea como docentes se reduce a ajustar nuestra realidad a parámetros externos. Queremos invitar e invitamos a mirar las propias prácticas, a atender a los procesos con detenimiento, a enlazar las teorías académicas con las teorías cotidianas, en el marco de concebir al docente como potencial docente investigador.

Palabras Claves: Alfarería- Lengua – Literatura- Práctica Docente - Investigación

Abstract

This work arises from the intention of initiating a dialogue between students and professors in the university career to being a teacher of Letters. This dialogue is to reflect about the reason of training in educational research, and its possible articulations with what is generated in educational practices in Language and Literature in contexts with different degrees of formalization.

On this tour the potter's metaphor emerged as a mediator in which we put to play the reflections of the field. It helps to find the possibility of materializing them in a handmade process that, as an image or a succession of images, is becoming an enabler for understanding which allows us to generate multiple questions in which the educational processes are related, as well as those connected to the construction of knowledge.

We associate the idea of Educational Research with the handmade process, and not with a series production; in which the molds are given to us and our task as teachers is reduced to adjust our reality to external parameters. We want to invite ourselves and you to look at our own practices, to attend to the processes in detail, to link academic theories with everyday theories, within the framework of conceiving the teacher as a potential research teacher.

Key words: Pottery- Language - Literature- Teaching Practice - Research

Metáfora del alfarero:

"Un alfarero se sienta enfrente de un montón de arcilla con una rueda que gira; su mente se encuentra concentrada en la arcilla, pero también está frente a sus experiencias pasadas y los prospectos futuros. Sabe exactamente qué no ha funcionado bien en el pasado y tiene un íntimo conocimiento de su trabajo, sus capacidades y el mercado. Como un artesano, siente en lugar de analizar estas cosas. Su conocimiento es tácito, todas las cosas que trabajan en su mente y en sus manos son expresadas en la arcilla. El producto que emerge de la rueda que gira es como una tradición de su trabajo pasado, pero en cualquier momento puede desviar su esfuerzo hacia otra dirección. De esta manera su pasado no es más que presente proyectándose a sí mismo hacia el futuro." Autor/ra desconocido/a

Un inicio posible... “Barro en piedra”

Comenzamos a escribir estas líneas con la intención de iniciar un diálogo con estudiantes y profesores en Letras acerca del *para qué* de la formación en investigación educativa, y sus posibles articulaciones con aquello que se genera de forma especial en las prácticas educativas formales y no formales en Lengua y Literatura o, como dice Sirvent (2006), prácticas variadas que se desarrollan en distintos contextos y con distintos grados de formalización.

Para ello, y en un ejercicio del pensamiento que va en la búsqueda del “pensamiento poético” como uno de los tantos intersticios para la construcción de conocimientos y narrativas acerca de la realidad, fuimos entramando nuestras ideas con la construcción de una metáfora que posibilita la articulación de lenguajes: académicos, científicos y estético-literarios.

En este recorrido emergió la metáfora del alfarero como un mediador en el que ponemos a jugar las reflexiones propias del campo, con la posibilidad de materializarlas en un proceso artesanal que, como imagen o sucesión de imágenes, se va transformando en un “artefacto” para la comprensión que nos permite generar múltiples preguntas en las que se relacionan los procesos educativos y aquellos vinculados a la construcción de conocimiento.

Tomando como puntapié la metáfora que desarrollamos al iniciar este ensayo, intentaremos aproximarnos a la mina de la que extraemos el barro en piedra para poder limpiar juntxs la materia prima, para poder poner en palabras los sentidos... despejar la tierra de pasto y piedras para poder construir.

Desde nuestra perspectiva, pensar en la educación y en el acto educativo no es tarea sencilla, nos enfrenta al desafío de acercarnos comprensivamente a uno de los fenómenos sociales más complejos de nuestra cultura. Son múltiples los aspectos que se juegan en el hecho educativo. En éste, nos encontramos sujetos diferentes, muchas veces también distintas generaciones, a significar y resignificar un legado social y cultural

particular que “necesitamos aprehender y/o transformar”, y ello se da en el marco de relaciones intersubjetivas que pueden ser potenciadoras o limitadoras de este proceso.

