



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Elementos constitutivos de la investigación-intervención. Derivas ineludibles en la formación

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco
denuevotere@gmail.com

1. La impronta de las nociones de dispositivo en la formación de profesionales de la educación como elementos de la investigación-intervención educativa

Sandoval Esparza Marcia Patricia

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco
Área Académica Política educativa, Procesos institucionales y Gestión
msandovalsparza@gmail.com

2. Intervención educativa como eje central en el sostén y contención en las vicisitudes del estudiante universitario

Díaz Hurtado María de la Luz Amalia

Área de Atención Psicopedagógica
Jefatura de Atención a Estudiantes
Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería.
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
psicoamalu@gmail.com

3. El cuerpo textual: las competencias de lectura, escritura y oralidad

De la Mora Campos Sofia

Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco
somoca3@gmail.com



Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y la comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativas, investigación-acción.

Resumen general del simposio

El presente simposio instala una discusión entre tres experiencias de investigación-intervención en educación superior en torno a la formación de profesionales. La primera de éstas revisa la noción conceptual y metodológica de *dispositivo* y su potencia *formativa* como elemento clave de la investigación-intervención de estudiantes y tesistas de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Concibe un dispositivo asociado a la noción deleuziana de rizoma, como herramienta para *hacer ver* y *hacer hablar* a poblaciones estableciendo implicaciones mutuas, encadenando encuentros, estableciendo conexiones y articulaciones con derivas epistémicas y ontológicas, colocando a quien indaga como sujeto discursivo/autor. El segundo trabajo expone elementos de la intervención educativa con los jóvenes estudiantes universitarios generando espacios de vínculos afectivos, confianza, respeto e identidad con el otro, resignificando vivencias y experiencias tanto personales como académicas, de su formación integral, con énfasis en su sentir de pertenencia enunciando lo latente, dando sostén y contención a las vicisitudes que operan durante este proceso de formación. Ahí se anclan y visibilizan los procesos de subjetivación y con ello se producen ejercicios de análisis deconstructivos renovando esos procesos de subjetivación y transformación. El tercer trabajo hace uso del aula como dispositivo de investigación-intervención mediante un taller, con estudiantes en el primer año de las licenciaturas de CSH de la UAM-Xochimilco, que indaga y orienta la construcción del *cuerpo textual* (deber ser-querer ser) con la articulación de la lectura, escritura y oralidad (LEO) y las tensiones que se dan con los procesos culturales del libro desde la subjetividad universitaria (*campo de fuerza*). Pone en revisión la relación entre *capital social* y *capital cultural*, al reconocer los saberes que constituyen a los estudiantes y los procesos formativos que se producen mediante situaciones de indagación que transitan en un devenir como sujetos que configuran un *ethos* universitario.

Palabras clave: *formación, dispositivo, pedagogía de la investigación, intervención educativa, jóvenes.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Teresa de Jesún Negrete Arteaga

Pedagoga por la UNAM, Maestra y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV. Investiga desde el 2006 “La emergencia del campo de la intervención educativa en México”. Desde el año 2008 es responsable en México del proyecto internacional: “Investigación e intervención educativa comparada entre México-España-Argentina” (MEXESPARG). Líneas de investigación actuales: “Distinciones y enlaces de sentido entre la relación investigación e intervención”; “Una sustentación conceptual y metodológica para la tutoría de proyectos de intervención educativa”; e “investigación-intervención: Cultura digital y procesos de subjetivación en la vida contemporánea”.

Nombre Participante 1: Sandoval Esparza Marcia Patricia

Licenciada en Comunicación Educativa, Maestría de Planeación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco y Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Actualmente es académica de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Su interés profesional se ha centrado en temas de infancia, gestión - política educativa, violencia y género; con especial énfasis en la construcción de un giro conceptual y metodológico de manera entrelazada de intervención - investigación educativa puesto en juego en la formación de profesionales de la educación, en el colectivo internacional MEXESPARG.

Nombre Participante 2: Díaz Hurtado María de la Luz Amalia

Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología Clínica terminal Adolescentes y Adultos en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Doctora en Investigación e Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica sede Morelos. Actualmente está en el área de atención psicopedagógica a estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su interés peculiar se centra en las vicisitudes que están implicadas durante la trayectoria académica de los estudiantes, la complejidad que impera en la formación integral.

Nombre Participante 3: De la Mora Campos Sofía

Profesora-investigadora, DEC-UAM-X. Lic. Comunicación Social (UAM-X) y Maestra en Edición (UdeG). Cuerpo académico de Maestría en Diseño y Producción Editorial (UAM-X). Doctorante en Educación: “Lectura, escritura y oralidad en la universidad: actores y procesos”. Área de investigación “Comunicación transdisciplinaria en la convergencia de medios”. Proyecto: cultura editorial, análisis y conceptualización del libro y la lectura, agentes, actores y discursos. Docente del Taller LEO, Tronco divisional CSH-UAM-X. Coautora “La tutoría: incorporación del estudiante al medio universitario”, producto de la experiencia en el Programa para la atención personalizada y tutorías. Fue responsable académica UAM para los diplomados de mediadores de lectura (Conaculta).

Textos del simposio

1. La impronta de las nociones de dispositivo en la formación de profesionales de la educación como elementos de la investigación-intervención educativa

Mtra. Marcia Patricia Sandoval Esparza

Resumen

En este trabajo se revisa la noción conceptual y metodológica de dispositivo y su potencia formativa como elemento clave de la investigación-intervención de estudiantes y tesistas de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en los últimos tres años a través de la intervención en sesiones de aula, en seminarios de tesistas, asesorías individuales y acompañamiento en trabajo de campo. La conceptualización de dispositivo asociado a la noción deleuziana de rizoma, transita a ser una noción a ser una herramienta desplegada en situaciones de indagación múltiples, con las que se hacen ver y hacer hablar a poblaciones, con quienes en cada encuentro, se van estableciendo implicaciones mutuas, encadenando sesiones grupales, elaborando registros etnográficos de descripción densa y analizándolos para descubrir conexiones y articulaciones con derivas epistémicas y ontológicas, colocando a quien indaga como sujeto discursivo/autor.

Palabras clave: *dispositivo, rizoma, subjetividad, autor, investigación-intervención.*

Introducción

Experiencias de formación de profesionales de la educación en la UPN

La experiencia con estudiantes de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en procesos de formación y egresados en proceso de escritura de tesis, bajo la perspectiva de la investigación-intervención educativa desarrollada desde hace más de una década como colectivo en el Proyecto Internacional “Investigación-Intervención Educativa Comparada, México-España-Argentina (MEXEPARG), convoca a visitar los modos de proceder en la formación en investigación – intervención educativa y en la dirección de tesis, con los elementos que la han ido configurando como una perspectiva amalgamada, en lo presencial y en el último año, en lo virtual. La emergencia en la intervención apostada en la incertidumbre, propicia la posibilidad de hacer ver y hacer hablar a la población con el uso de otras herramientas fuera de las convencionales y sobre ello en gran parte, es que se suscitan los procesos de formación.

La formación de los estudiantes jóvenes en el campo de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se encuentra en tensión entre la acción social educadora y la acción de formación universitaria y actualmente con mayor impulso, en el marco de la pandemia mundial por el COVID19.

Esa tensión ha ido configurando un giro conceptual y metodológico a la idea de formación tradicional o hegemónica en educación superior en el campo de la educación, particularmente en pedagogía y en la licenciatura de intervención educativa de la UPN. Partimos de que el sujeto se forma en todas las circunstancias de la vida, con las que va construyendo su subjetividad y al inscribirse en la formación universitaria, esas inscripciones previas van impulsando sentidos identitarios y de un hacer hacia su expresión profesional, lejos de una lógica disciplinaria prescrita en un plan de estudios.

Ese giro conceptual y metodológico ha devenido en tres planos de relación, por lo menos, que por el límite de palabras es posible plantear aquí. Un plano **curricular**, en el que se contrastan y refuerzan desplazamientos necesarios entre lo obturado y lo abierto, entre lo sedimentado y las líneas de fuga. En este sentido, lo sedimentado refiere a la apuesta didáctica de la formación basada en supuestos de la enseñanza y el aprendizaje, sustentada básicamente en principios didácticos permeados con una lógica de adquisición de conocimientos disciplinares ubicados en el plano racional o cognitivo privilegiadamente, desdeñando lo empírico, lo lúdico o lo no convencional y que plantean de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto y algunas otras pautas del “deber ser” establecidas por autores seleccionados a los que se acude para orientar marcos teóricos y estados de la cuestión, muchas veces, ajenos a las poblaciones con las que se interviene.

Por otro lado, a contracorriente de esta lógica de la didáctica inmersa en los programas educativos o en lo prefigurado pedagógicamente, las líneas de fuga despliegan planteamientos de formación con miradas deconstructivas y deconstruyentes de la formación en sí; encontrando sustentos en preceptos amplios, incluyentes y diversos en los que la construcción de la subjetividad del profesional de la educación se va armando con experiencias in situ, encarando desafíos sociales y educativos en entornos escolares, comunitarios, o de organización diversa, con desempeños en lo colectivo, mirando a los otros, en clave ontológica y con derivas epistémicas, donde lo emergente protagoniza la intervención.

