

**FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO****CODIGO:**  
FO-M-IV-03-01**VERSION:**  
0**FECHA:**  
2010-04-05**PAGINA:**  
1 de 26**Acuerdo 002****FORMATO 2-01 INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO****NOMBRE DEL PROYECTO:** Reconstrucción Narrativa de Saber Pedagógico de Profesores de Lengua y Literatura de la Educación Básica en Florencia, Caquetá**FECHA DE INICIACION:** octubre de 2017**FACULTAD:** Ciencias de la Educación **PROGRAMA:** Lengua Castellana y Literatura**INVESTIGADOR PRINCIPAL:** Aníbal Quiroga Tovar**OTROS INVESTIGADORES:** Diego Barrera, Patricia Cerquera, John Faiver Longas, Vivian Perdomo (Estudiante de Maestría)**TOTAL, DE INVESTIGADORES (número):** 4**NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN:** Lenguajes, Representaciones y Educación**COORDINADOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN:** Hernínsul Jiménez Mahecha**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Enseñanza de la Lengua y la Literatura**TELÉFONO:** 4355161 **FAX:** 4355161 **EMAIL:** anibalquiroga2000@gmail.com**LUGAR DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO:** Florencia**INSTITUCIONES ASOCIADAS:** 4 IES de la zona urbana de Florencia**CIUDAD:** Florencia **DEPARTAMENTO:** Caquetá**DURACIÓN DEL PROYECTO (meses):** 36 meses**TIPO DE INVESTIGACIÓN:** BÁSICA  APLICADA  DESARROLLO TECNOLÓGICO **VALOR TOTAL DEL PROYECTO:** \$ 75.000.000**VALOR SOLICITADO A ENTIDAD EXTERNA:****VALOR CONTRAPARTIDA:** \$ 75.000.000



FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

**CODIGO:**  
FO-M-IV-03-01

**VERSION:**  
0

**FECHA:**  
2010-04-05

**PAGINA:**  
2 de 26

**Acuerdo 002**

**FORMATO 2-02 RESUMEN DEL PROYECTO**

**NOMBRE DEL PROYECTO:** Reconstrucción Narrativa de Saber Pedagógico entre los Profesores de Lengua y Literatura de la Educación Básica en Florencia, Caquetá.

**INVESTIGADOR PRINCIPAL:** Anibal Quiroga Tovar

**OTROS INVESTIGADORES:** Diego Barrera, Patricia Cerquera, John Faiver Longas **y estudiantes del Programa de Lengua Castellana y Literatura, estudiantes de pregrado y posgrado: Vivian Perdomo**

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

Esta propuesta se presenta con el propósito de participar en la reflexión sobre algunas de las problemáticas que se presentan en el marco de la investigación en el programa de Lengua Castellana y Literatura y para plantear una opción de investigación en la reconstrucción narrativa de saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua, como alternativa para promover sus transformaciones.

La primera situación busca precisar que la formación y el ejercicio de la actividad pedagógica en lengua y literatura corresponden al entendido de las ciencias sociales y humanas y que, para ser pertinentes con sus propios fenómenos tienen que indagarse desde puntos de partida ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos propios de las ciencias sociales.

La segunda situación se propone plantear un marco de referencia amplio desde el enfoque sociocultural de la investigación narrativa, para poner en coherencia la investigación en el programa, con el objeto de estudio y trabajo de los profesores de lengua, desde los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos en los que se sustenta la licenciatura. (enfoque sociocultural)

La tercera situación es que la investigación narrativa permite organizar el trabajo de indagación desde lo disciplinario, lo multidisciplinario y lo interdisciplinario: lo disciplinario en cada uno de los componentes del programa y de la formación docente; multidisciplinario en el sentido en que permite la integración del trabajo de investigación con investigadores de diferentes disciplinas del programa y de otros programas y facultades en torno a un proyecto e; interdisciplinario en cuanto que el mismo objeto de estudio -las narrativas pedagógicas, por ejemplo- se constituye en fenómeno de estudio desde varias disciplinas y programas de formación docente. Este espectro amplio de posibilidades permite que estudiantes de pregrado y posgrado puedan asumir sus trabajos de grado, participando en el desarrollo del proyecto o, en una extensión de los proyectos que se puedan desarrollar desde esta perspectiva de la investigación pedagógica.

Pasando al desarrollo de la propuesta de investigación, es necesario tener en cuenta que una buena enseñanza de la lengua es fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación, por la importancia del lenguaje en el despliegue de la cognición; por su función en las prácticas sociales educativas y, por su relevancia en la interacción y la comunicación humana. Sin embargo, la buena enseñanza solamente es posible si los profesores tienen unas transformaciones en sus prácticas que permitan incidir en una mejor enseñanza. Estudios en el mundo y en el país, (Unesco, 2000) (1), (Unesco, 2014) (2) (OCDE, MEN, 2016) (3) y, nuestra propia experiencia en la investigación y la formación de docentes ubican en un sitio relevante el papel de las transformaciones de los saberes y



FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

CODIGO:  
FO-M-IV-03-01

VERSION:  
0

FECHA:  
2010-04-05

PAGINA:  
3 de 26

**Acuerdo 002**

de las prácticas de los docentes en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

Las transformaciones de las prácticas de los docentes son difíciles de lograr, porque las actividades pedagógicas y didácticas que tienen lugar en las clases no pueden ser comprendidas en su integralidad, desde el punto de vista positivista de la investigación. Aún, buena parte de la investigación educativa que se realiza en nuestro país y en nuestra región, insiste en encontrar respuestas para los problemas educativos desde métodos de investigación desarrollados bajo la influencia de las ciencias naturales.

Esa perspectiva no tiene en cuenta que lo que ocurre en las aulas de clase participa de lo histórico, lo social y lo cultural y, como tal, está en constante fluir y transformación, por eso mismo es interpretado de formas diferentes por cada uno de los participantes, quienes le atribuyen variados niveles de validez. Por lo anterior, para comprender las significaciones de los problemas educativos en su dinámica social, histórica y cultural es necesario transitar a formas de interrogación de la realidad educativa que correspondan con la idea de que las prácticas pedagógicas pertenecen al mundo de la significación y de la interacción social y humana contextualizada y que, por lo tanto, deben estudiarse con alternativas interpretativas como la investigación narrativa.

El interés por la investigación narrativa se ha incrementado a partir de las aclaraciones hechas por Bruner, J. (1986) (4) en el sentido de que la forma apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas, es el conocimiento paradigmático y que, en cambio, la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y de la interacción social es el conocimiento narrativo.

En ese mismo sentido, Bajtín (1982, 381 ss), (5) había señalado antes las diferencias entre las ciencias naturales, cuyo objeto de estudio es la cosa reificada *que no se revela en el discurso y no comunica nada de sí mismo* y las ciencias humanas en las que no hay un objeto sino un sujeto productor de texto y en las que, por lo tanto *“surgen los problemas específicos del establecimiento, la transmisión y la interpretación de los discursos ajenos (por ejemplo, el problema de las fuentes en la metodología de las disciplinas históricas). En cuanto a las disciplinas filológicas, el hombre hablante y su discurso son de forma fundamental el objeto del conocimiento”*. Todorov (2013, 38,39)

También Polkinghorne (1998) (5) plantea que lo que nosotros entendemos como conocimiento científico se adecua más al mundo físico, y que, al contrario, el mundo de la interacción humana, se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer y de organizar el conocimiento. También MacIntyre (1981, 2007,144) (6), señala que la forma narrativa capta mejor las características centrales de la vida humana y del hombre, cuando afirma: *“...adoptar una postura en relación con las virtudes será la de apostar una posición sobre el carácter narrativo de la vida humana.”*

El “giro narrativo” en ciencias sociales (Riessman (2007) (7), también está en relación con el rechazo a las formas de conocer y de conocimiento, propuestas por la modernidad y fundamentadas en la ontología del realismo que considera el conocimiento como algo objetivo, generalizable, descontextualizado, atemporal y aplicable en forma universal. Esa ontología realista se corresponde con una epistemología que reclama la existencia de una relación uno a uno, entre los enunciados constatativos y los hechos del mundo de los que estos enunciados dan cuenta. Es evidente que esa



FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

CODIGO:  
FO-M-IV-03-01

VERSION:  
0

FECHA:  
2010-04-05

PAGINA:  
4 de 26

**Acuerdo 002**

idea de ciencia y de conocimiento es poco útil para estudiar fenómenos sociales como el hecho educativo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sujetas a las dinámicas de la historia, la sociedad y la cultura. Resumiendo, se puede decir que el giro narrativo en las ciencias sociales refleja un cambio paradigmático en las formas de pensar la condición humana y cómo se puede estudiar de forma mas comprensible.