En este sentido, educar es mucho más que transmitir conocimientos o ayudar a que otrxs se apropien de los ellos. Educar trae consigo la oportunidad de construir mediaciones que habiliten el avisoramiento de mundos, distintos mundos, como horizontes posibles a fluir en la vida cotidiana de los sujetos. Educar trae el tiempo de la oportunidad al tiempo del reloj, al tiempo sin tiempo. En términos de Meirieu (2001), educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad. Ello, en los dos sentidos del término y de manera indisociable: la humanidad en cada unx de nosotrxs, como acceso a lo que el hombre ha elaborado en su desarrollo humano, y la humanidad entre todxs nosotrxs, como parte de una misma comunidad.

Asimismo, partimos de la idea de que de cada práctica pedagógica asienta en determinados saberes, canales de acceso y comunicación, transita lugares diferentes y parte de imágenes, contenidos, historias que le son propias. Del mismo modo, cada campo disciplinar tiene sus trayectorias pedagógicas, como también modos propios de enseñar, sentidos y significados puestos a rodar en la tradición de lo escolar, con múltiples intersticios posibles para interrogantes, reflexiones y la construcción de nuevas miradas.

El campo de la educación en lengua y literatura no es ajeno a las demás disciplinas, es, de modo particular, el espacio de reflexión por excelencia, de transmutación a otros mundos posibles, es profundamente portador de la cultura y habilitador, a través de todo lo que el texto genera, de sensaciones subjetivas profundamente subjetivantes.

Es por ello que generar procesos educativos en el campo de la lengua y la literatura es siempre un acto de mediación que se acerca a la biología del conocer y la biología del amar de Humberto Maturana (1990), quien define el aprendizaje como una transformación en la convivencia que se da permanentemente, porque el cuerpo, a través de múltiples lenguajes, sobre todo el emocional, cambia la mayoría de las veces de forma imperceptible.

Así, nos permitimos y lxs invitamos a pensar en el acto educativo como un acto creativo, en el que asumir su desarrollo implica partir de la incertidumbre de cómo será el proceso, y donde equivocarse será vital para poder reconocernos, inventarnos, crearnos en el recorrido.

Acercarnos a un desafío educativo es transformar la piedra, el cascote en polvo, en agua, ideas, sentimientos, experiencias, errores... en masa.

La relación entre educación y las prácticas investigativas. “Con las manos en la arcilla”

Es el momento de agregar agua a la arcilla en polvo, amasarla, tratar de que ésta quede uniforme, en el sentido que se le otorga desde la alfarería, y cuidar esa materia prima que permitirá que aquello que se busca crear no sea frágil, sino que perdure, que permanezca.

En el plano de nuestras prácticas, es el momento de integrar los saberes y vivires capitalizados (experiencias previas), construir en un gesto responsable y preparar el espacio material y simbólico para que el hecho educativo acontezca, para aventurarse a cada “siempre nueva” experiencia de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

En este contexto nos van surgiendo inquietudes: *¿Cómo pensarnos desde la educación investigando los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿para qué formarnos en investigación quienes diariamente nos movilizamos con la pregunta de cómo sostener los procesos educativos?*

En búsqueda de respuestas, desandamos caminos, recorreremos huellas que nos van llevando a reflexionar acerca de cómo posicionarnos como sujetos de la educación que habilitan que “lo educativo acontezca” desde un posicionamiento de diálogo de saberes, entre sujetos capaces de subjetivar, subjetivarnos y dejar marcas en el trayecto de formación, en contextos disímiles y habitados por distintos.

Hurgamos la tierra, desyerbamos la masa para transformarla con paciencia. Hablamos entonces de la construcción de una educación capaz de transformarse para transformar, amasamos. Es ese recorrido tolerante el que nos lleva a problematizar la realidad educativa, para llevarla del plano de “aposible”, en términos de *Alicia*, al plano de lo

posible, atravesando las fronteras de lo que encontramos a diario en las aulas y en otros espacios educativos, provocando nuestra imaginación hacia alternativas que den cuerpo a aquello que nos moviliza o que visualizamos como transformable.

Es en la problematización de la realidad donde está la génesis de la investigación científica en ciencias sociales y humanas, aquello que nos preocupa cotidianamente en nuestros contextos de inserción y que puede llevarnos a habitar esa inquietud con conocimientos propios, que nos permitan complejizar la mirada y, por qué no, caminar hacia la transformación de esos espacios.