“Hablamos de emergencia, porque no se trata únicamente de una enunciación que esté de ‘moda’ o cuyo uso sólo sea una respuesta inmediata a la urgencia. Al enunciado de intervención educativa le precede un proceso práctico y conceptual múltiple y heterogéneo del que abreva marcas y huellas que lo configuran [...] mediante lógicas procesuales, en tanto pone en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta que se toquen entre sí” (Granja, 1998:15).

Aunado a la acción grupal, en las experiencias de los estudiantes las marcas y huellas asoman en su hacer y en su ser, afectando su corporeidad completa. En su cuerpo se expresan narrativas inacabables como superficie de inscripción. Aquí, la dimensión curricular abre múltiples posibilidades de acercamiento e inserción de procesos indagatorios y de intervención en campo, abriendo con ello la pinza rizomática hacia numerosas trayectorias configurando así los caminos de la formación.

Otro plano enfoca la investigación - intervención educativa conceptualizada como una **analítica** que opera ante lo que emerge, en los entornos donde encaramos la incertidumbre de manera cotidiana, “se trata de una analítica como una perspectiva que problematiza a los discursos en sus planos ontológico y epistémicos y que no puede reducirse sólo a un ejercicio de sistematización sino a los procesos de configuración de una noción, en este caso la de intervención educativa” (Negrete, 2018). El encuentro con las poblaciones al hacer intervención, ante la implicación mutua, tiene lugar la escucha, dando paso al decir no sólo de la palabra, sino de la manifestación discursiva de los cuerpos de quien interviene y de quienes son intervenidos, distinguiendo entre otros elementos, lo instituido y lo instituyente en las prácticas de sujetos, grupos e instituciones. En la formación tradicional hay un vaciamiento desde fuera hacia el sujeto, indicando las formas de proceder para llevar a cabo procedimientos de análisis a partir de objetivos o propósitos prescritos. El análisis conjuga a su vez formas evaluatorias de cumplimiento o no de lo previsto. En suma, el análisis se refiere al contraste de lo pronosticado y lo logrado en un sentido de linealidad, de causa y efecto. En cambio, en los procesos de la analítica de la intervención, la perspectiva deleuziana rizomática propone rutas para “estar en medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo* [...] el medio no es una media, sino al contrario, el sitio por el que las cosas adquieren velocidad, no designa una relación localizable que va de lo uno a lo otro y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal, que arrastra a la una y a la otra” (Deleuze y Guattari, 2009: 68).

Un plano más a abordar en este documento, ubica a los sujetos estudiantes en su condición de posibilidad de ser **autor** como sujeto de discurso (Foucault, 1969) y por ende, autor alterno, porque en el despliegue de la intervención en su encuentros con las poblaciones, dispersando situaciones de indagación y circulando la palabra, ellos realizan registros en diarios de campo o de investigación dando paso a testimonios de viva voz, a relatos biográficos, a historias de vida, desencadenando una escritura en clave etnográfica de corte descriptivo denso, considerando las vivencias propias y las constantes implicaciones con los otros. El registro de todo ello, su sistematización, análisis e interpretación les lleva a transitar de la vivencia a la experiencia dando paso a la construcción de fuentes, denominadas primarias, configurando así un proceder indagatorio. He aquí un proceso de autoría, cercanas al armado de una genealogía de la experiencia, descubriendo estilos propios de escritura que, conforme se encamina por senderos de búsqueda, descubrimiento y distinción de enunciados claves, los sujetos estudiantes y tesistas van forjando códigos y categorías analíticas, como elementos de la investigación-intervención educativa. A diferencia de este posicionamiento conceptual metodológico de autor, en la tendencia pedagógica predominante o convencional, a los sujetos se les concibe y enuncia como “alumnos” del latín *alumnus*, asociado al verbo *alĕre*, el cual evoca la idea de alimentarse o fortalecerse a nivel físico y como tales, reciben un trato de estar en falta, de estar deficiente de alimentos en este caso de conocimientos, quienes reciben alimentos como sinónimo de “enseñar y aprender”. Esta apuesta pedagógica instituida apela a un aprendizaje con base en la práctica de la lectura de textos de autores seleccionados para formar parte del repertorio conformante de una bibliografía básica o complementaria asentados en los programas educativos prefigurados. Los alumnos, para nutrirse, acuden de manera enfática y casi única a la consulta de fuentes, a

la elaboración de fichas, a la construcción de mapas conceptuales y esquemas mentales como recursos de enseñanza y de aprendizaje, enmarcando una lógica de aprendizaje y de construcción de conocimiento lineal, jerárquica, arbórea a la vez que parcial.

Con estos elementos de la investigación-intervención educativa en la formación de profesionales de la educación: lo curricular, la analítica y ser autor, cobra singular énfasis la noción de dispositivo y su puesta en juego en contextos de incertidumbre presentes en nuestra contemporaneidad.

Desarrollo

Dispositivo que hace ver y hacen hablar al indagar e intervenir

La apuesta del uso de dispositivos diseñados por los estudiantes en su formación en investigación e intervención al acceder a los encuentros con las poblaciones, les ha llevado a múltiples vivencias, reflexiones y experiencias que han ido documentando en su escritura permanente. En sus prácticas, la categoría de dispositivo ha sido un elemento conceptual y metodológico protagónico.

La conceptualización de la noción de dispositivo en la investigación-intervención con los estudiantes, pone en situación el lugar de en medio entre lo instituido y lo instituyente (Remedi, 2004b) y alude al rizoma con la metáfora de en medio del río donde hay más movimiento en lugar de elegir alguna orilla donde no lo hay (Deleuze y Guattari, 2009). Luego entonces al situarnos en medio se apunta a la intermediación con el otro, con los otros, armando grupalidad, de manera colectiva y estando ahí, la acción diagnóstica produce encadenamientos de encuentros e implicaciones mutuas, en los que se despliega el diseño de dispositivos y puesta en juego en cada encuentro.

Pero también hemos abordado esta noción como red, y por ello ahí se condensan tanto discursos, como instituciones, leyes, normas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales refiere a prácticas discursivas o no discursivas, a acontecimientos, a disposiciones arquitectónicas como el panóptico y otros artefactos. En la disposición de los estudiantes para intervenir, el dispositivo hace ver la relación saber/poder en la que se inscriben instituciones: escuela, hospital, fábrica, asociaciones religiosas u organización no gubernamentales haciendo ver sus posibles vínculos o relaciones entre diversos elementos instituidos o instituyentes. Así, un dispositivo adquiere su expresión de herramienta al descubrir prácticas que emergen en acontecimientos históricamente singulares (Foucault, 1969).

Un rasgo distintivo del dispositivo es que imprime movimiento al ponerlo en juego en la intervención, al concebirlo como “máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer nacer o desaparecer el objeto que, de tal forma, no existe fuera de ellos” (Deleuze, 1990). De esta forma, con el dispositivo se trazan redes en las que se hace ver el poder, el saber y la subjetividad, su

disposición produce subjetividad entre quienes lo despliegan y ponen en juego. Estos elementos del dispositivo llevan a los estudiantes en su formación en investigación-intervención educativa al plexo central, al estar allí, con los otros, con ellos mismos, en la mutua implicación.

Otro rasgo genuino del dispositivo es su expresión de mecanismo que, en tanto red como señala Foucault, provoca distintas visiones en los sujetos, al suscitarse diversos procesos de subjetivación. El sujeto es la resultante de una relación entre él, como ser humano y los dispositivos, y éstos se activan cuando hay procesos de subjetivación, expresando “el cuerpo a cuerpo entre el individuo y los dispositivos” (Agamben, 2005 y 2006a).

Es importante señalar que un dispositivo lejos de ser entendido como una máquina que se activa e imprime el mismo movimiento mientras se encuentre funcionando, bajo la idéntica forma de operar y con el mismo resultado, es concebido como una constante configuración y reconfiguración que desenvuelve múltiples procesos de subjetivación, entonces produce saber, poder y subjetividades en cada momento y acontecimiento histórico en el que se encuentran los sujetos. El poder producido por un dispositivo rebasa posibles señalamientos al sujeto lo que tiene que hacer, decir, pensar, ser, en cada momento o en todo lugar, aun cuando existe el riesgo del disciplinamiento y el control por medio del manejo de los dispositivos. Justo este punto es el que opera en la escucha, el diálogo con el otro, en la mutua implicación, en cada encuentro donde se dispone la circulación de la palabra y se produce la enunciación de la pregunta por el deseo. Este proceso es la salvaguarda al poner distancia entre ese riesgo y el dispositivo que hace ver y hablar desde el deseo de todos y cada uno del colectivo, de la grupalidad, dando lugar a la experiencia.

Este marcaje hace la distinción entre el dispositivo en la investigación-intervención y el dispositivo en la enseñanza y el aprendizaje tradicional como proceso de formación de los sujetos.

En la primera, alude a la experiencia en travesías, trayectorias y en el encuentro de sentido al desear, al decir y desear, al hacer grupalidad entrelazando desplazamientos, aperturas, movimientos hacia el encuentro de sí mismo y con los otros, en el “entre” (Fernández, 2014), donde la experiencia actúa desde la formación en un proceso en movimiento que ha forjado su subjetividad, al mismo tiempo que matiza su singularidad en su saber-hacer, evocando la memoria y proyectando el deseo en la capacidad de decisión.