A diferencia de la idea de ciencia y de conocimiento desarrollada e impuesta por la modernidad, la perspectiva sociocultural considera el conocimiento humano, ya no como “un gran relato” que tiende a unificar en una visión coherente y unitaria la realidad, con fundamento en la correspondencia entre los estados del mundo y los enunciados que los significan; sino, que se entiende la realidad como una pluralidad de pequeñas narrativas, de naturaleza local y personal, las cuales están siempre en proceso de construcción. Esta posición se sustenta desde la ontología del constructivismo el cual considera que la realidad es construida social, cultural e históricamente y, en una epistemología que estima que el conocimiento no está dado en los estados del mundo, sino que es construido por los seres humanos en los procesos de actividad, comunicación e interacción social.

A partir de lo anterior, se entiende que el conocimiento es relativo, porque depende del tiempo, del espacio, de las circunstancias y de la posición del observador. Dentro de ese orden de ideas, el conocimiento es visto como una urdimbre de relatos que están en constante formación y transformación y que toma y retoma nuevos elementos de las fuentes de la sociedad y la cultura para reintegrarlos a ellas transformados.

Con lo planteado hasta aquí, se puede llegar a un nuevo elemento de relieve en nuestra propuesta de investigación narrativa: que la composición de las identidades individuales y sociales está, igualmente, basada en las relaciones cambiantes de la sociedad, la historia y la cultura y que, si las fuentes de las narrativas cambian, esas relaciones cambiantes también son aplicables a las identidades de actores sociales como los profesores y los estudiantes.

En este punto, retomamos la idea de Bruner (1986), Polkinghorne (1988) y MacIntyre (1981, 2007) Ricoeur, P. (2004) de que, en la caracterización narrativa de la vida humana, lo narrativo corresponde a la forma básica de organizar el mundo de la significación y que la comprensión narrativa de la vida abarca la naturaleza histórica de la realidad humana. Ahora bien, si la experiencia pedagógica de los docentes y los discentes corresponde al mundo de la significación, entonces su estudio ha de hacerse desde las ciencias del mundo de la significación y no desde la perspectiva de los métodos desarrollados en las ciencias de la naturaleza. Hechas estas aclaraciones se opta por la investigación narrativa como una alternativa para investigar las prácticas educativas y pedagógicas y los saberes sobre las que se construyen.

Es de aclarar que la deriva hacia la investigación narrativa, no es exclusiva de la investigación pedagógica, Philpott (2014, 12) (8) ha señalado el incremento en el uso de los métodos de la

### Acuerdo 002

investigación narrativa en muchas de las disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, lo que nos interesa de su trabajo es que documenta esta deriva, hacia el área de la investigación relacionado con el desarrollo de los docentes, de su conocimiento y de su identidad. Esta área de la investigación es, justamente, la que llama nuestra atención, y por eso nos interesa lo planteado por Freema Elbaz-Luwisch (2002) (9) quien asume la práctica pedagógica, desde la perspectiva narrativa, como una construcción de los profesores cuando viven y narran relatos sobre lo que ocurre en sus aulas. Ahora bien, las prácticas de los saberes de los profesores, convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente -o el discente- que las narra. Pero, también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades y el contexto social, cultural e histórico en el que las historias son vividas y; las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

De esa manera, las voces de los docentes y discentes tienen carácter polifónico, porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos oficiales sobre lo educativo -los ecos de las reformas- los padres de familia, los administrativos y el público en general. Es decir, que los profesores y los estudiantes, escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en sus contextos de pensamiento, palabra y obra.

Por lo expuesto hasta aquí, la narrativa se asume como una forma privilegiada de representación de la experiencia vivida, es decir, que la experiencia vivida es puesta en palabras y/o en otros modos de producir significado, en forma de relato y comunicada, como lo plantea (Patterson 2009, 37) (10) Esta noción de narrativa, centrada en la experiencia, se fundamenta en el enfoque de la investigación narrativa, en el cual se considera que: las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo de la vida y, que, el contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de la experiencia misma. No obstante, es necesario precisar, con Bruner, E. M. (1984) (11) que una cosa es la vida como ocurre, otra cosa es la vida como experiencia, otra cosa, la vida contada como experiencia. Dicho en otras palabras: una cosa es la realidad, otra cosa la experiencia humana de la realidad y otra cosa, la narración de la experiencia humana de la realidad.

La palabra narrativa viene del Sánscrito *gna* que significa la acción de pasar el conocimiento desde aquel que sabe a otro que lo requiere. De allí viene el término latino *gnarus* (conocedor, quien conoce) de donde se originan: *narratio* (narración, proceso y resultado de narrar) y el verbo *narrare*: la acción de narrar.

Hay que aclarar, que más allá de la definición más general del concepto de narrativa, en esta propuesta se asume que, en el entendido de investigación narrativa, la noción de narrativa se refiere, también, a otros componentes del proceso de investigación así:

a) narrativa se refiere al proceso de producción de los los relatos en los cuales los seres humanos

### Acuerdo 002

representan sus experiencias de la realidad;

b) narrativa también designa al resultado de ese proceso, es decir a los enunciados (relatos) producidos en el proceso de narrar;

c) como la narrativa se ha convertido en un fenómeno tan importante en el estudio de las ciencias sociales, se entiende, además, como una teoría acerca de cómo el hombre reconstruye sus experiencias, al tiempo que se reconstruye a sí mismo;

d) narrativo también es un método de análisis de la experiencia humana reconstruida en los relatos porque permite ver cómo los acontecimientos y las experiencias se pueden relacionar entre sí, mediante la forma de una trama, o sea, un conjunto de significados que se mantienen unidos, por las hebras diversas del pasado. Y, finalmente,

e) narrativa es la forma para presentar ante la comunidad académica, los resultados de la investigación.

En relación con las acepciones mencionadas de la noción de narrativa en la investigación narrativa sugerimos confrontar las siguientes referencias: Moen, Torill (2006) (12); Corinne Squire & Molly Andrews & Maria Tamboukou (2008) (13); Stefinee Pinnegar and J. Gary Daynes (2007) (14); Freeman Mark, (2015) (15); Connelly and Clandinin (1990) (16); Gudmundsdottir, Sigrun (1995 -2005) (17), Vitanova Gergana (2013) (18), entre otros.

En este punto ya se puede decir que el proyecto trata de resolver la necesidad de pasar de una investigación pedagógica que considera a los docentes sus saberes y sus prácticas en relación con la teoría pedagógica, a una perspectiva de la investigación narrativa que tiene en cuenta los aspectos históricos, sociales y culturales del proceso educativo. En ese sentido, el enfoque sociocultural considera a los profesores dentro de la historia y el contexto social y cultural, no para tener estos elementos como telón de fondo, sino para considerarlos como partes esenciales del análisis, que refuerzan la idea de que el desarrollo del lenguaje y la cognición están mediadas por la actividad social. De tal manera, asumimos que, no es que la actividad social influya el desarrollo del lenguaje y la cognición, sino que la actividad social es el proceso a través del cual se desarrolla el lenguaje y se le da forma a la cognición humana.

Las raíces del enfoque sociocultural están en la obra de Vygotsky (1998) (19) quien plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene su origen en la participación de los individuos en los procesos de socialización. Vygotsky asume que para entender los comportamientos individuales hay que referirse al contexto histórico, social y cultural, porque las funciones psicológicas superiores tienen origen social y reflejan los procesos de actividad social, de interacción con los otros y de comunicación en los que el individuo se ha desarrollado. Este planteamiento saca el saber pedagógico del plano abstracto y solitario del funcionamiento mental interno y lo pone en mundo real de la actividad, la historia y la cultura en el que ocurre.

Los planteamientos de Vygotsky en relación con el origen social del lenguaje, de la actividad y la

### **Acuerdo 002**

consciencia, es complementada por lo propuesto por Bajtin, (1986) (20) en el sentido de que toda la actividad humana tiene naturaleza dialógica, porque nada de lo que hacemos, decimos, escuchamos, escribimos o pensamos ocurre en el vacío, pues toda acción humana esta orientada a la alteridad, ya que existimos en relación histórica, social y cultural con los otros.

También es de aclarar que consideramos útil en el desarrollo del trabajo, la idea de narrativa como una herramienta sociocultural que le da sentido al saber pedagógico. Esta idea que tiene su origen en Vygotsky (1978) y algunos neovigotskianos como Wertsch, J. (2000) (21) quienes asumen la actividad humana, interna y externa, como actividad mediada por herramientas específicas del contexto social, histórico y cultural en el que ocurre la actividad.