La investigación es una práctica social fundamental para la producción de conocimientos sobre la realidad, como tal, debe ser analizada teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que la atraviesan y constituyen (epistemológicas, ontológicas, teórico-metodológicas y axiológicas), atendiendo a las diversas implicancias que derivan de su devenir. Entendemos que la investigación es una práctica que puede desarrollarse imbricada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también al plano de las ideas con las que nos desenvolvemos para resolver problemas complejos y también del orden práctico.

Desde esta perspectiva, los saberes teórico-metodológicos no deben ser considerados sólo como un conjunto de normas y prescripciones, más bien pensamos que la investigación puede ser entendida como un campo de múltiples saberes que le permiten a lxs investigadorxs reflexionar y tomar decisiones en el camino de interpretar la realidad y generar conocimiento acerca de ella. Estos saberes se configuran en guías u orientaciones para quienes desarrollan prácticas investigativas, en las que la lógica de investigación y el procedimiento metodológico están íntimamente ligados a la forma de concebir el objeto de investigación y en las que no existe un modo de abordaje único.

En el caso de la Investigación Educativa, hacemos referencia al proceso por el cual podemos generar conocimiento científico referido a un hecho social específico: “la Educación”. En el sentido en que lo plantea Teresa Sirvent (2015), es necesario pensar la especificidad de la Investigación Educativa en el marco de las ciencias sociales.

Para ello incursionamos en un campo que requiere un posicionamiento teórico y ético propio, que nos orienta a reflexionar sobre diferentes opciones acerca de cómo comprender la realidad, el conocimiento, los valores y el para qué y para quién de la investigación. En definitiva, son opciones ideológico-políticas que se orientan hacia la producción de conocimientos que sustenten prácticas investigativas comprometidas con el análisis contextualizado de problemáticas actuales en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura.

Es aquí donde las experiencias se utilizan, aquí el contacto con la materia se emulsiona con los saberes teóricos, este es el momento en el que la consistencia de la masa se torna esqueleto implícito y explícito de aquello que se anuncia como pieza única. Expulsar las piedras y hierbas que puedan quedar escondidas, sacar las burbujas de aire, amasar hasta que sea una amalgama noble que permita sostener una experiencia nueva.

La investigación es el ejercicio del alfarero, la búsqueda, los aciertos, los errores. La incertidumbre, las inquietudes, las preguntas son el agua y el aire que intervienen para amasar la arcilla, para lograr una masa firme, fuerte, transformable. Buscamos que esa arcilla tenga la capacidad de reinventarse en distintos objetos con las formas más diversas, con distintas texturas y terminaciones en las que se actualizan los saberes más antiguos, donde también hay lugar a lo nuevo, a lo por venir, a la resignificación de esa misma experiencia. Aquí el aire y el agua son elementos que forman parte del proceso, después se retiran, cumplen una función por un tiempo determinado, deben retirarse para que la pieza surja, para que una realidad quede a la vista, como la construcción de una certeza provisoria que será experiencia desde la que se generarán nuevos interrogantes, nuevas piezas.

El docente de lengua y literatura como investigador “Hacer girar la rueda: la proyección hacia el futuro en una creación única y sentida”

Es el momento en el que nos autorizamos a girar la rueda para que la masa comience a adquirir nuevas formas y sentidos. Este es un acto creador, liberador, libertario, que necesita la problematización de ataduras, que dudemos de nuestros corsés, y

resignifiquemos nuestras matrices de aprendizaje, para poder construir “formas otras”, “con otrxs”.

Bombini (2017) postula que la experiencia cotidiana de lxs docentes en cada aula, espacio y/o institución lo invitan a revisar su modo de hacer, a repensar las decisiones que toma. Esto que plantea el autor nos remite a la idea de que el docente puede teorizar acerca de la propia práctica, revisando su hacer diario, creando conocimientos a partir de lo que acontece en un aula y en una institución particulares, con determinado grupo de estudiantes, justificando de manera profunda sus decisiones, sin necesidad de recurrir a una figura de autoridad externa.