“La experiencia en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tiene que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje” (Larrosa, 2009). Sin experiencia no hay intervención. Eso que “me pasa” en el hacer constituye el núcleo de la experiencia acompañado de “qué pienso”, qué “siento”, “qué me pasa y “qué les pasa a los otros” en las diversas travesías, viajes, pasajes que van construyendo sentido.

En la segunda, como dispositivo en la enseñanza y el aprendizaje tradicional en la formación de sujetos, al ceñirse a la lógica del deber ser prescrita en un programa, en objetivos o en propósitos previstos de antemano que guían la evaluación cercana a la rendición de cuentas, se obtura toda posibilidad de experiencias múltiples, encausándolas hacia el camino que alguien más decide y no por los sujetos mismos inmersos en su propia experiencia.

Los dispositivos conceptualizados en la investigación-intervención educativa van mostrando elementos rizomáticos, abriendo alternativas y rompiendo con ideas tradicionales de vinculación o encadenamiento deductivo y lógico, con estructuras jerárquicas o arbóreas que sólo permite una construcción de quien observa y de lo “objetivo” de manera lineal. El rizoma, por su parte, postula articulaciones libres que se entrelazan de la experiencia al estar allí, consigo mismo y con los otros, porque no separa al sujeto que observa de la realidad que se observa, por tanto quien interviene e indaga mediante dispositivos, opera de manera rizomática concibiéndose de manera inmersa, en una red, en constante flujo y cambio de relaciones subjetivadas. “Un rizoma no comienza y no termina, siempre está en medio, entre las cosas [...] no designa una relación localizable [...] las raíces son pivotantes, con una abundante ramificación lateral y circular, no dicotómica” (Deleuze y Guattari, 2009: 26,27).

Los sujetos estudiantes en formación al intervenir diseñan diversos dispositivos para hacer ver y hacer hablar a la población, en situaciones de indagación donde la acción diagnóstica acompaña la producción de enunciaciones de quienes están inmersos en la intervención. Llega el momento en que quien interviene es intervenido y quienes son intervenidos, intervienen, expresando múltiples articulaciones en ese proceder de indagación.

La multiplicidad guarda dimensiones en aumento, que cambia conforme crecen las conexiones. Entonces un dispositivo en rizoma se convierte en una multiplicidad variable para arribar al saber/poder y subjetividad, expresado en líneas de fuga para conectarse con otras. Visualizo aquí las posibilidades de subjetividad tanto de quien se está formando en la investigación - intervención, como de quien está inmerso en las poblaciones entre quienes se despliegan múltiples implicaciones (Deleuze y Guattari, 2009:32).

El diseño de dispositivos por parte de los estudiantes ha constituido una experiencia enriquecedora de encadenamientos de un encuentro a otro, y se ha caracterizado por la diversidad imaginada y puesta en juego con las poblaciones, quienes además, proponen y aumentan posibilidades de indagación. Las imaginaciones han operado en la presencialidad, antes de la pandemia y en la virtualidad ahora en el confinamiento por recomendación de las autoridades sanitarias. Por cuestión de espacio aquí sólo se aborda en la presencialidad.

Estar allí, con los otros representó para los estudiantes un reto que fueron asumiendo al tiempo que iban interiorizando y apropiando de los dispositivos y su potencia en aras de para hacer ver y hacer hablar a la población a manera de red.

Al encarar a sujetos, grupos e instituciones diversas se echó mano del análisis de la institución. Algunas experiencias posibilitaron observar cómo las prácticas de la institución se relacionaban con modos de acción diversos, mostrando apatía, deserción, reacciones no-institucionales; rechazo expresado a diversas demandas de la misma institución o a las instrucciones oficiales, organización de acciones anti-institucionales, o a propuestas pedagógicas impuestas que cuestionaban algunos fundamentos de la institución (Remedi, 2004).

La grupalidad en la que operan los dispositivos constituye un elemento clave de la intervención al indagar. En las formas diferentes de la grupalidad hay procesos de inscripción al grupo, los cuales, se manifiestan con

ciertos vaivenes en su conformación y en los procesos de socialización. Hay deserciones, hay quienes asumen la encomienda o encargo de intervención para conservar al grupo. Es usual que un grupo fluctúe y lo posible es que no se clausure la entrada a quienes muestren el deseo en la intervención. Conforme va operando el colectivo en la grupalidad, es usual que la participación muestre cierta estabilidad y constancia, y el grupo vaya configurándose en un espacio de diálogo consistente que puede llegar a operar inclusive como grupo de consulta (Saidón, 2011:9).

La línea del tiempo. Un dispositivo que va de la enunciación a la analítica

En el terreno de la investigación – intervención educativa, los dispositivos encuentran posibilidad y su manifestación muestra las enunciaciones de cada quien con el decir abierto, amplio, abarcativo que hace ver qué siente, qué piensa, qué le pasa; donde el tiempo corresponde a una lógica de acontecimientos y su relevancia asignada por quien relata, más que a un tiempo cronometrado o cronológico. Un ejemplo de ello se muestra en la línea del tiempo de uno de los proyectos de estudiante egresada de la licenciatura de pedagogía a quien me encuentro dirigiendo su propuesta de tesis.

LINEA DEL COLECTIVO 2017



LÍNEA DEL COLECTIVO 2019 II



El diseño de la línea del tiempo como dispositivo para hacer ver las enunciaciones de la población, sus deseos, su afectaciones, entre otros, instala una narrativa que va de los relatos de la población, a su registro en diario de campo, al análisis y a la escritura casi final. Este ejemplo muestra la configuración en planos de las enunciaciones en la grupalidad. Así, en la parte superior se encuentra el decir de la población, en la parte media, a partir de las derivas del análisis con códigos y categorías (recuadros en tonos naranja), se ubican los enunciados en correspondencia con el decir de quien interviene asentado en la parte inferior (recuadros en morado), al tiempo que va mostrando líneas de sentido de las que posteriormente despuntan la escritura de lo encontrado en lo singular y en lo colectivo. Así, el estudiante tiene material sobre el cual escribir, soltando la mano para armar la trama narrativa en la que se entretrejen las voces de los sujetos, de su propia voz y la voz de los autores para sostener argumentos sobre lo encontrado. Con ello, el estudiante se aproxima a ser sujeto discursivo como señala Foucault (1979), a ser autor, a la vez que este modo de proceder, va anunciando elementos que bien pueden ubicarse en lo curricular, haciendo emerger un currículum vivo concatenado a las vivencias y experiencias de estudiantes y de poblaciones, así como de académicos responsables de la formación de profesionales de la educación-pedagógicos.

Conclusiones

Un proceso importante en la formación y en tesis ha sido la grupalidad (procesos ontológicos), y en esta experiencia cobra relevancia el **análisis en colectivo como dispositivo**. Éste se concibe de igual forma como dispositivo con el que se ve y se habla en una discusión compartida entre estudiantes, tesis y académicos.

Refiere entonces a procesos que van desde los diseños de dispositivos en los consistentes encuentros de estudiantes en formación y tesis, pasando por los registros en diario de campo de los encuentros. Estos análisis en colectivo como dispositivo, operan con la perspectiva del análisis institucional sobre la fuerza de lo instituido y la potencia de lo instituyente, al mostrar el quehacer y los límites de sus acciones posibles, aún cuando en ocasiones la grupalidad sufrió diferentes suertes de acuerdo con el proceso de implicación y diseño en cada experiencia.

Las implicaciones en los procedimientos de análisis, sostienen una elucidación crítica en tono de giro recursivo rizomáticas interesante al establecer conexiones y articulaciones entre procesos de producción conceptual (episteme) y devenires de subjetividades de interventores al disponerse a indagar.

La puesta en marcha de los diseños de dispositivos creados y discutidos en colectivo entre estudiantes, tesis y académicos van instalando conceptual y metodológicamente otros modos de proceder alternos a la investigación y en la intervención convencionales. Esta experiencia imprime marcas y huellas hacia otra formación de profesionales de la educación.

Referencias

- Agamben, G. (2006), "¿Qué es un dispositivo?", Roma, Edizioni Nottetempo, versión en castellano disponible en <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>
- Agamben, G. (2005), "El autor como gesto", en *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Deleuze, G. (1990), "¿Qué es un dispositivo?", en Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. y Félix Guattari (2009) *Rizoma*. México. Fontamara.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E., Cabrera, C. (2014) "La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad", en *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, Octubre, pp. 5-20.
- Foucault, M. (2010), *¿Qué es un autor?* Trad. de Silvio Mattoni. Córdoba: Ediciones Literales
- Foucault, M. (1990), "Verdad, individuo y poder", en *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- Granja, J. (1998). *Formaciones Conceptuales en Educación*, México: Departamento de Investigación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE- CINESTAV), Universidad Iberoamericana (UIA).
- Larrosa, J. (2009), "Experiencia y alteridad en educación", en C. Skliar y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Argentina, Homo sapiens Ediciones.
- Negrete T. (2018). "Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa", en *Claves Latinoamericanas. La producción popular del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos
- Negrete A. y Alejandra Pacheco Rojas. "Relación entre análisis institucional y currículum. Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 5 de enero de 2017
- Popkewitz, T. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.