La herramienta cultural por excelencia para Vygotsky (1978) (*Ibíd.*) y Wertsch (1994) (22) es el lenguaje. Si tomamos el español, como expresión del lenguaje vemos que su uso le da forma a la manera como significamos y como pensamos la realidad. Luego tomamos las narrativas como una unidad menor de la lengua y apreciamos localizadamente el efecto de la lengua que hablamos, sobre la manera en que comprendemos y significamos la experiencia.

En la medida en que actuamos, pensamos y aprendemos en contextos específicos, utilizamos esas formas situadas histórica, social y culturalmente, como herramientas para interactuar, pensar y aprender. Y entre mas utilizamos estas formas del lenguaje, ellas terminan por modelar nuestras formas de interactuar, pensar y conocer. En ese orden de ideas, convertirse en miembro de una comunidad, como la de los profesores de lengua y literatura, implica cursar el aprendizaje del uso de estas herramientas situadas para dar sentido y comprender la experiencia docente.

Es decir, que, si tomamos las narrativas como herramientas situadas cultural, histórica y socialmente, estas nos van a permitir crear sentido de lo pedagógico y, por lo tanto, las podemos utilizar para aprender de nuestra experiencia en contexto. Así podemos entender que, parte de lo que significa aprender a ser profesor de lengua, o de cualquier otra asignatura, es aprender el uso de sus narrativas socioculturalmente situadas.

Para hacer la aproximación a las instituciones y a los participantes del proceso, para realizar el seguimiento necesario, para llevar a cabo la recolección de los datos y la observación, y para desarrollar la reflexión que permitan la reconstrucción transformativa de los saberes de enseñanza de la lengua y la literatura, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo reconstruir narrativamente el saber pedagógico de profesores de lengua y literatura de la educación básica de Florencia?**

**Con la finalidad de facilitar el trabajo, la pregunta problema se descompone en preguntas de investigación que hacen posible su desarrollo por partes:**

**1º ¿Cuáles son las características actuales de la investigación narrativa sobre las formas como se revela la construcción y reconstrucción del saber pedagógico en los relatos de los docentes?**

**2º ¿Qué narrativas son contadas y cómo son contadas esas narrativas por los profesores participantes en el estudio?**

**FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO****CODIGO:**  
FO-M-IV-03-01**VERSION:**  
0**FECHA:**  
2010-04-05**PAGINA:**  
8 de 26**Acuerdo 002**

**3º ¿Cuáles influencias parecen condicionar, en las narrativas contadas y recontadas, la construcción y reconstrucción de saber pedagógico?**

**4º ¿Cuáles elementos de las narrativas contadas dan cuenta de la forma en que se vive y se experimenta la construcción de saber pedagógico?**

**5º ¿Qué elementos encontrados en las narrativas recogidas permiten sugerir sobre los aspectos que influyen la construcción del saber pedagógico?**

**OBJETIVOS:**

**General:** Reconstruir narrativamente el saber pedagógico de profesores de lengua y literatura de la educación básica de Florencia, Caquetá.

**Específicos:**

- Precisar la orientación de la investigación para la reconstrucción narrativa de saberes pedagógicos desde la perspectiva sociocultural. (Revisar, en la literatura al uso, el desarrollo de la reconstrucción narrativa del saber pedagógico)
- Realizar la gestión necesaria para crear las condiciones que permitan ejecutar el programa de investigación para la reconstrucción narrativa del saber pedagógico de los profesores de lengua y literatura de Florencia.
- Desarrollar las actividades que conducen a la reconstrucción narrativa del saber pedagógico de profesores de lengua y literatura de las IES comprometidas en el proyecto. (Reconstruir en forma de relatos las experiencias pedagógicas de los profesores que participan en el estudio)
- Concretar los resultados de la investigación en el informe del trabajo: Identificar, en las narrativas contadas y recontadas, las influencias que participan en la construcción y reconstrucción de saber pedagógico; Analizar los elementos que dan cuenta de la forma en que se vive y se configura la construcción del saber pedagógico

**IMPACTO / JUSTIFICACIÓN:**

El propósito de esta investigación no es solamente interpretar los sentidos que le imponen los actores y las circunstancias a los saberes pedagógicos, sino que, en los procesos de reconstrucción narrativa de esos saberes, se produzcan las transformaciones de las identidades y las prácticas docentes en una dirección favorable a los intereses de la sociedad, de los grupos y de los individuos. Un cambio así no se da, si hacemos una investigación que aplique, experimente, observe y adopte resultados aparentemente objetivos y neutrales. Las transformaciones surgen desde adentro del proceso educativo, como producto de la descripción e interpretación en la que se comprenden las limitaciones de lo que hace y se trazan las nuevas orientaciones para la práctica.

Por lo tanto, el impacto esperado no es solamente desarrollar la práctica investigativa que vincula a estudiantes y profesores del programa al ejercicio de ir tras la huella del saber pedagógico, sino que la investigación se convierte en autoformación de los investigadores y, en extensión, para atender las necesidades formativas de los profesores de lengua y literatura que trabajan en las instituciones donde se lleva a cabo la indagación y, para articular al programa de Lengua





FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05	<b>PAGINA:</b> 9 de 26
---------------------------------	----------------------	-----------------------------	---------------------------

**Acuerdo 002**

Castellana y Literatura con los diferentes problemas de la práctica de la enseñanza de la lengua y de la literatura en los niveles de la educación básica.

IES participantes: 4

Profesores de lengua participantes: 16

Investigadores: 4

Auxiliares del programa de pregrado vinculados al desarrollo del proyecto: 10

Estudiantes de posgrado a vincular en el proyecto: 6

Impacto esperado entre estudiantes de básica mediante los docentes participantes:500

Publicaciones proyectadas de forma directa: 5

Publicaciones proyectadas de forma indirecta: 5

Participación en eventos para presentar los desarrollos del trabajo: 5

Intercambios con proyectos similares en el país y el extranjero:4

**MARCO TEÓRICO:**

En este trabajo vamos a entender la actividad investigativa como un proceso de interacción dialógica entre el investigador y los sujetos con los que interactúa. Este planteamiento reconoce que en el acto de investigar existe una relación de influencia recíproca entre los investigadores y los actores sociales que participan en la investigación. En esa relación intersubjetiva se desarrolla una práctica transformadora entre los participantes, por la influencia misma de la actividad que se desarrolla en el proceso interactivo de investigar.

Siguiendo este orden de ideas, el conocimiento se asume como el producto de la relación mediada por la actividad transformadora recíproca entre el investigador y los actores participantes. El investigador se transforma, porque en el trabajo investigativo se modifican sus interpretaciones de la realidad, su comprensión del mundo y su actitud ante lo nuevo conocido. También se transforman los actores participantes, con los que se desarrolla el trabajo, porque al narrar sus experiencias organizan y reorganizan lo que saben acerca de lo que hacen en sus trabajos y en ese accionar reestructuran el contenido de su consciencia sobre lo que son y sobre lo que hacen.

La investigación narrativa, que se asume en esta propuesta, se ha impulsado a partir de las aclaraciones hechas por Bruner, J. (1986) (*Ibid.*), en el sentido de que la forma más apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas es el conocimiento paradigmático y que, en cambio, la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y la interacción social es el conocimiento narrativo. Polkinghorne (1998) (*Ibid.*), desarrolló un planteamiento similar a lo propuesto por Bruner, en el sentido de que lo que nosotros entendemos como conocimiento científico se adecua más al mundo físico, y que el mundo de la interacción humana, se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer.

El conocimiento narrativo es un esquema básico que permite organizar las acciones humanas para posibilitar la comprensión de los propósitos de vida y unir las acciones y eventos en episodios. El significado narrativo nos provee de un marco para la comprensión de los eventos pasados de nuestras vidas, pero también nos puede servir para proyectar las acciones futuras. La narración



FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

CODIGO:  
FO-M-IV-03-01

VERSION:  
0

FECHA:  
2010-04-05


PAGINA:  
10 de 26

**Acuerdo 002**

viene a ser, algo así como un esquema primario mediante el cual la existencia humana de forma significativa. De esta manera, el estudio de los seres humanos por parte las ciencias sociales tienen que ser ubicado en el entendido de la significación, en el plano general, y del significado narrativo, en particular. (Polkinghorne, 1988) (*Ibid.*)

A partir de la comprensión de que los métodos propios de las ciencias naturales no son los más eficaces para realizar la búsqueda del conocimiento en los fenómenos sociales, se ha venido incrementando el uso de métodos narrativos, como puede evidenciarse en la inclusión de capítulos sobre el método narrativo en las publicaciones dedicadas a difundir el desarrollo de los métodos en las ciencias sociales. En ese sentido puede confrontarse Creswell, John, W (2014) (23); Anna De Fina and Alexandra Georgakopoulou (Edts) (2015) (24); Clandinin, D. Jean Editor (2012) (25); Molly Andrews & Corinne Squire & Maria Tamboukou. Edits. (2008) (26); Craig Kridel. Edit. (2010) (27); Hühn, Peter et al. (eds.) (2012) (28) The Living Handbbook of Narratology. Hamburg: Hamburg University Press.