Esto no quiere decir que se desconocen los aportes de teorías creadas por otrxs. Lo que se busca es que el docente pueda apropiarse críticamente de ellas, poniéndolas en diálogo con el contexto en el que desenvuelve y con los sujetos con los que convive en ese hacer cotidiano que es la práctica educativa.

Se trata entonces de recrear conocimientos, repensar la práctica a partir de los postulados de otrxs, y, al mismo tiempo, incorporar la propia mirada. Lo que se persigue es enriquecer la práctica y que cada docente tenga mayor libertad para elegir su propuesta de trabajo, justificando las elecciones que hace a partir de lo vivenciado en la práctica misma, para que ésta no se convierta en un acto repetitivo y, por lo tanto, alienante.

Parafraseando a Zeichner (1993), docencia e investigación no se asumen como posiciones separadas que deben cumplir dos personas diferentes o la misma persona en distintos momentos, sino que se postula que ambos roles pueden ser asumidos por el docente. Desde esta perspectiva se considera al docente no sólo como quien está a cargo de la práctica pedagógica, sino que ese hacer cotidiano lo invita a reflexionar para generar conocimientos sobre la enseñanza que le permitan mejorar su práctica. Este autor valoriza tanto las investigaciones de los docentes, porque considera que ellas tienen construcciones que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza, como el conocimiento teórico construido por investigadores profesionales, ya que pueden aportar cierto entendimiento a este campo

de estudio. Según Zeichner, el desprecio del conocimiento de los profesores es un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los académicos.

Esto implica, en términos de Enríquez (2007), “teorizar la práctica y re-significar la teoría”, lo que nos lleva a pensar que la práctica está sostenida en construcciones teóricas, y ésta, a su vez, se ve influida por los acontecimientos prácticos. A esta articulación dialéctica entre la teoría y la práctica se la denomina “praxis” en términos freirianos, y posibilita recrear saberes anclados en una práctica, o como lo expresara Sirvent “una praxis participativa”, cuando hablamos de investigación participativa y este complejo proceso se da de manera colectiva.

De acuerdo con Enríquez (2007), la noción de docente- investigador se funda en el derecho inalienable que tienen todos los seres humanos de crear y recrear, como en la alfarería, saberes que les permitan comprender o transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no es sólo una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica.

Dicha recreación lleva al docente investigador a tomar aquellas categorías o conceptualizaciones que le permiten incrementar sus niveles de comprensión de la realidad, y rechazar aquellas que las oscurecen, como el alfarero que escudriña entre la masa en la que cobran volumen aquellos vestigios de la tierra que darán lugar a aciertos y errores. Las teorías construidas tanto por lxs investigadorxs profesionales como por lxs docentes no deberían prescribir las acciones educativas, sino que tendrían que contribuir con la realidad, para que lxs actores, desde su práctica, logren autorregular su experiencia educativa (Imbernón, 2012), en nuestros términos, generar experiencias emancipatorias.

Un apartado especial amerita pensar cómo es la relación epistemológica en la construcción de conocimiento en el marco de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y cómo es la relación entre lxs docentes y el conocimiento.

Sin reflexión epistemológica que la sustente, una investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. En el sentido en que lo refiere Oviedo de Benosa (2004), cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos involucrados en un proceso educativo, dentro de un espacio simbólico como la escuela, se hace necesario captar el propio proceso de construcción de conocimiento en su totalidad. Se vuelve

fundamental considerar el conjunto de las interacciones entre los sujetos, en la construcción y reconstrucción de los significados que se juegan en las condiciones en las que se da tal proceso.

La reflexión epistemológica no es una acción cerrada, sino que constituye un proceso dinámico y dialéctico, que se renueva a partir de los interrogantes que dan vida a dicho proceso. Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el sujeto se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aun no siéndolo, necesitan en parte ser registradas, observadas, comprendidas con las teorías y conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles (Vasilachis de Gialdino, 2003).

Hablamos de reflexión epistemológica y no de una epistemología única normativa, porque ésta aparece como una disciplina acabada, resultado del pensamiento de un filósofo que piensa desde un ahora y para siempre las reglas que han de regir todo tipo de proceso de conocimiento, condicionando su validez.