Popkewitz, T. y M. Brennan (2000) (comps.), El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación, Barcelona, Pomares/Corredor.

Remedi, E. (Coord.) (2004a). Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades, Plaza y Valdés, México.

Remedi, E. (Coord.) (2004) Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades. México: Plaza y Valdés.

Remedi, E. (2004b) “La intervención educativa”. Conferencia Magistral presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura de Intervención Educativa en la Ciudad de México. 28 de marzo.

Saidón, O. (2011) “Potencia grupal y borderline” en La potencia grupal. Clínica, teatro, música, trabajo (coord.)

2. Intervención educativa como eje central en el sostén y contención en las vicisitudes del estudiante universitario

Dra. Ma. de la Luz Amalia Díaz Hurtado

Resumen

La intervención educativa articulada con el dispositivo grupal que se construyó con los jóvenes estudiantes universitarios generó espacios de vínculos afectivos, confianza, respeto e identidad con el otro, resignificando vivencias y experiencias tanto personales como académicas, que con ello, su formación integral cobró sentido en su proceso académico. El tener un lugar- espacio de escucha y dar la voz, colocó al estudiante universitario en un sentir de pertenencia donde emergieron necesidades y deseos que enunciaban y anunciaban lo latente, dando sostén y contención a las vicisitudes que operan durante este proceso de formación. Es ahí donde se anclan y se hacen visibles los procesos de subjetivación y con ello se van produciendo ejercicios de análisis deconstructivos que a su vez renuevan esos procesos de subjetivación y transformación.

Palabras clave: *Intervención educativa, dispositivo grupal, subjetivación, jóvenes estudiantes universitarios, vicisitudes.*

Introducción

A lo largo de mi formación y quehacer profesional ha perdurado un interés por los jóvenes, en particular los jóvenes estudiantes. El espacio de investigación-intervención permite otorgar un lugar de escucha, de hospitalidad, de dar voz a los jóvenes universitarios, donde emergen sus necesidades y deseos, que se enuncian y se anuncian. Se genera un espacio de sostén y contención, ahí se hacen visibles los procesos de subjetivación que los han constituido y se van produciendo ejercicios de análisis deconstructivos que renuevan esos procesos de subjetivación. Así el cuerpo como superficie de inscripción discursiva habla y en él se reconoce en el sentir-pensar aquello que se practica en el acontecer de la vida contemporánea de los jóvenes universitarios.

La función del interventor es saber activar una escucha que indaga y discierne, al hacer observar, mediar, inducir procesos de grupalidad, entendiendo al grupo como un nudo que hay que desanudar e ir visibilizando para quienes participan sobre lo que está enlazado. Hacer visible lo invisible, donde las palabras de los jóvenes universitarios aluden a significados del deseo y de la pulsión que están intermitentes. Kaës (1996) menciona que el grupo intersubjetivo es un lugar princeps de formación del inconsciente. Es así como venimos al mundo por el cuerpo y por el grupo y el mundo es cuerpo y es grupo.

La consideración de lo grupal está articulada con lo que los jóvenes invisten y los anclajes que usan como medios de contención y sublimación en un espacio propuesto para socializar y transferir lo que en el terreno individual queda sin posibilidad de representar. Para Kaës (1996), el grupo trabaja como un aparato de transformación que vuelve posible el apuntalamiento de la investidura, la formación y la transformación de pensamientos, un espacio donde se pueden poner a prueba las posibilidades inéditas de representaciones y afectos (p. 17).

Uno de los efectos de la interacción grupal es que circule el diálogo con formas horizontales la manera de verse los unos a los otros, lo que atrae las singularidades que subjetivamente buscan anclarse a formas ya instituidas. Y al mismo tiempo se van haciendo un trabajo de registro y análisis que vaya dando cuenta de los procesos que se sostienen.

Los jóvenes estudiantes universitarios estudian en la Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, sus edades fluctúan entre los 18 a 23 años, se encuentran estudiando en el primer y segundo semestre. Son un total de 50 participantes, entre ellos 17 hombres y 33 mujeres.

Desarrollo

El proceso metodológico que dio estructura a este proyecto tendrá la base en los cuatro movimientos metodológicos que señala Negrete (2017). El primer movimiento en la investigación intervención educativa, tiene lugar en la escucha como dispositivo indagatorio con el que se dispone de un lugar, un tiempo, una tarea con los jóvenes universitarios para trabajar algunas herramientas metodológicas en acción: actividades lúdicas, el psicodrama y la bola de nieve constituyendo recursos para visibilizar e interpelar sus demandas latentes. “Se interpela, se inicia con un llamado, abre la pregunta de lo que acontece en sus vidas y por qué, de lo permitido y prohibido, pero sobre todo a la pregunta por el deseo” (Negrete, 2017, p. 9) Se trata de saber escuchar e indagar para discernir conjuntamente con la población universitaria el entramado de lo conflictual que les acontece en ese momento. Aquí se entabla un proceso de implicación mutua y se instala el clima de confianza.

El segundo movimiento es clave, se despliega un encadenamiento de acciones y proliferan temáticas de distinto orden que son sostenidas por las necesidades y deseos del grupo con el que se interviene y que desarrollan el papel de mediación entre instituido-instituyente y el dispositivo entre el saber, el poder y el proceso de subjetivación del grupo. Negrete (2017), señala que “para el análisis hay un acompañamiento y en conjunto aludir a: lo que se va observando y lo que queda fuera de foco, apuntalamiento de preceptos conceptuales

para describir, dar nombre, pero también dar pie a la imposibilidad de enunciación, todo ello para emplazar la mirada nuevamente a lo experiencial, idear la siguiente situación de abrir espacio-tiempo a la experiencia” (p. 9), y acentúa “se pone en tensión la relación conocimiento-experiencia, pues no es una tarea explicativa, sino de visibilizar lo que se está moviendo, gestando, afectando, transitando, anunciando por venir” (p. 9).

El tercer movimiento, para Negrete (2017), consiste en “relatar y analizar eso que pasa, que nos pasa desde las actuaciones en la intervención educativa, poner de manifiesto: las voces que orientaron la acción, las herramientas conceptuales habilitadas, que posiciones enuncian, como se inscriben los sucesos en los cuerpos, como fue el encadenamiento tácito del proceder metodológico y cuáles sus derivas, la configuración de los temas y problemas desde sus momentos de emergencia” (p. 9).

El cuarto movimiento, más que concluir los proyectos, se hace un cierre que a su vez abre posibilidades definidas por la población. Se valoran alcances y limitaciones de las acciones. Se observa y valora respecto a lo que cambia y lo que permanece. Sirve para mostrar los límites y posibilidades de apertura que la investigación-intervención permitió desplegar.

Lo anterior permite tener un corpus que se va estructurando desde los puntos de partida de del proyecto en los que se dan testimonio de lo que aconteció a lo largo de la intervención transitando en una observación de primer y segundo orden con simultaneidad así para el análisis se elaboran mapas conceptuales, esquemas, tablas, entramados conceptuales y elementos cartográficos de lo que se va produciendo a lo largo del proceso de intervención; dándole sentido como dice Negrete (2017) “ a armar texto, así surge la densidad de los discursos sobre los procesos de la investigación-intervención educativa y evita la banalización de las situaciones de indagación como simples actividades lúdicas” (p. 10). Con lo cual se construyen las líneas o ejes analíticos que dan cuenta de la producción del conocimiento derivado del proyecto.

Sin dejar de lado la postura de la vigilancia epistémica sugerida por Granja (2003) como un modo de proceder que rompe con el esquema lineal de la investigación, dándole una fluidez y prioridad a la voz de la experiencia. Señala Negrete (2017) en el cuarto movimiento, “resulta ser una forma de reflexión [...] porque pone a prueba el método que vamos instrumentando y a renunciar a lo absoluto de nuestro método para dar cauce a las voces de la experiencia” (p. 10).

Cabe hacer mención que estos movimientos aún y cuando aquí se presentan con un orden secuencial, en la vía del desarrollo de los proyectos de investigación-intervención, se dan entrelazados y no se cubren cabalmente con una temporalidad de orden cronológico.

Como primer momento de la intervención educativa se convocó a un taller nombrado Expresión de desarrollo humano. En el cual se podrían inscribir quienes lo desearan. Ya teniendo el grupo de 50 estudiantes, se dio la consigna: que hablaran de lo que ellos quisieran, se abre la pregunta de lo que acontece a sus vidas como proceso indagatorio. Este momento es primordial en la intervención. El interventor toma un papel neutral, de

mediador, de implicación mutua y se instala un clima de confianza para que los encuentros posteriores tengan fluidez. Posteriormente hay un movimiento clave donde se despliegan temáticas de distinto orden y que éstas son sostenidas por el dispositivo grupal, desarrollan el papel de la mediación entre lo instituido y lo instituyente, entre el saber, el poder y la subjetividad que operan en sus discursos. Discursos que están en constante tensión, donde cobra relevancia la experiencia de sus propias vivencias, y se dan cuenta que la experiencia es única-singular. Es un momento de la intervención donde la tensión está presente en cada encuentro, se tensa la relación conocimiento-experiencia; se visibilizan: lo incómodo, lo intolerable, lo afectado, invocando a tener movimientos y a ver lo que está por surgir. Es en este segundo momento donde está la intervención educativa.