Es evidente que el fenómeno educativo se ajusta mejor al entendido del conocimiento narrativo, toda vez que su saber se refiere a la identidad de los profesores y los estudiantes; de sus actividades para enseñar y aprender; del significado que los actores del proceso educativo les imponen a sus propias actividades, a las actividades de los otros y a las motivaciones y resultados de las diferentes formas de acción, interacción y a sus prácticas sociales. Pero, también a las dinámicas de cambio de sus actividades, que se producen con las transformaciones del contexto sociocultural en las que están inmersos. Si asumimos que esto es así, entonces cuando queremos saber acerca del desarrollo del conocimiento profesional de los profesores, de su trabajo y de sus relaciones, la investigación narrativa es una de las opciones adecuadas para hacerlo. La vida de los profesores y su trabajo es del orden del significado, entonces, la forma de acceder a la memoria de sus actividades es una forma de conocimiento narrativo. El conocimiento es entendido como un fenómeno de significación, pero, también, como un método para la comprensión del desarrollo de los profesores como profesionales de la educación; como una vía para comprender como organizan los profesores, su conocimiento y su experiencia y; cómo definen y redefinen su identidad. Philpott, C (2014, 1) (29) ha señalado como la investigación narrativa se ha venido abriendo campo en la educación, particularmente en la definición del papel de las narrativas en la formación inicial de los profesores, el papel de las narrativas en la conformación de la identidad de los profesores y el role que tienen las narrativas en la estructuración del conocimiento de los docentes. Dados los desarrollos actuales de la investigación narrativa en la enseñanza, en los antecedentes solamente vamos a considerar los trabajos que han contribuido a la ubicación de la vida y los relatos de los docentes en el primer plano de la investigación educativa y hacemos referencia a algunos desarrollos de la investigación narrativa en Iberoamérica y en Colombia. Por supuesto, hay mas desarrollos de la investigación narrativa en la educación tales como: narrativas del currículo; estudios sobre la interrelación entre el conocimiento y el contexto; narrativas de cambio escolar; narrativas de la diversidad en la enseñanza; pero, creemos que con los que se mencionan se vislumbra el alcance y la riqueza de la investigación narrativa sobre el ámbito de nuestro interés: la reconstrucción narrativa del saber pedagógico. Clandinin y Connelly, (1990) (*Ibid*) han orientado su trabajo en narrativas de experiencias de historias docentes desde una perspectiva del empirismo con una propuesta de Professional Knowledge Landescape, que busca

 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

comprender como el conocimiento estructurado en las narrativas, creencias e identidades de los profesores se relaciona con el contexto en el que trabajan los docentes. Estos autores son quizás lo más referenciados en los trabajos de investigación narrativa sobre los docentes en el mundo. Sin embargo, (Philpott 2013) (30) cree que su propuesta, por su base empirista, sobredimensiona al individuo en detrimento de los aspectos sociales y culturales. Goodson (1992, 1997) (31) ha señalado la importancia de centrar la atención en las vidas de los docentes; en escuchar sus voces silenciadas por el discurso oficial sobre la pedagogía. Esta posición nos ha sido de utilidad porque es compatible con el enfoque desde el cual se hace esta propuesta.

Mc Ewan (2005) (32) ha orientado su trabajo a la devolución de los aspectos humanos al currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Sus ideas se han traducido a varias lenguas, incluido el español y sobre esa base se han hecho estudios e investigaciones en Iberoamérica. Gudmundsdottir, (2005) (33) ha trabajado en la búsqueda de sentidos comunes en las narrativas de experiencias docentes que viven y trabajan en contextos comunes. Freema Elbaz-Luwisch (2002) (*Ibid*); quien trabajó en temas conjuntos con Sigrun Gudmundsdottir plantea que la práctica de la enseñanza, desde la perspectiva narrativa, es vista como construida por los profesores cuando narran y viven relatos en sus aulas. Ella considera que las narrativas docentes son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del individuo docente. David Bridges (2002) (34) ha trabajado el papel de la narrativa en su campo habitual, en la historia y en la investigación. Torill Moen (2006) (*Ibid.*) nos aporta con su discusión sobre la investigación narrativa sociocultural, aspectos de la relación entre el investigador y los participantes y, el papel del diálogo en la recolección y la interpretación de los datos. Heikkinen, H. L. T, (2002) (35) ha sido un referente útil para la discusión de los aspectos relacionados con la filosofía de las ciencias y la investigación narrativa. James Wertsch (2006) (*Ibid.*) es un soporte importante en la determinación del concepto de actividad y el de narrativa como mediación en el abordaje sociocultural de la investigación narrativa. Este no es el lugar ni el momento para hacer una descripción exhaustiva de las lecturas de los antecedentes, sino una orientación al lector sobre las fuentes, los conceptos y la orientación de nuestra propuesta. Una lectura de las referencias puede ayudar a despejar apenas bosquejados aquí. Aunque todos nos han permitido ampliar nuestro horizonte de los avances de la investigación narrativa sobre las prácticas y saberes pedagógicos, son los trabajos de investigadores como: Sigrun Gudmundsdottir; Freema Elbaz-Luwisch; Carey Philpott, Hannu.L. T. Heikkinen; Yriö Engeström, David Bridges, Heikkinen, H. L. T. Wertsch, -todos referenciados antes- los que nos han permitido organizar la propuesta de investigación narrativa desde el enfoque sociocultural.

En Iberoamérica fueron de interés, tanto para fortalecer la comprensión de la investigación narrativa, como para ver sus aplicaciones al campo de la educación los trabajos de: Bolívar Antonio (2002) (36); Bolívar & Domingo, (2006) (37); Larrosa et al (1995) (38); Maria Isabel da Cunha (1997) (39), Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila (2007) (40) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulo I) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.

En Colombia las tendencias del movimiento pedagógico se pueden incluir en una especie de

### Acuerdo 002

resistencia a las imposiciones del “currículo a prueba de maestros” con los que se ha tratado de educar a los sectores populares de la población colombiana. En ese marco se desarrollan esfuerzos de investigación que recientemente han producido resultados como el trabajo de Parra R. y Castañeda E. (2014) (41) que hacen una mirada como los maestros, precariamente incluidos en la modernidad tienen la misión de incluir en la sociedad moderna a la población excluida. La expedición Pedagógica Nacional (2001) (42) anunciada desde el Movimiento Pedagógico, buscaba recuperar la perspectiva de la educación desde los maestros como sujetos de la pedagogía. Desde la metáfora del viaje se ve la pedagogía como una práctica contextualizada en un momento de la historia, la sociedad y la cultura. En el plano regional los trabajos de Gabriel Murillo (2008) (43); (2010) (44); (2015) (45) son un ejemplo de cómo se ha venido desarrollando el interés sobre la investigación narrativa en las prácticas pedagógicas en la zona del país donde se piensa con mayor seriedad la educación y la pedagogía.

Una vez se presentada la concepción de investigación de la que partimos; se han mencionado las líneas gruesas de la ontología y la epistemología de la investigación narrativa y se han bosquejado algunos antecedentes de proyectos parecidos al nuestro, es necesario señalar nuestro interés en situar la investigación narrativa en el marco del enfoque sociocultural, cuyas bases fueron propuestas por Vygotsky (1934/ 1978) (*ibíd.*) y su grupo, por un lado, y por el Círculo de Bajtín, (1986) (46) por el otro. Desde este enfoque los investigadores examinan e interpretan la actividad humana en relación con el contexto histórico, social y cultural en el que tienen lugar. Uno de los propósitos que se persigue al asumir la perspectiva sociocultural es poner la investigación, la formación docente y la proyección social, que se desprende del proyecto, en coherencia con las bases filosóficas, teóricas y metodológicas del programa de lengua castellana y literatura.