Consideramos necesario que al emprender esta reflexión epistemológica nos liberemos de los dogmatismos hegemónicos que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer. Entonces, desprendidos de esta suerte de obstáculos cognitivos, podremos sostener una reflexión epistemológica que nos lleve a nuevas preguntas. emprender ese tipo de procesos representa lo que es para el alfarero sentarse a girar la rueda, vaciando de burbujas la masa, escurriendo el agua sobrante, reflexionando paciente a través del movimiento de su cuerpo y de sus pensamientos.

Estas expresiones son valiosas a la hora de mirar cualquier proceso de investigación, pero adquieren especial relevancia en el caso de las investigaciones sociales y, en particular, en el caso de la Investigación Educativa.

Abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas, o en cualquier otro campo, remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella. En relación a esto último,

señalan Taylor y Bogdan (1992) que lo que define la metodología es tanto la manera como enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos.

Entendemos especialmente valioso el enfoque de las metodologías alternativas contrahegemónicas en investigación social, a la hora de ofrecer herramientas epistemológicas y de la estrategia general de investigación a docentes investigadores. En el sentido en que lo concibe Vascilachis de Gialdino (2006), los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Esta autora nos propone pensar que por esta vía emergen las necesidades de ocuparse de diferentes problemas de los hechos educativos, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de los mismos. Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad.

Mientras la rueda gira, se da cuerpo a una pieza única y sentida. Es una práctica en la que lxs artesanxs ponen no sólo sus manos sino también sus espíritus, sus deseos, sus tiempos. Lo mismo sucede con lxs docentes investigadores, quienes a través de su implicación reflexiva materializan dicha práctica, la llenan de significado, la objetivan para que “otrxs” puedan también, en un gesto de inmensa generosidad, visualizarla, comprenderla, resignificarla, con sentidos compartidos o diferentes.

Un cierre provisorio. “El cocido y enfriado de la pieza”

Asociamos la idea de la Investigación Educativa a lo artesanal, y no a una producción en serie, en la que los moldes nos son dados y nuestra tarea como docentes se reduce a ajustar nuestra realidad a parámetros externos. No nos posicionamos en la tesitura de no recibir los aportes de otrxs, pero entendemos que cada una de nuestras prácticas es única, por esto merece nuestra atención, nos invita a detenernos, a apreciarla en su particularidad.

Queremos invitarlxs, al mismo tiempo que nos invitarnxs, a mirar las propias prácticas, a atender a los procesos con detenimiento, a enlazar las teorías académicas con las teorías cotidianas. Lxs animamos a reflexionar, a crear en un tiempo paralelo, en el kairós, que es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión. Valgámonxs del tiempo de lxs niñxs, porque también es el nuestro, el tiempo aiónico, el tiempo de la inmersión, del detenimiento. Así como lxs artesanxs entienden que cada pieza es única, nos gustaría reflexionar en torno a las prácticas docentes como objetos singulares, entendiendo, al igual que el alfarero, que hay rasgos distintivos en cada vasija. Quizás él se apoya en modelos que ya ha elaborado o ha visto, pero no pierde de vista lo particular, se concentra en el proceso de creación y, en base a ello, se autoriza a crear.

Cada pieza puede condensar así en *un tiempo*, un lugar, como así también la incertidumbre, los aciertos, errores, temores, amores, fantasías, verdades y falsedades que construyeron sus manos, su cuerpo, pensamientos, sentimientos, pues todo está allí... desde que es un peñasco de tierra hasta el último soplo de aire que arrebató el calor, evitando una rotura o dejándola expuesta.

Bibliografía

- Bombini, G. (2017). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. El hacedor. Buenos Aires.
- Enriquez, P. (2007). El docente Investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Editado por LAE. UNSL. San Luis, Argentina.

- Imbernón Muñoz, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, 2012, pp. 1-9. México.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen. Santiago.
- Oviedo de Benosa, S (2004). La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria. Ed. Miño y Dávila. Bs As.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. Y Rigal, L. (2016) El esquema tridimensional del proceso de investigación. Desarrollo de sus componentes y su traducción en la cocina de la investigación. Cap. IV En Metodología de la investigación social y educativa diferentes caminos de producción de conocimiento.
- Taylor y Bodgan (1992). Introducción a las metodologías cualitativas. Ed. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de Investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Ed. Morata. Madrid.