Teniendo en cuenta que la condición posmoderna que ha colocado a los sujetos ante una multiplicidad de situaciones y discursos que inducen, alteran, muestran y orientan las prácticas sexuales y con mayor exposición mediante las redes sociales, resulta ineludible documentar desde las voces de los jóvenes de qué forma este contexto socio-económico, político-ético-moral los condiciona.

De igual forma reconocer y desnaturalizar los dispositivos que juegan con lo simbólico y hacen que los sujetos vayan sosteniendo representaciones que de alguna manera son funcionales para resolver necesidades básicas o satisfactores de otro orden, pero que a la vez invitan al consumo desmesurado que les da sentido de “identidad juvenil”, esto resulta de suma relevancia para reconocer aquello que está produciendo un desfundamiento y abre a las siguientes interrogantes: ¿cómo es que opera ese consumo de satisfacción inmediata, cuáles son las nuevas formas de existencia propiciadas por el neoliberalismo?

Como lo señala Fernández (2018), “más allá de la desposesión, se han gestado nuevas formas y contenidos de interacción que impactan de manera severa, excluyente y dolorosa, tanto en la familia como en la escuela, la empresa y la comunidad política entera” (p. 3). De esta manera se desplazan las formas tradicionales de investir y sublimar, que era parte del acto de socializar a la psique en los espacios institucionales.

Por esta razón, pongo en evidencia cómo es que la investigación-intervención opera como una posibilidad de apertura en los espacios instituidos, que han sido desbordados por exigencias para tratar temas y tópicos que no han tenido cabida en una estructura social-escolar donde los sujetos experimentan tensiones entre lo que está instituido y lo que acontece y disloca, hasta cierto punto por ser desconocido y no saber cómo tratarlo, pero que está latente en los jóvenes, en virtud de que expresa un anhelo por ser lo que no se es, de búsqueda por descargar lo que se encubre, frente a lo que se inviste con legitimidad/deslegitimidad.

Entonces, al romper con las habitualidades que el sujeto ha instalado como parte de sus papeles de estudiante y de hijo, se producen incertidumbres y se abren interrogantes sobre qué hacer con el flujo de representaciones y deseos. De acuerdo con Satulovsky (2017), en la plusconformidad “la premura por responder a la demanda originaria de los otros clausura la pregunta por el deseo. En las situaciones donde priman las pulsiones salidas de cauce, la urgencia que imprime la satisfacción pulsional, arrasa la pregunta por el deseo” (p. 60).

El deseo en los jóvenes universitarios se anula por cumplir ciertos estándares que permean en la sociedad en la que habitan y a la vez debido a la información a la cual tienen acceso. Así, experimentan una plusconformidad de estar en el presente cumpliendo papeles exigidos por las instituciones.

Los vacíos que se producen por el desfundamiento de lo social van erosionando el espacio psíquico, porque los sentidos se desgastan en el curso de una temporalidad. De esta manera, lo que era funcional para una generación tanto en los movimientos social, cultural y escolar como en las dinámicas familiares, puede ya no serlo para otras. La intervención puntualiza en esto que los jóvenes universitarios experimentan una suerte de vaciamiento de sentido y se lanzan a una búsqueda incesante, etiquetada en algunos casos como inconformismo.

Fernández (2013) denomina a estos modos de subjetivación subjetivaciones en plusconformidad y dice que la tensión creación personal-conformidad social está presente y opera en todos nosotros. Sin embargo, en estos modos de subjetivación en plusconformidad, el polo conformidad se ha establecido como predominante, de manera que “cuando las configuraciones subjetivas operan bajo la fuerte predominancia de este polo de la tensión, se despliegan malestares y padecimientos bastante característicos” (Fernández, 2013, p. 26).

En ese sentido, Butler (2005) afirma que en la filosofía de la moral lo universal carece de realidad sustancial en los seres humanos y aparece como algo violento y ajeno. Es decir, hay un problema moral cuando las pretensiones de universalidad desbordan las individualidades bajo un discurso de contradicción, entre lo que la institución debe hacer para el cuidado de los jóvenes —que no es más que una política del cuerpo—, y lo que en la educación actual irrumpe con pretensiones de globalidad y universalidad haciendo de lo individual un colectivo de consumo.

Las contradicciones en el discurso de la sexualidad afectan a los jóvenes estudiantes. Si bien hay medidas de prevención de las infecciones de transmisión sexual que los jóvenes universitarios conocen, en su discurso también permean otros discursos que tienen que ver con los valores morales y éticos de la familia, los cuales siguen siendo un punto de referencia importante porque dictan lo que está y lo que no está permitido.

Bajo esta prohibición, el deseo de conocer y de sentir sobre mi cuerpo y la sexualidad queda en el terreno de lo inconsciente. ¿Cuáles son las implicaciones éticas de la intervención, donde la práctica sexual que se socializa y encuentra puntos de referencia común, deriva también en la imposibilidad de darle cauce o incluso llegar a negarla?

Debido a que no se puede hacer lo que se prohíbe, lo que socialmente se juzga como malo y lo que no puede ser negado por responder a las necesidades vitales de la naturaleza humana, lo que ha operado institucionalmente es dar cauce a la pulsión o deseo, sin negar las prácticas sexuales como parte constitutiva de las tensiones que los jóvenes universitarios viven. Así, las redes sociales impulsan a los jóvenes universitarios con dobles mensajes del discurso relacionados con el conocimiento de la sexualidad y con el ejercicio de la misma.

La investigación-intervención educativa se sostiene con los preceptos aquí planteados en sus puntos de partida, reconozco que en el devenir del proyecto tomarán forma vertientes que singularizan los hallazgos, al estar en el entre dos momentos, (Remedi, 2015) en un antes y un después, de enlaces entre la experiencia y la producción de un conocimiento, así como entre lo conceptual y testimonial. Enfatizando la vigilancia epistémica como un modo de proceder que rompe con el esquema lineal de investigación (Granja, 2003). Algunos otros apuntalamientos conceptuales se sostendrán emanados de la intervención como un proceso de ida y vuelta en el diálogo entre la comunidad y la teoría (Negrete y Peña, 2013).

Conclusiones

Abrirse a la indagación como clave central de esta intervención se da pauta a un campo de posibilidades de interpelación, afectación y vinculación que da un lugar a lo singular y a lo colectivo, a la voz del intervenido y de la interventora, a poner en la mesa la deconstrucción intersubjetiva de lo que opera en la contemporaneidad de los jóvenes estudiantes universitarios. Satulovsky (2017, p. 19) nos dice, retomando la cita sobre Agamben que el contemporáneo, “es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le incumbe y no cesa de interpelarlo, algo que, más que cualquier luz, se dirige directamente y singularmente a él”.

Los encuentros del primer momento de la intervención, los estudiantes universitarios se encontraban perplejos ante la pregunta que se generó, no sabían de qué hablar, qué decir, sus cuerpos se incomodaban, se podía percibir los constantes movimientos corporales que tenían y las miradas que sostenían, eran momentos difíciles para ellos, momentos de introspección, poco a poco fueron hablando, se fue generando la técnica bola de nieve y así fue como se instauró la confianza para que ellos se implicaran en el dispositivo grupal y que a través de este se construyera un proceso colectivo de escucha y poco o mucho generó incomodar para arriesgarse y atreverse a tener un posicionamiento ético político sobre el discurso singular de cada participante y entre los mismos.

En suma, considero que estos temas son un sendero de piedras con diversas texturas las cuales obstaculiza o aporta respecto a la mirada con la que se aborden las dinámicas familiares, las relaciones y elecciones de pareja, las frustraciones, ansiedades y depresiones que operan durante su formación académica y en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios.

Poner en el centro, el cuerpo y el deseo implícitos en las vivencias cotidianas desde la voz de los jóvenes estudiantes es un accionar y fortalece la fragilización de los lazos sociales y afectivos que habilitan la condición de vida de ellos mismos. Feixa (2006) retoma lo que dicen Wyneken y Rickert en cuando a su definición de “ser joven”, y que era algo específico y no un mero tránsito de la infancia a la edad adulta. Su reforma consistía en la puesta en marcha de una ‘cultura de la juventud’, donde la escuela jugaba un papel fundamental en poner en contacto a los jóvenes con el espíritu y no con los intereses materiales (p. 6).

En el proceso de la intervención y a través del dispositivo grupal, considerándose como un espacio de hospitalidad y de deconstrucción de subjetividades de los jóvenes universitarios, Anzaldúa (2005) refiere que

el empleo de las técnicas grupales pueden ser herramientas útiles que facilitan la integración, el trabajo y la evaluación, y promueven situaciones de análisis y proposición en las que el grupo comparte la misma finalidad.

Es decir, un trabajo grupal donde la participación singular y colectiva lleve a los jóvenes estudiantes universitarios a romper el silencio, confrontando la manera singular y colectiva, haya movimientos de lugar para que puedan identificar resistencias que les permitan tener otras miradas a través de un ambiente de confrontación, de confianza, de respeto y de la mediación en donde se puedan articular nuevas formas de pensar, de aprender, de interpretar y de autoconocimiento donde exista la esperanza y un campo de posibilidades que fortalezcan su constitución fisiológica, psíquica, social y con ello su formación integral durante su estancia universitaria.