En la ley de la segunda formación, Vygotsky plantea su idea del desarrollo apoyado en la premisa marxista de que “No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” Marx, K. (1859/1989, 7,8) (47) Como las condiciones sociales están cambiando constantemente, los contextos en los que los seres humanos aprenden y se desarrollan son cambiantes, por eso la conciencia humana no puede considerarse una categoría fija que puede describirse de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, es una categoría que experimenta transformaciones continuas, como consecuencia de los cambios que se dan en el plano social. Vygotsky planteó el fundamento de esta idea como sigue:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y mas tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. Vygotsky, Lev, S (1979, 94)

La teoría de que toda la actividad humana tiene naturaleza dialógica, desarrollada por Bajtín (1986) (*Ibid*), complementa los planteamientos de Vygotsky en relación con el origen social de la conciencia, de la actividad humana y del lenguaje. Dialógico significa que nada de lo que hacemos, decimos, escuchamos, escribimos o pensamos ocurre en el vacío, porque la acción humana esta orientada a la alteridad, porque no existimos en el vacío sino en relación con los otros.

### Acuerdo 002

En ese sentido, todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. (Bajtín M. M. 1979 – 1998, 281) (*Ibid.*)

A partir de lo planteado por Bajtín se puede decir que la enunciación es una instancia, lógicamente presupuesta por el enunciado y que enunciar es utilizar la voz para dirigirse a un tú –que puede ser individual o extendido- porque los individuos existen en relación con los otros, ya que vivir es estar comprometido en un diálogo sin fin con los demás para crear significados y comprensión sobre nuestras vidas en los procesos de socialización. Los significados no se transmiten de una persona a otra, sino que son creados por los interlocutores cuando se comprometen en un intercambio dialógico: los elementos del lenguaje sirven para crear efectos de sentido.

El intercambio dialógico está sometido al orden de la historia, por lo tanto, no hay significados de una vez y para siempre, sino que cuando se dice que los elementos del lenguaje sirven para crear efectos de sentido, lo que se está diciendo es que en el lenguaje no hay objetividad: que la subjetividad y la objetividad son efectos de sentido para significar el mundo humano, sus relaciones e interacciones. Un enunciado refleja la voz de quien habla, pero también la voz de la persona con la que se está hablando y otras voces que se han experimentado en el curso de la vida, de la historia y de la cultura. En este sentido la investigación narrativa ha encontrado de utilidad el concepto de voz propuesto por Bajtín (1981) (48) con el concepto de heteroglosia y retomado por Vitanova, Gergana (2013, 246) (*Ibid*) quien considera que:

His complex work on voice will allow qualitative inquirers to problematize the texts they are studying by looking at the multilayered, polyphonic interactions existing not only between the narrator and the listener but also within the texts of narrators themselves. The voices that are palpable in narrative data belong not only to the 13utor of the narrative and the interviewer(s), for example, but also to others with whom narrators have entangled their own voices or positions. The dialogic perspective of built-in multiple voices in discourse analysis allows narrative structures to encode both a layer of deeply personal, emotionally significant to the individual meanings, and a reflexive awareness of one’s social milieu—elements that are prerequisites for agentive transformation and the possibility for a social change.

Este concepto refuerza el carácter dialógico de la constitución de la experiencia humana y de su manifestación en los enunciados que la reconstruyen, para trascender los análisis de contenido en las narrativas, supuestamente, cedidas por los participantes y pasar a la consideración de las condiciones en las que se produce el discurso, sus formas de circulación y de recepción. Es decir,

### Acuerdo 002

para incluir las externalidades de los enunciados narrativos en los análisis.

Un concepto que, de igual manera, nos ayuda a articular los planteamientos de Bajtin y de Vygotsky en la reconstrucción de la experiencia en narrativas, es el concepto de actividad. El concepto de actividad fue planteado inicialmente por el grupo de Vygotsky para explicar la actividad humana con acuerdo a fines, pero una vez conocida en occidente se ha seguido desarrollando y ya tiene 3 generaciones de estudiosos en todo el mundo. La teoría de la actividad es un sistema colectivo mediado por instrumentos vertidos hacia fuera: las herramientas y, vertidos hacia adentro: los signos y los símbolos, que orientan hacia el objeto y que se realiza en contexto, por lo que se entiende en las coordenadas de la historia y, que, por su carácter social y colectivo, considera la pluralidad de voces de los actores sociales.

Un breve resumen de su evolución hecho por Kaz Stuart (2012) (49) nos recuerda que es Vygotsky, quien en los inicios de esta teoría señaló la importancia del lenguaje y las herramientas como mediadores en el proceso de aprendizaje. Luego, Leontiev, N. (1978) (50) explicó las relaciones entre el objeto y el motivo de la actividad. A su vez, Latour (2005), (51) desde una tradición diferente, enfatizó en el papel de los seres humanos como actores centrales en los contextos sociales y; Wertsch, Del Río y Alvarez (1995) (52) teorizaron sobre el modelo de interacción en la psicología sociocultural y en y los procesos de aprendizaje. Fue Engeström (2001, 137)<sup>i</sup> (53) quien introdujo en la teoría de la actividad la referencia a las contradicciones como palancas de cambio y como creadoras de oportunidades para la transformación.

Los desarrollos de la teoría de la actividad nos pueden servir para comprender aspectos básicos de la narrativa y para establecer las relaciones con los otros elementos teóricos de la propuesta de investigación. Cuando Vygotsky introdujo el concepto de actividad cultural mediada por instrumentos y signos y símbolos, nos dotó de unos elementos permiten entender que el individuo solo puede ser comprendido en su medio cultural; que la sociedad no puede ser estudiada sin la actividad de los seres humanos que producen y utilizan instrumentos culturales y; que la acción humana orientada a objetos y objetivos se convierte en un principio explicativo de la consciencia.

Como los trabajos de Engeström (2001) (*Ibid*) han fortalecido la mirada de la actividad orientándola hacia las relaciones entre las personas y sus comunidades en los ámbitos educativos, se ha optado por su definición de sistema de actividad como una unidad de trabajo, con unos principios, que define como:

- Un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad.
- El sistema de actividad tiene multiplicidad de voces, puntos de vista, tradiciones e intereses.
- La actividad tiene un principio de historicidad porque los sistemas de actividad se forman, transforman y entienden en el desarrollo de su propia historia. La historia tiene que ser estudiada en la historia local de la actividad y sus objetos y en la historia de las

### Acuerdo 002

ideas teóricas y los instrumentos que le han dado forma a la actividad.

- Las contradicciones juegan un papel central como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones son acumulaciones de tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad. La principal contradicción en esta fase del desarrollo es la del valor de uso y el valor de cambio de los productos básicos (como el conocimiento y sus diferentes formas de expresión)
- Considera la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Cuando las contradicciones se agravan, algunos participantes del sistema de actividades cuestionan y se apartan de las normas establecidas. Una transformación expansiva cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de expectativas más amplio.

Tanto los planteamientos de Vygotsky, como los de Bajtin y los desarrollos de ambas escuelas dejan en claro que para entender el desarrollo humano y los procesos sociales hay que trascender la figura del individuo aislado y entenderlo en diálogo e interacción con los otros en un contexto histórico, social y cultural, como hemos dicho antes.

Otro de los conceptos básicos que orientará este trabajo es el de narrativa. La narrativa es una unidad de análisis que permite entender al ser humano en la actividad social, porque la narrativa es experiencia humana transformada en significación. Es decir, es una unidad significativa, una parte viva del todo, que posee las propiedades básicas de las prácticas socioculturales.

Se ha optado por la reconstrucción del saber pedagógico de los profesores de lengua mediante narrativas, porque “la narrativa es el esquema primario mediante el cual la existencia humana se transforma en significación” (Polkinghorne, 1988, p. 1) (*Ibid*). Las narrativas son tan naturales como el desarrollo del lenguaje. Todos los seres humanos a través de la vida hemos vivido experiencias e interacciones comunicativas con los otros, con nosotros y con el mundo y, cuando damos cuenta a los otros de esas experiencias, las organizamos como narrativas, es decir, que los seres humanos organizamos las experiencias vividas en formas narrativas. Sin embargo, no solamente narrativizamos la vida vivida, también ponemos en narrativas las experiencias de lo que les sucede a las otras personas.

Moen, Torill (2006, 5) (*Ibid*), acota que “una narrativa es un relato que cuenta una secuencia de eventos que es significativa para el narrador y para su audiencia. Si la narrativa se entiende en el marco de una concepción sociocultural entonces hay que considerar las relaciones entre el individuo y su contexto.”