Nosotros como seres humanos y quienes estamos interactuando con los estudiantes, deberíamos hacer conciencia sobre la fase de neoliberalismo y el sistema capitalista, sin dejar de tomar en cuenta la invisibilización que trastoca el contexto social, cultural, escolar y familiar en relación a la incertidumbre y la desconfianza que emana en todos los ámbitos que aquejan al desarrollo psíquico de los sujetos con los que se socializa.

Tratar de sensibilizar, escuchar, dar contención, abrir espacios donde la voz, el sufrimiento, el silencio, el dolor y demás circunstancias que nos aquejan tengan un lugar y con ello fomentar la reconstrucción humana.

Como objetivo del interventor es relevante desarrollar espirales de convivencia, que permitan nutrir diversas formas de pensamiento, de percepción y de sentir, con la finalidad de transformar las vías de relacionarse entre sí, de reconocerse como sujetos sociales, dueños de sí, retomando un papel ético y político y en donde su voz tenga fuerza hacia una evolución positiva- productiva en esta modernidad que nos acontece.

El grupo de jóvenes estudiantes se implicó, se unificó, existieron producciones intersubjetivas que dieron pauta a la autotransformación y transformación de aquello que estaba velado y se hizo público a través de la palabra, la confianza y el que hayan tenido un espacio de hospitalidad en donde se cobró fuerza y el respeto por los otros. Gracias por la vivencia- experiencia que me fue otorgada por este grupo de jóvenes estudiantes valientes, que me invitaron a que deviniera una experiencia bajo la luz de esta intervención educativa.

Referencias

- Bello, M. C. (2017). *Jugando en serio: El psicodrama en la enseñanza, el trabajo y la comunidad*. Publicaciones EMPS. Escuela Mexicana de Psicodrama y Sociometría, S.C.
- Butler, J (2005) *Dar cuenta de sí mismo*. Editorial, Amorrortu. Argentina
- Fernández, A. C. (2018). "Para pensar la educación política en la educación formal", en *Revista Electrónica Educare*, vol.22, 2, pp. 302-323.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2006). "Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas". En *Tramas* 25. UAM-X. México, pp. 129-153.
- Fernández, A. M. (2002). "El campo Grupal". *Notas para una genealogía*. Nueva Visión, Buenos Aires.

- Fernández, A. M. (1989) El campo grupal Nueva Visión, Buenos Aires.
- Granja, J. “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido” en De Alba, A. (coord.) (2003) El fantasma de la teoría. Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés, México.
- Kaës, R. (1996). El grupo y el sujeto del grupo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Negrete, T. (2017). Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia. México Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- Negrete, T. (2009). El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Negrete T. y Ana Alicia Peña L., (2013) “La intervención educativa: una respuesta ante las condiciones de emergencia social”, en XIII Mesas de Análisis Educación y Justicia Social. Universidad Autónoma de México. Facultad de Ciencias Sociales.
- Ramírez, B. y Raúl Anzaldúa, (20005) Subjetividad y Relación Educativa. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México. Psicoanálisis y Formación Profesional.
- Remedi, E. (2015), “Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa”, en E.T. Ronzón y J. Carbajal R., Políticas de la subjetividad e investigación educativa, México, Balam.
- Satulovsky, S. (2017). Las escuelas y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios. Editorial Lugar. Edición Buenos Aires Argentina.
- Videoblog Mujer Luna Bella <https://www.youtube.com/channel/UCA20sxpsvaQkWH9fZoukWJw>

3. El cuerpo textual: las competencias de lectura, escritura y oralidad

Mtra. Sofía de la Mora Campos

Resumen

En la actualidad existe la preocupación por ofrecer mejores condiciones para el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y oralidad asociadas con los procesos de construcción del conocimiento en un entorno social y educativo determinado “sea como acto de conocimiento individual y voluntario o como proceso condicionado de manera histórico cultural” (Granja, 2000, p. 24). Este escenario cuestiona el papel tradicional del libro, la lectura y la escritura. Las discusiones lo plantean como un fenómeno de aprendizaje cultural básico.

La formación profesional universitaria se piensa, convencionalmente, sólo como el proceso de adquisición de conocimientos de las ciencias. Esto puede verse reflejado en el currículo de manera disciplinaria, multidisciplinaria o transdisciplinaria que respondan a demandas sociales y a los dominios propios de la profesión. No obstante, convergen una diversidad de elementos de la cultura institucional, del entorno social y de políticas educativas. Desde este ángulo, se requiere visibilizar la complejidad movilizada para el dominio de estas competencias.

El proyecto de investigación-intervención recupera la experiencia del Taller piloto “Lectura, escritura y oralidad” (LEO) en el primer año de las licenciaturas de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH), Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-), que se formula bajo los preceptos constructivistas del sistema modular. En el plano metodológico se articula la investigación con la intervención en una relación recíproca en lo conceptual y en la inducción en el trabajo de campo desde una lógica situacional para indagar y propiciar la formación en la lectura, escritura y oralidad atravesado por el proceso de creación, producción y consumo editorial.

Palabras clave: *lectura, escritura, oralidad, libro y cuerpo textual.*

Introducción

Uno de los elementos que se cuestiona, en diferentes foros sobre educación, es que la etapa escolar básica se justifica al ofrecer herramientas y técnicas que permitan, al estudiante universitario, enfrentar procesos que garanticen la asimilación de contenidos complejos para describir, definir, explicar, sintetizar, sustentar, argumentar y transmitir los avances del pensamiento así como del conocimiento socialmente construido (científico, humanístico, social, artístico) y de todo aquello que se ofrece desde las actuales demandas educativas y de formación profesional. Este es el reto para las universidades al constituir campos de conocimientos con propuestas curriculares basadas en estos supuestos no resueltos, se deja de lado el papel que juega el sujeto al pensar sólo desde la constitución de un método de enseñanza.

El aula universitaria ha sido, para esta investigación-intervención, el dispositivo de análisis, de observación en un entorno específico. En ella, con los diferentes actores y espacios que lo condicionan, se observaron desarticulaciones y fragmentaciones, lo que dificulta reconocer los engarces entre lectura, escritura y oralidad, indispensables para la formación y el quehacer profesional desde diferentes procesos: los de enseñanza-aprendizaje para la obtención de conocimientos en el esquema tradicional, o bien, para habilitar esquemas de actuación profesional advirtiendo aquellos procesos de la cultura editorial que permiten la construcción-producción de ideas y su expresión.

En esta indagación, se optó por los esquemas de actuación atravesados por un entorno que posibilitara la incorporación y la articulación de bienes, en un mundo globalizado y, al mismo tiempo, promover la comprensión de experiencias individuales y colectivas. El espacio cultural universitario se concibe como una oportunidad para ubicar a los agentes y su contribución como parte del entramado de dichas competencias con la construcción cultural del sujeto.

Esta investigación-intervención reconoció el espacio del aula como recurso de indagación y de producción creativa al enlazar LEO con otros espacios y prácticas de creación, producción y consumo cultural, entre ellos el del libro. Relacionarlos conlleva ubicar a diversos actores y agentes (docente, gestor cultural y el estudiante), el

uso de los espacios universitarios (aula, librería, biblioteca, jardines, cafetería, ferias, eventos académicos, entre otros, donde día a día construyen y promueven formas no estáticas de relacionarse que condicionan o favorecen dichas competencias) y, de forma significativa, el proceso impulsado desde el contexto social, cultural, político y educativo enmarcado en la universidad en la que se encuentran inmersos.

Así que se establece como objetivo analizar la experiencia en aula del taller piloto “Lectura, escritura y oralidad (LEO)” que permita indagar y trabajar con las tensiones entre el *capital social* y el *capital cultural* desde la subjetividad universitaria en las licenciaturas del Tronco Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y de los agentes que lo conforman. Así se significa al *corpo textual* como eje vinculatorio medular de las competencias LEO que le dan sentido *orgánico* a las necesidades de formación y a los procesos educativos universitarios.

Los ejes conceptuales permitieron delimitar el contexto y abordar el objeto de estudio desde una mirada transversal desde la historia de las competencias de lectura, escritura y oralidad articuladas al papel del libro como determinantes ideológicas y políticas estatales ante la demanda educativa como un *campo de fuerza* en la que se manifiesta la transformación desde el *capital sociocultural* universitario. Dichas condicionantes determinaron la problematización, las premisas y el eje central de la indagación que sustentan el problema y las preguntas de investigación.

Las competencias LEO están asociadas con el *habitus* en tanto que es una predisposición conformada por un *capital social* de cada agente (estudiantes-docentes) en su ingreso previo a la educación superior y que los cruces de fuerzas de lo universitario (lo social, lo político, lo cultural y lo curricular) posibilitan o limitan una transformación hacia un *capital cultural*: educación y cultura; universidad, disciplinas y espacio institucional, competencias de lectura, escritura y oralidad y creación-producción-consumo-libro-soporte (tecnologías). De ahí que pueda hablarse de trayectorias de formación que se manifiestan en un *corpo textual*.

Bajo estos términos, el espacio universitario es propicio para la consolidación de una trayectoria formativa básica (escolarizada o no) que permitió enfocarse en un proceso que fomenta la articulación y la promoción de perspectivas profesionales, académicas y laborales. Los agentes que transitan por ella se ven involucrados en estructuras institucionalizadas que demandan el manejo de herramientas para la adquisición de un *capital cultural* soportándolo en el trinomio lectura-escritura-oralidad y que determina la figura del *corpo textual*.