Asumimos la idea de narrativa desde la perspectiva sociocultural, como una herramienta de mediación fundamental en la actividad práctica transformadora, interna y externa, de los seres humanos, considerando que, tanto para Vygotsky (1978) (*Ibid.*) como para algunos neovigotskianos como Wertsch, J. (2006) (*Ibid.*) la herramienta cultural por excelencia es el lenguaje. Para ejemplificar podemos tomar nuestra lengua, como expresión del lenguaje y darnos cuenta cómo su uso le da

### Acuerdo 002

forma a las maneras como significamos la realidad y cómo pensamos acerca de ella. Las narrativas, como forma privilegiada de significar la experiencia humana, son una unidad del lenguaje en las que se puede apreciar de forma localizada el efecto del lenguaje sobre la manera en que comprendemos y significamos nuestra experiencia.

Ahora, cuanto más utilizamos las narrativas como formas situadas, para interactuar, pensar y conocer, estas terminan por moldear nuestras formas de pensar, significar y actuar. Entonces, para llegar a ser miembro de una comunidad, como la docente, es necesario cursar un aprendizaje del uso de estas herramientas situadas que le dan sentido y posibilidad de ser comprendidas a las experiencias vividas. Es decir, que, si tomamos las narrativas como herramientas situadas cultural, histórica y socialmente, estas nos van a permitir crear sentido y, por lo tanto, pueden ser utilizadas para aprender y reaprender de nuestras experiencias. Si aplicamos lo anterior a la experiencia docente podemos entender que, parte de lo que significa aprender a ser profesor, es aprender el uso de las narrativas docentes, socioculturalmente situadas, que son parte de los recursos compartidos del contexto en el que trabajan los profesores. Ya habíamos aclarado antes que la noción de narrativa que asumimos se fundamenta en el enfoque de la investigación narrativa centrada en la experiencia; en la cual se considera que las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo de la vida y, que, contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de los saberes y de la experiencia misma.

En esta propuesta asumimos además, que en el entendido de investigación narrativa, la noción de narrativa se refiere a otros componentes del proceso de investigación así: a) narrativa se refiere al proceso de producción de los relatos en los cuales los seres humanos representan sus experiencias de la realidad; narrativa también designa al resultado de ese proceso, es decir a los enunciados (relatos) producidos en el proceso de narrar; c) como la narrativa se ha convertido en un fenómeno tan importante en el estudio de las ciencias sociales, se entiende además, como una teoría acerca de cómo el hombre reconstruye sus experiencias, al tiempo que se reconstruye a sí mismo; d) narrativo también es un método de análisis de la experiencia humana reconstruida en los relatos y, finalmente, e) narrativa es la forma para presentar ante la comunidad académica, los resultados de la investigación.

Estas nociones de narrativa no son improvisadas, sino que reconocen los avances teóricos recientes realizados por la comunidad internacional de estudiosos que trabajan con investigación narrativa como camino para la indagación en relación con los saberes pedagógicos de los docentes de las diferentes asignaturas del currículo escolar. Estos son algunos de los autores que se refieren a los diferentes usos de la narrativa en la investigación. Moen, Torill (2006) (*Ibid*); Corinne Squire & Molly Andrews & Maria Tamboukou (2008) (*Ibid*); Stefinee Pinnegar and J. Gary Daynes (2007) (*Ibid*); Freeman Mark, (2015) (*Ibid*); Connelly and Clandinin (1990) (*Ibid*); Gudmundsdottir, Sigrun (1995 - 2005) (*Ibid*), Vitanova Gergana (2013), (*Ibid*) entre otros.

Los conceptos presentados constituyen los referentes básicos desde los cuales abordamos el trabajo de investigación, sin embargo, su composición puede variar con los desarrollos del trabajo, siempre obedeciendo a las necesidades surgidas del estudio del fenómeno que nos ocupa y los desarrollos de la investigación narrativa desde la perspectiva sociocultural.



**Acuerdo 002**

**METODOLOGÍA:**

Partimos de un enfoque sociocultural de la investigación narrativa y del reconocimiento de que los profesores son muy importantes en el desarrollo de la pedagogía y del currículo, por lo cual hay que prestar especial atención a sus experiencias tanto individuales como grupales, escuchar sus propias voces y las narrativas que relatan acerca de su trabajo y de sus vidas. En consideración de lo anterior, esta investigación narrativa pone en el centro un grupo de profesores: esta vez profesores de lengua de instituciones educativas del entorno urbano de Florencia. Ahora, como la comprensión de lo individual no es posible sin una consideración simultánea del contexto institucional, el contexto del sistema educativo, su currículo, las tendencias pedagógicas, la formación discursiva sobre lo educativo y lo pedagógico y el contexto social y cultural; entonces hay que responder a esta exigencia de la investigación, en términos de habilitar en el derecho a la palabra a quienes realizan el trabajo de articulación de los niveles personales, microsociales, mesosociales y macrosociales. Solo así se puede asir el conocimiento de los profesores en las prácticas y relatos de la vida diaria de la escuela. Las fases que se presentan a continuación pretenden unos pasos para el desarrollo del proceso, no obstante, en la práctica misma puede ser modificada de acuerdo con las exigencias del trabajo investigativo en contexto.

Fase 1:

- Caracterización colectiva de los desarrollos actuales de la investigación para la reconstrucción narrativa del saber pedagógico desde el enfoque sociocultural.

Métodos y técnicas para realizar la tarea.

- Lectura crítica de la literatura disponible en el plano internacional, nacional y local. Técnica, fichaje bibliográfico. (Trabajo de mesa)

Fase 2:

El reconocimiento de las instituciones, la organización del grupo de profesores y la planeación la acción participante para la reconstrucción narrativa de experiencias docentes.

- Determinación y reconocimiento de las instituciones educativas en las que se hará el trabajo
- Precisión del trabajo de reconstrucción narrativa de la experiencia de los profesores de lengua.
- Negociación de acuerdos y compromisos para el desarrollo del trabajo. Estos compromisos son personales e interinstitucionales: profesores-instituciones-secretaría de educación-Universidad de la Amazonia- Programa de Lengua Castellana y Literatura.

### Acuerdo 002

#### Fase 3:

- Desarrollo el programa de reconstrucción de la experiencia pedagógica de los profesores de lengua en las IES de Florencia.
- Aplicación de las actividades conjuntas para desarrollar la reconstrucción narrativa de los saberes pedagógicos de los profesores de lengua castellana y literatura de las instituciones participantes en el proyecto.

#### Tareas

Trabajo de bservación participante con los profesores involucrados en el proyecto.

Sesiones de actividades para el desarrollo de las entrevistas y los diálogos entre los participantes.  
Sesiones de trabajo conjunto de reconstrucción – interpretación de las narrativas en relación con los aspectos institucionales, del sistema educativo y de la sociedad y la cultura del entorno.  
Trabajos de transcripción y negociación de sentidos.

#### Fase 4:

Desarrollo de un conjunto de actividades que permitan la interpretación del corpus narrativo de las practicas pedagógicas que representan las prácticas pedagógicas transformadas en significación. Concretar los resultados de la investigación en el informe final del trabajo de investigación. Trabajo de estructuración de los textos

#### **RESULTADOS ESPERADOS:**

##### **De la fase 1:**

Precisión de la orientación de la investigación para la reconstrucción narrativa del saber pedagógico de profesores de lengua, desde la perspectiva sociocultural. Elaboración de un documento que resuma la ontología, la epistemología, la teoría del proyecto de reconstrucción narrativa de saberes pedagógicos de los profesores de lengua y literatur de Florencia


##### **De la fase 2:**

Instrumentalización del programa para la reconstrucción narrativa del saber pedagógico. Conocimiento del contexto institucional, educativo y humano en el que se va a desarrollar el trabajo de reconstrucción, formación, transformación de los saberes de los docentes. Establecimiento de los acuerdos y compromisos personales e institucionales para llevar a cabo el trabajo.

Elaboración de un dossier que reúna los acuerdos que orientan el trabajo y su desarrollo con los otros.

##### **De la fase 3**

Reconstrucción narrativa de los saberes pedagógicos de los profesores de lengua castellana y literatura de las instituciones participantes en el proyecto. Desarrollo del trabajo con los docentes en las aulas y en los espacios escogidos para trabajar las entrevistas y las sesiones de estudio,

 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

trabajo y reflexión sobre lo actuado en los avances de la investigación.

**De la fase 4** Interpretación del corpus narrativo de las practicas pedagógicas que representan las prácticas pedagógicas transformadas en significación. Aunque la interpretación es simultánea a las entrevistas y la recolección general de los datos, siempre hay espacios de negociación de sentidos a los relatos cedidos o configurados en el diálogo entre los participantes en el proceso. Concreción de los resultados de la investigación en el informe final del trabajo de investigación que es negociado con los demás participantes.

#### ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN O DIVULGACIÓN:

Eventos de avances de la investigación con estudiantes, profesores e investigadores	Presentación y Publicación de avances de los trabajos	4	Profesores universitarios, Profesores de las IES de Florencia, Estudiantes Universitarios, comunidad educativa
Artículos en revistas especializadas en Narrative Research	Presentar artículos a revistas	5	Comunidad docente, estudiantil e investigadora.
Eventos de formación docente & narrativa	Memorias de eventos	500	Asistentes a eventos, comunidad de docentes universitarios

#### DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:

Investigación Narrativa, Saber Narrativo, Prácticas Pedagógicas. Reconstrucción Narrativa de Saberes, Actividad Pedagógica, Narrativas Pedagógicas. Enfoque sociocultural

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) UNESCO, (2000, 31) The **Dakar Framework for Action** Teachers are essential players in promoting quality education, whether in schools or in more flexible community- based programmes; they are advocates for, and catalysts of, change. No education reform is likely to succeed without the active participation and ownership of teachers. Teachers at all levels of the education system should be respected and adequately remunerated; have access to training and on- going professional development and support, including through open and distance learning; and be able to participate, locally and nationally, in decisions affecting their professional lives and teaching environments. Teachers must also accept their professional responsibilities and be accountable to both learners and communities.
- 2) UNESCO, 2014, 24) **Teaching and Learning: Achieving quality for all**. Paris, France: "Ongoing training is even more important for teachers who enter classrooms with little or no

**Acuerdo 002**

pre-service teacher education, or whose training has not sufficiently exposed them to the reality of the classroom.

- 3) OCDE, MEN (2016) **La Educación en Colombia**. Entre sus políticas destacadas están la introducción de la jornada única, un impulso a la excelencia de los docentes y la reestructuración del sistema de educación superior. (Subrayado nuestro)
- 4) BRUNER, Jerome. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986. There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. ... Each of the ways of knowing, moreover, has operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedures for verification.
- 5) POLKINGHORNE, D. E. (1988). Narrative knowing and human sciences. New York: State University of New York Press
- 6) MacINTYRE, Alasdair, (1981- 2007), After Virtue. A Study in Moral Theory, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana. *Hence, I take it also that the difference between the heroic account of the virtues and the Sophoclean amounts precisely to a difference over what narrative form captures best the central characteristics of human life and agency. And this suggests an hypothesis: that generally to adopt a stance on the virtues will be to adopt a stance on the narrative character of human life* (El subrayado es nuestro)
- 7) RIESSMAN, Catherine Kohler (2005) Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 1-7. El giro narrativo en ciencias humanas es una forma de alejarse del positivismo y de los “grandes relatos” y de darle voz a personas y sectores de la sociedad, de común relegados al olvido y al silencio, que, al darle sentido a sus experiencias mediante narrativas, reclaman su propia identidad y su lugar en el mundo. (Nuestra traducción)
- 8) PHILPOTT Carey (2014) **Using Narrative Research as a Method in Teacher Education: a Sociocultural Approach**. University of Cumbria Teacher Education Advancement Network Journal University of Cumbria Vol 6 (1) pages 12-19. In recent decades, the popularity and practice of narrative research methods has grown significantly. This popularity has been evidenced by the increasing inclusion of chapters on narrative research in research methods text books and by the increasing publication of books devoted exclusively to narrative research as a method. This growing popularity has led many commentators to write about a ‘narrative turn’ in research methods across the social sciences similar to the widespread ‘linguistic turn’ that is claimed to have happened in earlier decades (e.g. Denzin and Lincoln, 2003; Berger and Quinney, 2005). This growth in the use of narrative research methods across the social sciences in general has also been evident in the particular area of research into teacher development, teacher knowledge and teacher identity.
- 9) RICOEUR, P. (2004) Tiempo y Narración, Configuración del tiempo en el relato histórico, Siglo XXI Editores, México



FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO

**CODIGO:**  
FO-M-IV-03-01

**VERSION:**  
0

**FECHA:**  
2010-04-05

**PAGINA:**  
21 de 26


**Acuerdo 002**

- 10) FREEMA Elbaz-Luwisch, (2002) Writing *as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops*, Fuente: Curriculum Inquiry, Vol. 32, No. 4 (Winter, 2002), pp. 403-428  
Published by: Taylor & Francis, Ltd.
- 11) PATTERSON (2009, 37) This paper assumes that a narrative represents an experience that is encoded into words and relayed verbally or in textual or story form. As such, the narratives can be viewed as: "Texts which bring stories of personal experience into being by means of the first person oral narration of past, present, future or imaginary experience."
- 12) BRUNER, E. M. (1984). Introduction: The opening up of anthropology. In S. Plattner & E. M. Bruner (Eds.), Text, play, and story: The construction and reconstruction of self and society—1983 proceedings of the American ethnological society (pp. 1-16). Princeton, NJ: American Ethnological Society.
- 13) MOEN Torill (2006) Reflections on the Narrative Research Approach, Norwegian University of Science and Technology Trondheim, Norway "My point of departure is that the narrative approach is a frame of reference, a way of reflecting during the entire inquiry process, a research method, and a mode for representing the research study. Hence, the narrative approach is both the phenomenon and the method."
- 14) CORINNE Squire & Molly Andrews & Maria Tamboukou (2008) Introduction: What is narrative research? Book Title: Doing Narrative Research. Chapter Title: "Introduction: What is narrative research?" Publishing Company: SAGE Publications, Ltd. City: London. "In social research, 'narrative' also refers to a diversity — of topics of study, methods of investigation and analysis, and theoretical orientations. It displays different definitions within different fields, and the topics of hot debate around these definitions shift from year to year"
- 15) STEFINEE Pinnegar and J. Gary Daynes (2007,) Locating Narrative Inquiry Historically Thematics in the Turn to Narrative. (P. 3- 35) Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology, D. Jean Clandinin. University of Alberta, Canada. Sage Publications Inc. "When we then turned to examinations of research studies or projects (Clandinin, Davies, Hogan, & Kennard, 1993; Josselson, Lieblich, & McAdams, 2003; Witherell & Noddings, 1991), we began to notice that providing a historically based defense of narrative as the method or phenomenon for study was almost a convention for accounts of narrative research. Narrative researchers routinely and consistently situated themselves and their methods historically in the accounts they provided of their work."
- 16) FREEMAN Mark, (2015) Narrative as a Mode of Understanding, Method, Theory, Praxis (21 -37) The Handbook of Narrative Analysis. Edited by Anna De Fina and Alexandra Georgakopoulou, John Wiley & Sons, Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK. "Narrative can be, and often is, a method, a mode of inquiry into the human realm. In addition, the idea of narrative can be employed in the context of theory about some aspect of the human condition, for instance cognition or personal identity. Finally, it can be considered in the context of practice, that is, the various human "doings"

**Acuerdo 002**

that are part of everyday life. In view of this threefold utility and value, one might ask, how could the idea of narrative not be at the very center of the social and human sciences?"


- 17) CONNELLY, M. F., & Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. En el sentido en que han focalizado su trabajo en la investigación narrativa como método y como fenómeno. Ellos dicen Narrative Inquiry en lugar de narrative research.
- 18) GUDMUNSDOTTIR, Sigrun (2005, 55) La Naturaleza Narrativa del Saber Pedagógico sobre los Contenidos, en la Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación. Hunter McEwan y Kieran Egan (comps) Amorrortu Editores, Buenos Aires, Madrid. "Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía"
- 19) VITANOVA Gergana (2013) Narratives as Zones of Dialogic Constructions: A Bakhtinian Approach to Data in Qualitative Research, *Critical Inquiry in Language Studies*, 10:3, 242-261, DOI: 10.1080/15427587.2013.816827 "The interest in narratives in applied linguistics is hardly surprising since it reflects larger trends in research. Disciplines in the humanities and social sciences have witnessed what Riessman (2008) terms the narrative turn in human sciences. The popularity of narrative in the last couple of decades both as an object of study—as units of discourse—and as a theory and method of analysis should hardly come as a surprise."
- 20) VYGOTSKI, Lev, S (1979, 94) El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Editorial Critica, Barcelona, España. "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y mas tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos." Vygotski, Lev, S (1979, 94)
- 21) BAJTIN, M. M. 1979 – 1998, 281) El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la Creación Verbal*, Siglo XXI Editores, 1998 "En ese sentido, todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que "saben" uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros." (Bajtín M. M. 1979 – 1998, 281)
- 22) WERTSC James (2000) Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia The approach to sociocultural analysis I shall be outlining takes "mediated action" as its basic unit of analysis (Wertsch 1998). This unit p

 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

vides a link between human action and mind, on the one hand, and sociocultural setting, on the other. For this reason, it sits at the crossroads that define sociocultural studies. Following the lead of Vygotsky, a basic assumption in what follows is that virtually all human action involves mediation. From this perspective, humans are basically tool-using animals, where the word tool is used in a broad sense that includes language and other sign systems as well as "technical tools" Source: Ethos, Vol. 28, No. 4, History and Subjectivity (Dec., 2000), pp. 511-533 Published by: Wiley on behalf of the American Anthropological Association

- 23) WERTSCH, James (1994) The primacy of mediated action in sociocultural studies, *Mind, Culture, and Activity*, 1:4, 202-208 To link to this article:  
<http://dx.doi.org/10.1080/1074903940952467> "The roots of the notion of mediated action as it is presented here can be traced to Vygotsky's account of "mediation" (oposredstvovanie). As I have noted elsewhere (Wertsch, 1985,1991), claims about how tools and signs mediate human action became increasingly important for V ygotsky near the end of his career, a point reflected in his 1933 comment that "the central fact about our psychology is the fact of mediation" (1982, p. 166). Basic to this orientation was the understanding that mediational means such as language and technical tools do not simply facilitate forms of action that would occur otherwise. Instead, by being included in the process of behavior, the psychological tool alters the entire flow and structure of mental functions. It does this by determining the structure of a new instrumental act, just as a technical tool alters the process of a natural adaptation by determining the form of labor operations (1981, p.137). In Vygotsky's hands these claims were played out primarily in connection with language."
- 24) CRESWELL, John, W (2012) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fourth Edition, Sage Publications Inc. 2455 Teller Road Thousand Oaks, California
- 25) ANNA De Fina and Alexandra Georgakopoulou (Editors) (2015) *Handbook of Narrative Analysis*,) Published by Wiley Blackwell. Especialmente los textos: *Narrative as a Mode of Understanding*, escrito por Mark Freeman, Primera Parte, páginas 21-37 y el texto de la 5 Parte, *Narrative and Identity*, de Anna de Fina, páginas 351-368
- 26) CLANDININ, D. Jean Editor (2012) *Handbook of Narrative Inquiry*, especialmente en el capítulo 2 *Mapping a Landscape of Narrative Inquiry, Borderland Spaces and Tension* By D. Jean Clandinin and Jerry Rosiek, páginas 35-75 SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks, California.
- 27) MOLLY Andrews & Corinne Squire & Maria Tamboukou. Edits. (2008) (26) *Doing Narrative Research*. SAGE Publications, Ltd. London. Especialmente en capítulo titulado: "Introduction: ¿What is narrative research?"
- 28) CRAIG Kridel. Edit (2010) (27) *Encyclopedia of Curriculum Studies*, en el capítulo titulado, *Narrative Research*, Páginas 3-8. SAGE Publications Inc, Thousand Oaks, California;
- 29) HÜHN, Peter et al. (eds.) (2012) *The Living Handbbook of Narratology*. Hamburg: Hamburg University Press
- 30) PHILPOTT Carey (2013) How is teacher knowledge shaped by the professional knowledge context? *Minding our metaphors*, *Journal of Curriculum Studies*, 45:4, 462-480, DOI:


	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

10.1080/00220272.2013.796527

- 31) PHILPOTT, C. (2014, 1) Using narrative research as a method in teacher education; a sociocultural approach Teacher Education Advancement Network Journal Copyright © 2014 University of Cumbria Vol 6 (1) pages 12-19. "A recent review of literature on narrative and teacher education since 2005 found upwards of forty papers published in refereed journals that emphasised the importance of narrative in understanding teachers and their work (Philpott, 2014b). It is almost certain that was not the total number in print during that period. These papers explored a variety of topics, including the use of narratives as a teaching tool in the development of teachers in initial teacher education, the role of narratives in shaping teachers' identities and the role of narrative in structuring teachers' knowledge."
- 32) GOODSON, Citado en Freema Elbaz-Luwisch (2012) Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry into K– 12 Teaching In: Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology. Edited by: D. Jean Clandinin. Publishing Company: SAGE Publications, Inc. City: Thousand Oaks
- 33) McEWAN, Hunter (1998, 2005), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- 34) GUDMUNDSDOTTIR Sigrun (2005) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- 35) BRIDGES, D. 2002. Narratives in history, fiction and educational research. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikki-nen & L. Syrjälä (Eds.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: So-Phi, 29 – 44.
- 36) HEIKKINEN, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds.), Narrative research: Voices from teachers and philosophers (pp. 13-25). Jyväskylä, Finland: SoPhi.
- 37) BOLÍVAR Antonio (2002) (35); "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 1, 2002; Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2002) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual, Forum Qualitative Social Research, Volumen 7, No. 4, Art. 12 – septiembre 2006.
- 38) BOLÍVAR Antonio & Jesús Domingo (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Social Research Volumen 7, Nº 4, Art. 12 – septiembre 2006
- 39) LARROSA et al (1995) Déjame que te cuente, Laertes, Barcelona
- 40) ¡DA CUNHA Maria Isabel (1997) (38) Conta-me Agora! Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec;
- 41) SUÁREZ Daniel, Liliana Ochoa, Paula Dávila (2007) (39) Narrativa docente, prácticas




	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulo I) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.

- 42) PARRA, R. y Castañeda, E. (2014). La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de Colombia, 4 vols.
- 43) RAMÍREZ, J. (2001). Expedición Pedagógica Nacional. Libro 1: Pensando el Viaje. Herramientas Conceptuales y Metodológicas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- 44) MURILLO, Gabriel J. (ed.) (2008). Maestros contadores de historias. Medellín: Artes y Letras
- 45) MURILLO, Gabriel J. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En: Raquel Lazzari, Leite Barbosa y Mónica Appezzato Pinazza (orgs.). Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica Editorial. Pp 69 – 85
- 46) MURILLO, Gabriel J. (2015) (coord.). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia
- 47) VOLOSHINOV Valentin Nikolaievich (1929 – 1992) El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en las ciencias del lenguaje. Alianza Editorial, Madrid, España. Especialmente el capítulo primero, Sobre el Estudio de las Ideologías y la Filosofía del Lenguaje.
- 48) MARX, K. (1859/1989, 7,8) (MARX, Karl, (1859) Contribución a la crítica de la economía política, Traducido por Marat Kuznetsov Editorial Progreso, 1989.
- 49) BAKHTIN Mikhail, Mikhailovich (1981) Discourse in the novel, in, The Dialogic Imagination Four Essays. University of Texas Press Slavic series.
- 50) KAZ Stuart (2012) Narratives and activity theory as reflective tools in action research Educational Action Research Vol. 20, No. 3, September 2012, 439–453 Educational Action Research.
- 51) LEONTIEV A. N. (1984, 21) Actividad, Consciencia y Personalidad, Editorial Cartago, México, D.F. Ya en la propia organización corporal de los individuos está contenida la necesidad de entrar en una relación activa con el mundo exterior; para existir deben actuar, producir los medios que necesitan para su supervivencia. Al influir sobre el mundo exterior lo modifican; con ello se modifican también a sí mismos. Por eso, lo que los hombres son está determinado por su actividad, la que está condicionada por el nivel ya alcanzado en el desarrollo de sus medios y formas de organización.
- 52) LATOUR, Bruno, citado en el libro Perspectives on Activity Theory, editado por Yrjö Engeström, Reijo Miettinen y Raija-Leena Punamäki: "Everything in the definition of the macro social order is due to the enrollment of nonhumans, that is to technical mediation. Even the simple effect of duration, of long lasting social force, cannot be obtained without

	<b>FORMATO DE FICHA TECNICA Y RESUMEN DEL PROYECTO</b>		
	<b>CODIGO:</b> FO-M-IV-03-01	<b>VERSION:</b> 0	<b>FECHA:</b> 2010-04-05

### Acuerdo 002

the durability of nonhumans to which human local interaction have been shifted. (...) Society is the outcome of local construction, but we are not alone at the construction site, since there we also mobilize the many nonhumans... (Página 8)

53) WERTSCH J. Del Río, Alvarez (1995) Sociocultural Studies of Mind, Cambridge University Press.

54) ENGESTRÖM Yrjö, (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Universidad de California, San Diego, EE.UU. & Centro de La Teoría de la Actividad y la Investigación del Desarrollo del Trabajo, PO Box 47, 00014 Universidad de Helsinki, Finlandia.




---