Desarrollo

La investigación-intervención del trinomio LEO, insertada en las funciones sustanciales universitarias (docencia, investigación y difusión de la cultura) y sus tensiones, permiten la generación y la transmisión de saberes que emergen desde las vivencias de los estudiantes y la docente en un proceso de construcción-producción de contenidos enlazados con bienes y procesos que circulan desde y para la producción y consumo editorial en las prácticas de difusión de la cultura universitaria.

El tiempo/espacio del aula del Taller LEO se articula con otras áreas institucionales y no-institucionales lo que permitió tener diversidad de recursos situacionales. El ámbito universitario, como lugar privilegiado para que dichas competencias, tomaron fuerza discursiva al integrarse en un espacio de decisión por parte del estudiantado frente a las exigencias de aprendizajes y en un proceso de conformación corporal que demanda saberes abonados desde la pregunta, por *el deseo*, y la tensiones con los mandatos e imaginarios del *deber ser*. Por ello, resultó imperioso hacer la exploración sobre qué prácticas de los actores involucrados propiciaban una cultura institucional hacia dichas competencias, así como cuáles operaban como límite en relación a los contenidos, su adecuación para la escritura, su publicación, su vinculación con la lectura y los espacios de expresión oral.

Esto permitió focalizar un eje sustantivo de formación y proyección individual, colectiva, profesional, laboral y, por supuesto, una respuesta a lo que la academia demanda para la construcción del conocimiento en el contexto social, cultural y tecnológico que impulsa herramientas y estrategias en la cotidianidad. Se consideró que era necesario incrementar las funciones sustantivas universitarias en beneficio del tránsito hacia la vida profesional/laboral del estudiante y, a su vez, fortalecer las actividades del aula con la formación del profesorado, considerando la articulación de las distintas instancias y agentes culturales de la universidad.

La investigación-intervención, al colocarse en el segundo y tercer trimestres para los estudiantes de las licenciaturas en Administración, Sociología, Comunicación Social, Psicología, Economía, así como Política y Gestión Social fue estratégico para habilitarse en el campo de saberes de la lectura, la escritura y la oralidad al observar beneficios en los procesos de formación profesional universitaria en el marco de una necesidad manifiesta de renovar la concepción del sistema pedagógico que distingue a esta unidad académica universitaria, el *sistema modular*, cuya pretensión original es integrar el conocimiento a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje con un objeto de transformación, saber hacer investigando, enlazando el aprendizaje y la investigación con una problemática social (Paoli, 1984). En las últimas décadas en diversos espacios de diálogo docente institucional, se ha observado con preocupación en los diferentes Troncos de Carrera, un adelgazamiento de las competencias de lectoescritura en los estudiantes. A través de seminarios de reflexión y de propuestas didácticas y pedagógicas se trabaja con la expectativa de que los estudiantes logren una postura activa, crítica y de comprensión frente a su aprendizaje y el *deseo* por profesionalizarse.

La investigación-intervención, que se formuló *in situ*, utilizó el aula como espacio estratégico para las situaciones de indagación e intervención, constituyendo un sitio de observación y análisis como detonante de temas y problemas. Su perspectiva no ubica a dichas competencias como herramienta remedial, sino que promueve la construcción del *cuerpo textual* constituido como elemento estructural y de organicidad, dispuestos para una vivencia creativa. Esto se ve en la experiencia de las dimensiones de la investigación-intervención que recogen prácticas instituidas e instituyentes en el clima de lectura, la escritura y la oralidad desde la gestión editorial universitaria; en el entorno del proceso de creación, producción y consumo cultural; y, a su vez, da cuenta del tránsito que vive el estudiante, el docente y el gestor cultural en el campo institucional universitario.

El perfil y el contexto general social, familiar y educativo de los estudiantes fue un factor que se reconoció en esta investigación-intervención, ya que la propuesta de este taller es comprender aspectos deseables colectivos, pero advierte los trayectos formativos, habilidades y saberes que constituyen el capital social de los estudiantes, así como las proyecciones profesionales que pretenden y las que ofrece la institución a través de los actores y agentes universitarios. A su vez, reconocer a la institución, objeto de esta investigación, en su carácter público y autónomo, así como la trayectoria y los perfiles de los docentes como parte del entrecruzamiento de situaciones, requiere atención para el desarrollo de competencias. Esto, sin olvidar, el perfil y la condición laboral de los gestores culturales, así como de los espacios universitarios que propician la lectura, la escritura y la oralidad que es deseable que vayan más allá de sus muros físicos y educativos.

La estrategia de indagación mediante un taller con los estudiantes, a partir de diferentes situaciones de exploración institucional y docente, permitió ver los ajustes que se establecieron entre la formación en las competencias LEO de los estudiantes -en este caso, de las disciplinas del área de ciencias sociales y humanidades- y las condicionantes que, en el entorno universitario, se despliegan en un doble movimiento: primero, del taller-aula hacia los otros espacios universitarios donde el libro y su lectura transitan como parte de la cultura universitaria y, segundo, de lo que las experiencias que emergen del *cuerpo textual* en diferentes espacios, con actores y medios de acceso, uso, producción y divulgación que propician u obturan las competencias y dominios de los estudiantes.

En los últimos años los docentes han mostrado el interés por analizar qué es lo que sucede con los estudiantes para el dominio de dichas competencias, lo que ha llevado a observar que hay también una clara demanda de formación del docente, no sólo de aquel que imparte dicho contenido sino en su conjunto, al ser parte del proceso de formación universitaria. De ahí el interés de realizar una investigación-intervención (en la práctica de aula -al interior y su contexto) que dé pistas de los elementos que complejizan esta pretensión formativa. Esto implica un análisis de la propuesta curricular formal actual y las prácticas existentes que han limitado o promovido la adquisición de estas competencias.

El sustento conceptual desde el cual se posicionó esta investigación e intervención es de orden constructivista en la que se circunscriben los preceptos de competencias (Vaca et. al., 2014), en virtud de que se corresponde con el *sistema modular*, así como las perspectivas de análisis conceptual del discurso (Granja Castro, 2003), del análisis institucional y de proyectos de investigación-intervención en el ámbito educativo (Remedi, 2004 y 2015 y Negrete, 2017). Puntualmente, se han revisado aspectos relacionados con el dominio de competencias lectoras, escritura y oralidad o lo que, en los últimos años, algunos referentes han denominado escritura académica (Pipkin y Reynoso, 2010; Ferreiro, 2013).

Una de las piezas de este planteamiento es el libro, objeto cultural de vinculación con la palabra, el pensamiento y con el conocimiento, en soporte papel o digital, que asocia a la escritura con la lectura, al autor con el lector, y lo vivenciado entre el docente con el estudiante ello permitió una articulación desde lo social hacia lo cultural. Se

identificaron fortalezas y las debilidades en el proceso de la edición (considerando la diversidad de intervenciones que se dan en manos de diferentes actores), del posible resguardo bibliotecario o repositorio, así como de la promoción y venta en librerías. Es por ello que la presencia de dichos actores y su intervención en el proceso de producción y creación, en conexión con el libro, resultaron indispensables en la indagación para explorar las posibles relaciones y diálogos en el proceso de producción de experiencias que conlleven adquisición y dominio de LEO en el entorno universitario.

El proceso de este taller fue gestionado con la dinámica orgánica individual y colectiva que consistió en que, cada situación de trabajo, permitió reflexionar sobre las dinámicas producidas en las que se hicieron patente las necesidades, el entorno, las circunstancias, el perfil del estudiantado, sus recursos y las respuestas analíticas de cada lectura o actividad-situacional planteada.

La introducción del Taller LEO es esencial, se rompe con las expectativas de los estudiantes de que resolverán sus problemas de ortografía o de redacción en unas cuantas semanas. Se hace evidente que, si no ha surtido efecto ese proceso de enseñanza en su trayectoria escolar, será necesario proponer un camino distinto. Desean “comprender mejor las lecturas” como algo mágico, por lo que se cuestiona esa trayectoria escolar que es claramente confusa. Se vive el taller como espacio de reflexión y vivencia universitaria y, a su vez, propicia el proceso activo al reconocer fortalezas y necesidades para la construcción de experiencias sobre su *cuerpo textual* poniendo en juego *el deber ser* y *el querer ser* entrelazados y analizados mediante los recursos LEO.

A través de diversas actividades, dinámicas y conversatorios grupales o en equipo se llevaron a cabo lecturas que fueron situaciones de indagación con las que se hilaron un discurso: lectura, exposición y discusión. Se inició con la identificación de elementos del contexto social e histórico del libro y la lectura en México (De la Torre, 1990) y se encaminó a la reflexión sobre la inmersión de las redes, los recursos digitales y el proceso de cambio paradigmático del libro, la lectura y la escritura para poner la mirada en su contexto social y tecnológico así operó la experiencia individual y colectiva (Darnton, 2003).

Fue posible reconocer el papel de la lectura y la comprensión desde su vivencia (Golder y Gaonac’h, 2007) así como las condiciones del derecho ciudadano que implicó la discusión sobre un *deber ser*, un acto ético, un compromiso de muchos (Castrillón, 2004) lo que permitió la configuración del entorno social, político, educativo ante la necesidad personal y colectiva. Ello se visibilizó las necesidades, *deseos*, el *ethos* universitario y los cruzamientos con el entorno familiar y social, mostrando los devenires de la silueta y contenidos del *cuerpo textual*, formularon enunciados y cuestionaron el espacio, tiempo y lugar e identificando recursos y herramientas desde sus dominios de LEO.

La resistencia a la lectura por parte de los estudiantes fue palpable como respuesta de los ineficientes procesos y pautas en las pautas escolares. El rechazo al *deber ser*, compromete a un mecanismo de resistencia vital, por lo que se analizó cómo el *deseo* conlleva la dedicación y al placer/displacer conjugado en la construcción de la figura del lector (Argüelles, 2011) es necesario identificar los componentes de demanda social sobre

leer por leer, para generar una dilucidación y reflexión en el acercamiento al *deseo* y al *placer* desde “su niño lector”. La construcción de competencias está, entonces, en mirar con mayor detenimiento la vida universitaria y la configuración del *deseo* por saber, que no depende de lo disciplinario (Parodi, 2010), también abordar la vinculación con la lectura desde aprendizajes previos, y ampliar los asideros conceptuales, lo que pone en cuestionamiento sólo reforzar desde cierta teoría o campo de saber (Klein, 2007).

La escritura como competencia académica, por ejemplo, se vinculó necesariamente a la lectura (Cassany, 1988) cuestionando los sistemas de aprendizaje a partir de reconocer lo vivido y el tránsito a traducirse en palabra escrita, de ahí que en el distinguir e intercambio de textos escritos por otros autores permite que la lectura nutra a la escritura y, por lo tanto, al conocimiento. Así mismo, se trabajó el proceso de composición, las teorías y su caracterización para ofrecer estructuras de pensamiento y ordenamiento de las ideas clave y ofrecer modelos de procesos de composición escrita, reforzando la interacción del contenido y la retórica en la construcción del tema o tópico (Klein, 2007).

Se abordó la construcción discursiva, los géneros, el enunciador, el enunciatario y el referente en el uso del lenguaje (Pipkin y Reynoso, 2010) junto con herramientas que permitan identificar las ideas que constituyen el eje central para la redacción de un tema. Con ello se acercó a sistemas de búsqueda de fuentes, su incidencia en los diversos géneros discursivos y enfatizar la construcción del “estado de la cuestión” (Natale, 2007 y Peredo, 2012) y sobre las propiedades de redacción de los textos académicos. Esto, apoyado de otros textos, se fortaleció el marco disciplinario universitario y el entrecruzamiento de las competencias LEO y los elementos nutrientes y de conformación y solidez del *cuerpo textual* como aquello que permitiera identificar y colocar las ideas en un contexto determinado, los elementos de la retórica y el papel en la construcción discursiva haciendo énfasis en la elocución. Se trabajó la explicación, el resumen, la síntesis, la paráfrasis y la argumentación y el resumen, el comentario y la reseña. El cierre del taller cerraba con ejercicios complejos de textos monográficos y ensayísticos sin olvidar elementos para identificar los aspectos a revisar, piezas que quedan como soportes referenciales para su trabajo académico posterior.

Simultáneamente se trabajó con vivencias en espacios del libro: librería, biblioteca y feria del libro con situaciones lúdicas que permitieron romper los mitos y las costumbres de relacionarse con esos espacios, con el libro, con la lectura, con el encuentro y apropiación de contenidos. Esto fomentó la observación, indagación de lo vivido y el reconocimiento de enlaces de sentido que las dinámicas producidas en lo individual y grupal con los diferentes actores del libro son reconocidas, así se rompieron barreras, límites de acceso y de no apropiación. La comunicación oral, se trabajó de forma empírica con exposiciones, el uso de mapas conceptuales y la retroalimentación de todos.

Todas las lecturas que emergieron desde lo individual y de dinámicas grupales construyeron y resolvieron, paulatinamente, necesidades de expresar y fortalecer su dominio LEO. Es un sistema creciente, circular de observación, desde diferentes perspectivas y visiones, para robustecer la posición de los estudiantes y que

obtuvieran seguridad a partir de la reflexión y de las herramientas con ejercicios continuos. Estos aspectos permitieron clarificar sus preguntas y perspectivas de investigación.

La investigación-intervención mostró lo que sí dice el *cuerpo textual* desde lo descriptivo testimonial hasta la postura argumentativa crítica en un espacio concreto como lo es la experiencia en el Taller LEO. El trabajo desde lo individual hacia lo colectivo, desde lo general hacia lo particular, es un esquema de retroalimentación cotidiana donde desde el otro, desde su mirada y accionar, se fortalece la vivencia de cada agente con argumentos, en un *equilibrio orgánico deber-querer* del *cuerpo textual* estructurado por un eje dialógico de las competencias LEO.

Conclusión

En la comunidad académica universitaria se identifica un estado de rezago en los diversos contenidos curriculares. Hay una amplia conciencia respecto a que los currículos han tenido un lento proceso de actualización y, en algunos casos, un franco anacronismo. En algunos programas prevalecen contenidos y referencias de su diseño inicial en los años setenta y, en otros, las modificaciones datan de los ochenta o noventa. La dinámica de análisis refiere a la necesidad de abordar los currículos y revisar pertinencia, oportunidad y necesidad de temas, subtemas y perspectivas teóricas.

A pesar de las diversas modificaciones que se han llevado, en la actividad cotidiana de aula se sigue respondiendo a la resolución del dominio técnico de la lengua sin observar a los sujetos en relación a la mencionada complejidad y tensión del *habitus (capital social - capital cultural)*. Al paso del tiempo, se ha aislado este contenido como de solo apoyo, lo que fragmenta los principios del *sistema modular*. La incorporación al medio universitario es compleja sobre todo cuando se observa un claro rezago de estas competencias LEO en etapas formativas que se trasladan a la formación superior llevándolo hasta la vida laboral profesional. Esto sumado a las diferentes variables para el ingreso que afectan la trayectoria con la demostración de un escaso seguimiento institucional, formación de profesorado y demandas de las políticas nacionales de educación por cumplir con altas expectativas cuantitativas de egreso y las presiones presupuestales.

El estudiante, al igual que los docentes y actores culturales del entorno universitario, se enfrentan a un sistema de demandas lectoras, de necesidades de escritura y de expresión oral cotidiana que se ven atrapadas en la tensión del *deber ser* que no dialoga con el deseo, con el *querer ser*, fragmentando al *cuerpo textual*. El ser, saber, sentir, escuchar, hablar, tocar, transitar... para el conocimiento, desde el impulso de aprendizaje, permitirá un fortalecimiento integral corporal y una articulación para ubicar los procesos de enseñanza-aprendizaje en tensión con los culturales del libro y la edición. La investigación-intervención ha permitido identificar aspectos para la observación y accionar en lo cotidiano con una estrategia dialógica creativa a los grupos de estudiantes que han formado de este Taller LEO.

Referencias

- Argüelles, J. D. (2011). *Estás leyendo... ¿y no lees? Un libro contra la obligación de leer*. México: Ediciones B México, S. A. de C. V.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* [trad. de Pepa Comas]. Barcelona /Buenos Aires: Paidós Comunicación (original en catalán, 1987).
- Castrillón, S. (2004). *El derecho a leer y escribir*. México: Conaculta.
- Darnton, R. (2003). *El coloquio de los lectores* [prol., selec. y trad. A. Saborit]. México: FCE [colección "Espacios para la lectura"].
- De la Torre Villar, E. (1990). *Breve historia del libro en México* (2ª ed.). México: UNAM.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI editores.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2007). *Leer y comprender: psicología de la lectura* (4ª ed) [trad. T. Sule Fernández]. México: Siglo XXI editores S.A. de C.V., (original en francés, 1998).
- Granja Castro, J. (2000). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En A. de Alba (Coord.), *El fantasma de la teoría, articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 23-35). México: Plaza y Valdés-Seminario de análisis de discurso educativo [Cuadernos de construcción conceptual en educación].
- Granja Castro, J. (Comp.) (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En *Miradas de lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 229-251). México: Plaza y Valdés-Seminario Análisis de discurso educativo [SADE].
- Klein, I. (Coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Natale, L. y Alazraki, B. (2007). Escribir textos monográficos. En I. Klein, *El taller del escritor universitario* (pp.141-154). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Negrete Arteaga, T. J. (14º:2017. San Luis Potosí, México). *Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia*. En Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa [COMIE]. Recuperado el 7 de agosto de 2019, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2276.pdf>
- Paoli, F. J. (1984). *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*. México: UAM.
- Parodi, G. (Coord.) (2010). *Saber leer*. México: Aguilar, Instituto Cervantes.
- Peredo Merlo, M. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia?* México: Editorial Universitaria de la Universidad de Guadalajara.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Editorial Comunicarte [Lengua y discurso].
- Remedi, A. E. (Coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi, A.E. (Coord.) (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa. En *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. México: Balam-Análisis Político del Discurso.
- Vaca, J. E. et. al. (2014). *¿Qué demonios son las competencias?* Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Educativas. Recuperado el 3 de septiembre de 2018, de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Urbe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf>