

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA CHE

Miguel Del Pino
Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco.
Rudecindo Ortega 02950, Temuco.
mdelpino@uct.cl - 90807258

Donatila Ferrada
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Concepción.
dferrada@ucsc.cl - 98193159

Resumen

Es conocido que, en investigación educativa, la impronta de la construcción de conocimiento es preponderantemente desde los investigadores, dando como uno de los resultados, la desvinculación entre la Universidad (como Institución que investiga) y las escuelas (como Instituciones de objeto de estudio). Lo anterior provoca la brecha del conocimiento validado como científico que queda en la academia, y la construcción simbólica del fracaso escolar centrado en los profesores como principales culpables. Es por esto que, a partir de una extensa data de investigación en la zona centro sur de Chile, un equipo de académicos, profesores de escuelas y diversos agentes educativos han desarrollado un enfoque de investigación *Dialógico-Kishu Kimkelay Ta Che*, que se centra en la construcción de conocimiento situado desde la problematización de la realidad en conjunto con sus protagonistas, quienes deciden las diversas praxis que coordinan las acciones investigativas.

Esta ponencia recoge el planteamiento del enfoque, presentando la construcción epistémica, y las diversas praxis en el levantamiento, análisis y tratamiento de los conocimientos validados por las comunidades educativas.

Entre los resultados se ofrece la posibilidad de repensar la investigación educativa desde “el sur”, como componente propio de nuestras comunidades escolares tan heterogéneas en saberes, costumbres y cosmovisiones que dotan de contenido a categorías investigativas que aún faltan por nombrar.

PALABRAS CLAVE: Investigación, comunidad de investigación, construcción de conocimientos

1. INTRODUCCIÓN

La investigación dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che (ID-KKTCH) (Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo, Turra, Schilling y Del Pino, 2014) se circunscribe en el paradigma de investigación participativo (Heron y reason, 1997). El enfoque de ID-KKTCH, se construye en Chile a partir de experiencias de investigación socioeducativas de dos grupos: un primer grupo, Enlazador de Mundos, que se preocupa de la generación de conocimiento en comunidades educativas que se ubican en sectores vulnerables (urbanos y rurales). Y el segundo grupo, de profesores y antropólogos de la zona sur del país, que se preocupa de los procesos de construcción de conocimiento en la sociedad mapuche.

Este enfoque, en términos teóricos, construye conocimiento a partir de cuatro principios epistemológicos: (1) Diversidad histórico-situacional, que promueve el reconocimiento de la diversidad de lenguajes y de prácticas de los contextos culturales. De esta manera, este principio moviliza hacia la búsqueda de una pertinencia histórica del conocimiento. (2) Reciprocidad Gnoseológica, que se funda en comprender y rescatar los saberes, enseñanzas y aprendizajes que generan las culturas humanas que no se rigen por un modelo formal, que se vinculan entre sí y nacen a través del diálogo, de forma simultánea. Es decir, hacer simultáneos los procesos de producción del conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje, rompiendo la estratificación social de configuración simbólica y las posiciones de poder entre ellos, nivelando así, las posiciones epistemológicas entre unos y otros. El (3) Pensamiento epistémico, sitúa a los participantes de la investigación en una construcción de conocimiento a partir de lo que no conoce y nombrar aquello que no tiene nombre. Y por último, (4) la Racionalidad comunicativa, que opera sobre la base de la intersubjetividad, definiendo la construcción investigativa como una acción que es continuamente validada por la sociedad a través del consenso o disenso, es decir, las acciones son coordinadas lingüísticamente para alcanzar el entendimiento. Estos principios constituyen el enfoque ID-KKTCH, que lo sitúan desde una realidad chilena.

De acuerdo con los paradigmas de la ciencia (concibiendo la definición clásica de Kuhn de 1962), cuando éstos no dan respuesta a concepciones de estudio que competen otras definiciones epistemológicas, o a la apertura de epistemes “no oficiales” (Bishop, 2012; Smith, 2011); a aspectos metodológicos que superan la ontología tradicional, con la construcción de

investigaciones y comunidades de investigación orientados a problematizaciones situadas en base a métodos rupturistas, es entonces, posiblemente, el surgimiento de una nueva cosmovisión de la realidad. Aquellos “models, myths, moods and metaphors”, que plantea Ogilvy (1986), dan cabida a un paradigma construido desde una realidad no comprendida desde otras visiones. Desde esta comprensión, se entiende que Kuhn (1962), planteó que los paradigmas rigen la ciencia en un determinado período histórico de ésta, y por lo tanto, la acción humana.

La presente ponencia tiene como objetivo caracterizar, a partir de las voces de las comunidades de investigación, el proceso de construcción de la investigación–Dialógica Kishu Kimkelay Ta Che; esto debido a que se levanta desde la recuperación de costumbres, culturas, voces, de la realidad problematizada por las personas, constituyéndose en una nueva forma de comprender la realidad e investigarla, en una posibilidad de enfoque paradigmático.

2. De lo constructivista a lo participativo: La apertura epistémica

En contrariedad con las posturas positivistas, Guba y Lincoln (1989), y Lincoln y Guba (2013), promueven en educación el paradigma constructivista, para quienes es colaborativo debido a que “the constructivist position is educative for all of the parties concerned” (Guba y Lincoln, 1989: 139).

El paradigma constructivista rechaza el adoptar estándares que sean invariables, por los que se pueda conocer la verdad universalmente. Para Guba y Lincoln, “la verdad... surge de la relación existente entre los miembros de alguna comunidad con intereses en común” (2012: 57). Por lo que, en términos metodológicos, la verdad es el punto de inicio de las negociaciones, por medio del diálogo que “conduce a los argumentos sobre los reclamos de la verdad y la validez más allá de los campos de batalla de la objetividad y la relatividad hacia una prueba comunal de validez mediante la argumentación de los participantes en un discurso” (Ibíd.: 57). Por ello, desde la ontología, es relativista: las realidades son construidas y coconstruidas localmente; donde la construcción de epistemes es transaccional y subjetivista. No existe un método homogéneo, sino metodologías participativas de corte hermenéuticas y dialécticas.

La metodología hermenéutico/dialéctica se define como construcciones que se llevan a cabo mediante círculos hermenéuticos, que tienen por objetivo discernir las demandas, preocupaciones y asuntos que tienen lugar en la investigación. El proceso al interior del círculo se da en función

de los argumentos de los participantes y cómo se llega a consenso (Guba y Lincoln, 1989; Lincoln y Guba, 2013).

Hermeneutic/dialectic methodology is carried out via a series of encounters between and among inquirer and respondents (inquiry participants) focusing on their initial constructions and aimed at developing reconstructions by a process in which all share equally... is paradoxically, dependent on the existence of a minimal level of resistance and conflict that must be resolved to achieve a common construction. Total consensus cannot (fortunately) ever be achieved, for if it were, communication would cease, the groups that had initially held different (or competing or conflicting) constructions could no longer function as communities, and the forces holding the communities together would disappear. (Lincoln y Guba, 2013: 65-69).

De esta manera, el constructivismo ofrece una gama de metodologías participativas¹, entre las que se cuenta: los estudios de caso (Stake, 2013), la teoría fundamentada (Charmaz, 2013), entre otras.

El constructivismo al dirigirse a la construcción social de la realidad, busca la comprensión e interpretación de ésta, y no la descripción o explicación, se da la potencialidad a cómo los sujetos construyen su realidad, por ello es cualitativa (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006: 30).

A continuación se presenta un ejemplo breve, extraído de Lincoln y Guba (2013):

...The question I raised concerning teaching using technology were not about counting how many faculty members had adopted educational technology or measuring whether or not teaching using technology was more effective for students than teaching traditionally without technology.... The two research strategies for this study were social phenomenology and ethnography... Together, these research strategies guided me in trying to understand the culture of public research universities and how the faculty members produce and experience the daily lives of teaching using educational technology... The participants were selected based on purposive sampling and were faculty members on tenure track who were actively engaged in teaching using educational technology... The three methods of data collection used for this study were (a) ethnographic interviews, (b) participants observations, and (c) document analyses... (Lincoln y Guba, 2013: 90-97)

En la cita se observa que el investigador se interesa por el uso de la tecnología en educación, para ello, decide trabajar con metodologías fenomenológicas y etnográficas, para introducirse en la realidad de los sujetos investigados, comprenderla e interpretarla, por medio de técnicas conversacionales y análisis de documentos.

En respuesta a la caracterización paradigmática que realizan Guba y Lincoln (1994) (positivista, pospositivista, teoría crítica y constructivismo), Heron y Reason (1997), presentan argumentos que contraponen el constructivismo a necesidades y problematizaciones de orden epistémico,

¹ Se mencionan los últimos trabajos teóricos dentro de metodologías cualitativas de corte constructivista, reunidos en *The Sage Handbook of Qualitative Inquiry*, en su versión en español de la edición 2013.

ontológico, metodológico y axiológico que llevaron a levantar a estos autores, sobre la base de diversos trabajos e investigaciones, un paradigma participativo.

We argue that a fundamental quality of the participative worldview, which it shares with Guba and Lincoln's constructivism, is that it is self-reflexive. The participative mind—which Heron (1996) also terms the post-conceptual mind—articulates reality within a paradigm, articulates the paradigm itself, and can in principle reach out to the wider context of that paradigm to reframe it. A basic problem of positivist mind is that it cannot acknowledge the framing paradigm it has created. It confuses the given cosmos with the worldview it has generated to shape the given. It cannot see that the ground, on which it stands to frame its world, is its own creation. It thus tends toward immodesty, intolerance and the oppression of scientism. The most extreme rejection of positivism is that form of postmodern poststructuralism, derived from the deconstruction of Derrida (1976, 1981), which holds that there are no transcendental grounds for truth outside the text. Its basic problem is that it dismisses any ground as valid simply because there is another ground or context beyond it. It confuses relative truth with nihilistic scepticism: it thinks that because no ground is final, no ground has any claim to truth (Bigwood, 1993). It thus tends toward a restless anarchy of raw, purposeless power. (Heron y Reason, 1997: 275).

Existen dos etapas de construcción del paradigma participativo. Una primera etapa, construida a la base de una epistemología colaborativa-participativa, donde el enfoque metodológico es de investigación-acción, denominado como *cooperative inquiry* (Heron, 1996; Reason, 1994; Reason y Heron, 1995) y *actions research* (Heron, 1971, 1981; Marshall y Reason, 1993); y la segunda etapa se construye sobre el giro habermasiano de la acción comunicativa y la esfera pública, denominado *communicative space* (Gayá Wicks y Reason, 2009).

El paradigma participativo descansa sobre una ontología subjetiva y objetiva, esto quiere decir, que la realidad es co-creada sobre la base de la interacción: “Mind and the given cosmos are engaged in a cocreative dance, so that what emerges as reality is the fruit of an interaction of the given cosmos and the way mind engages with it” (Heron y Reason, 1997: 279). Por lo tanto, se concibe como construcción epistémica cuatro formas de conocimiento (experiential knowing, presentational knowing, propositional knowing y practical knowing), que caracterizan una mirada interactiva del mundo circunscrita a una epistemología extendida, no cerrada a una única opción de conocimiento. La interacción con distintas formas de relación entre las personas conllevan a articular diferentes realidades investigativas. De esta manera, se introduce el concepto de intersubjetividad a la visión paradigmática de mundo, y que hace la diferencia con el paradigma constructivista de corte hermenéutico.

...critical subjectivity extends to critical intersubjectivity. Because our personal knowing is always set within a context of both linguist-cultural and experiential shared meaning, having a critical consciousness about our knowing necessarily includes shared experience, dialogue, feedback, and exchange with others, and this leads us to the methodology of cooperative inquiry. (Heron y Reason, 1997: 283).

De esta manera, el paradigma levanta y construye una metodología centrada en formas colaborativas de investigación, en base a la intersubjetividad como eje de la acción. Así, por ejemplo, el problema de investigación, no es de quién investiga, sino de la comunidad involucrada, quienes en conjunto deciden las acciones metodológicas a seguir.

Inquiry methodology within a participative worldview needs to be one that draws on this extended epistemology in such a way that critical subjectivity is enhanced by critical intersubjectivity; hence, a collaborative form of inquiry, in which all involved engage together in democratic dialogue as coresearchers and as cosubject... In our articulation of this, which we call cooperative inquiry, people collaborate to define the questions they wish to explore and the methodology for that exploration... (Ibid.: 283).

En la investigación colaborativa, se concibe un concepto de intersubjetividad que va mediado en la co-creación del conocimiento, pero que sin embargo, da un giro, cuando éstos autores introducen la Teoría de la acción comunicativa (TAC) de Habermas (1987), lo que les permite abrir el espectro colaborativo-participativo hacia un espacio comunicativo, donde la investigación se focaliza sobre la base de acuerdos, y los obstáculos son tratados sobre la base del diálogo dirigido al entendimiento.

... to consider the opening of communicative space as a principal task of action researches, and reminds us that central to this task is a critical awareness of and attention to the obstacles that get in the way of dialogue. (Gayá Wicks y Reason, 2009: 246).

En síntesis, el paradigma participativo, se define como transformativo. A continuación se presenta un ejemplo extraído de una investigación, donde el foco se centra en el levantamiento de competencias de formación docente en un trabajo conjunto entre profesores de escuelas con alta vulnerabilidad y académicos.

...la coordinación de la praxis investigativa se realizó a través de la constitución de una comunidad de investigación... la que problematizó situadamente...la que cauteló de modo permanente la presencia de los criterios de praxis que exige este tipo de investigación...luego, la comunidad de investigación optó por los procedimientos de orden mixto...para la construcción de conocimiento colectivo...Finalmente, habiendo realizado todos los procedimientos y sus respectivos tratamientos de datos colectivos, se organizó el conocimiento acordado como definitivo en carácter transformador y conservador...y aquél con carácter excluyente, sirvió de base para reorientar futuras investigaciones. (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 62-64).

Se observa en la cita la importancia del constructo intersubjetivo donde la comunidad de investigación (que incluye a los investigadores), es la que decide qué se investiga y cómo y qué estrategias metodológicas se emplean; así también, se manifiesta el carácter de continuum a la investigación, dado que la transformación de la realidad tiene entre sus aristas la reorientación de

lo investigado teniendo como base aquellos aspectos obstaculizadores. Es decir, se resta el núcleo apriorístico de la investigación y se abre a espacios comunicativos.

3. CONSTRUCCIÓN INVESTIGATIVA: EL ENFOQUE DIALÓGICO-KISHU KIMKELAY TA CHE

El enfoque ID-KKTCH, concibe la investigación como un *continuum* que problematiza la realidad para entenderla y comprenderla. Es decir, aquello que desde una comprensión intersubjetiva se connota como problematización situada para investigarla teniendo como base la comunidad de investigación, que son quienes levantan y posibilitan vías de acción transformadora, conservadoras o identifican aquellos rasgos exclusores que impiden la mejora de la realidad. No existe la realidad sin problematización de ésta, y no se concibe la problematización desde hipótesis o supuestos apriorísticos a favor de la ficción investigativa que no permite la superación de dificultades con la realidad y menos aún, no permite conocerla.

A continuación se presentan las distintas praxis de coordinación de la acción investigativa, que asumen los cuatro principios del plano epistemológico (explicado anteriormente). Las distintas praxis que orientan la investigación y que la dotan de continuidad comunicativa, aseguran un proceso investigativo sobre la base de reconocimiento de epistemes y de contenidos culturales propios de cada comunidad.

Las praxis de coordinación son: comunidad de investigación, problematización situada, criterios de praxis, procedimientos de construcción de conocimiento colectivo, tratamiento del conocimiento construido y reorientación de la praxis investigativa (Ferrada et al, 2014).

3.1. ¿Quiénes construyen la investigación?

La investigación es construida por una comunidad de investigación que la componen todas las personas voluntaria y solidariamente. “Este conjunto de agentes asumen condiciones igualitarias y de reciprocidad en el levantamiento de conocimientos y de aprendizajes, asegurando con ello posiciones niveladas y simétricas al interior de la comunidad de investigación y garantizando que los procesos transformadores deben producirse en el colectivo.” (Ferrada et al, 2014: 41-42).

La comunidad de investigación se conforma en relación a una comunidad educativa determinada, en la cita posterior, se muestra un fragmento de un diálogo colectivo con una comunidad educativa, que en relación a su realidad de aula, deciden reunirse y delinear vías de acción.

...es necesario crear espacios de ayuda y/o refuerzo sobre la conducta que los niños deben tener en la sala de clases y en los recreos; en este espacio de recreación se crean conflictos que requieren soluciones. Por ello se debe fomentar en los estudiantes la resolución de problemas a través del diálogo y que esto sea aplicable en todos los ámbitos y de forma constante en sus vidas, lo cual se trabajó con las alumnas en

práctica, profesora jefe del curso, además del trabajo voluntario con los apoderados, el psicólogo y una inspectora del establecimiento. (Diálogo colectivo con comunidad de investigación, Talca, experiencia 2015)

Como plantean Ferrada, Villena y Turra: "... tanto qué, cómo, para qué se investiga lo decide la propia comunidad de investigación, pues es ella, la que determina hacia dónde conduce su proceso de transformación." (2015: 61).

3.2. ¿Qué se investiga?

La comunidad de investigación en función de su realidad "reflexiona en torno a los nudos problemáticos, los conflictos, las necesidades, los intereses, etc., propios de las dinámicas de los espacios sociales. Luego, en acuerdo con todos los participantes deciden el eje temático que requiere ser investigado para generar el tipo de proceso transformador en conjunto. De esta forma, la construcción situada y colectiva de la problemática de investigación, otorga el estatus epistémico a todos los integrantes de la comunidad de investigación." (Ferrada et al, 2014: 42).

De esta manera, se presenta a continuación la voz de una profesora en el momento del levantamiento de la problematización en su aula:

Se observan estudiantes que no siguen las normas de clases, se muestran aburridos y cansados, no toman en cuenta a los profesores, e incluso se observan agresiones por parte de los estudiantes hacia profesores como por ejemplo, lanzamiento de sillas y mesas, patadas, pellizcos, escupos, salidas de la sala de clases hacia el patio, agresiones de tipo verbal como "vieja fea" "no te quiero", del mismo modo entre compañeros donde de la más mínima diferencia se forma una pelea. Frente a este tipo de comportamiento además de existir problemas de convivencia desembocan en los problemas de aprendizaje.

Alguno de los argumentos presentados por los estudiantes al preguntarles el porqué de su comportamiento es "la escuela es fome" "tú no eres mi mamá" "estoy aburrido" "quiero recreo", "me gusta jugar" "a mí me gusta hacer desorden" "yo soy malo". Ese tipo de argumentos existen por parte de los estudiantes que reflejan comportamientos que dificultan el desarrollo de una clase, por el lado contrario tenemos a los profesores que buscan cambiar este comportamiento usando reglas y castigos, del mismo modo tenemos a los estudiantes que mantienen un comportamiento apropiado para la clase y que generalmente muestran su molestia hacia los demás, ya que los "desordenados" no permiten un clima apropiado para el aprendizaje y los "desordenados" captan toda la atención y el tiempo de los profesores.

... se reflexiona sobre el tema de la actitud que tendré frente a los estudiantes, por ejemplo si trataré de calmar sus gritos con más gritos, si quedarme en el curso de forma pasiva y que ojalá involucrarme lo menos posible con ellos, siendo autoritaria y manteniendo distancia e importándome sólo que aprendan o en verdad integrarme junto con ellos en este proceso de aprendizaje para todos. (Profesora de educación Básica, Huailquilemu, Talca. Experiencia 2015)

Se observa un factor de tipo comportamental por parte de los estudiantes, qué decisiones consensuar para una problemática de este tipo. Esto permite sostener que las problemáticas educativas no sólo van dirigidas a disciplinas específicas, por ejemplo, la enseñanza de matemáticas para el mejoramiento de puntajes SIMCE; sino por el contrario, de problemáticas

pedagógicas, que entre sus acciones de mejora, puedan auxiliarse por medio de las disciplinas (lengua castellana y comunicación, matemática, música, etc.)

Como se observa a continuación, la misma profesora, a partir de la problemática situada, va focalizando su atención a situaciones particulares que le permite decidir en conjunto con su comunidad, con qué disciplina atender las necesidades de sus estudiantes.

Ella dice en cuanto a un estudiante en particular:

Junto a este estudiante se han presentado problemas de adaptación a la sala de clases y al proceso de escolaridad, por lo mismo no quiere escribir ni hacer nada que involucre una tarea escolar, es por esto que recibe retos constantemente, que si bien está castigado no significa que en verdad si cumpla con su proceso de aprendizaje.

Cuando observé reiteradas ocasiones en que este estudiante no quería escribir, me acerque a él y le pregunté por qué no escribía, a lo cual me respondió que era muy difícil para él, que “le dolía la mano”, que “se cansaba”; viendo su respuesta le dije que si lo ayudaba a escribir, es decir, si le tomaba la mano y escribíamos juntos, su respuesta fue inmediatamente que sí. Cuando escribíamos juntos de igual modo se cansaba y ya no quería escribir, entonces le dije que me siguiera dando la mano para escribir y a mi mente llegó una canción “*Dame la mano*”. Entonces le dije si se sabía la canción “*Dame la mano*” haciendo alusión que me tenía que dar la mano para escribir, el estudiante no conocía la canción, entonces le dije que si quería me daba la mano, escribíamos y yo cantaba la canción, a lo cual accedió y así mediamos la conversación; a medida que escribíamos yo cantaba la canción “*dame la mano y danzaremos, dame la mano y me amarás, como una sola flor seremos, como una flor y nada más ...*”, cuando ya había cantado varias veces la canción le pregunté si podía hacerlo solo y cantar la canción a lo cual me dijo “*si me gustó tu canto, yo igual puedo hacerlo pero no la aprendí tan bien*”. Así el estudiante fue escribiendo y cantando la canción “*Dame la mano*” y en algunas oportunidades pedía mi ayuda para escribir alguna letra y recordar la canción.

Tomando estas experiencias planificamos todas algunas clases, en donde relacionamos un contenido con las cosas que les gustaban hacer, en donde se aprendía mediante actividades que les gustaban, dichas actividades trabajaban lo conceptual sumado con adivinanzas, trabalenguas, penitencias que iban desde silbar, representar animales por medio de mímicas para que sus compañeros adivinen, completar palabras utilizando las vocales asociado a dibujos animados de su interés (Spider man, Dragon Ball, Princesas Disney, Shrek) de esta manera se lograba toda la atención y participación de los estudiantes motivados por las actividades que a medida que avanzaba la clase se iban desarrollando. (Profesora de educación Básica, Huailquilemu, Talca. Experiencia 2015)

Este párrafo da cuenta de cómo la profesora enfatiza en un factor de escritura que observó en un estudiante, y de qué manera, junto a su comunidad educativa, trazan vías de acción transformadora.

3.3. ¿Cómo se consensua la construcción de la investigación?

Se toman acuerdos para el proceso investigativo, que se denominan criterios de praxis, que son aquellos procedimientos que permiten la participación de toda la comunidad de investigación en planos de igualdad “como responsables de todo el proceso investigativo a partir de una relación dialógica que establece acuerdos argumentados siempre susceptibles de crítica” (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 60).

En la ID-KKTCH se promueven tres tipos de criterios:

- a) Aseguramiento de que el eje temático, se levanta desde y con la comunidad de investigación que se construye a la base de acuerdos intersubjetivos.
- b) Explicitación de las pretensiones de validez desde las cuales se desarrollará todo el proceso de investigación para resguardar que las argumentaciones de poder sean superadas.
- c) Compromiso con los procesos transformadores que se acuerden alcanzar como producto de la investigación. (Ferrada et al, 2014: 42).

En relación a lo anterior, se presenta un fragmento donde una comunidad de investigación hace referencia a cómo se alcanzan los acuerdos

... se logra rescatar las particularidades del lenguaje de los estudiantes, haciendo que ellos tomen un rol protagónico en la investigación, siendo protagonistas también en las clases y por ende en la adquisición de sus aprendizajes; lo que genera estudiantes más participativos, puesto que tienen mayor claridad de lo que se habla ya que el mundo que se les está abriendo (nuevos saberes) está ligado en alguna forma con lo que ya es parte de su vida, su lenguaje particular. (Jara, Orellana y Varas, 2015: 74)

3.4. *¿Cómo se construyen colectivamente los conocimientos?*

Por medio de los procedimientos de construcción de conocimiento colectivo, que permiten recuperar, organizar, resignificar e interpretar los diversos saberes que portan los sujetos desde sus propias experiencias y experticias que puedan tener. Este conjunto de praxis colectivas, dadas en múltiples encuentros dialógicos, sobre la base de compartir y construir conocimiento en un plano de igualdad y legitimidad, permiten que los sujetos participantes se transformen (Ferrada et al, 2014). Entre los recursos de construcción de conocimiento colectivo, se encuentran: conversación dialógica, diálogo colectivo, percepción dialógica, interpretación del discurso dialógico, preguntas dialógicas, contenidos dialógicos y acciones dialógicas.

En este apartado se profundiza en la conversación dialógica, como procedimiento inicial que permite entrar en diálogo con las personas involucradas sobre un tema en común de investigación, sosteniéndose sobre la base de que a partir de esta conversación se construyen los demás procedimientos y toma de decisiones. La conversación dialógica tiene el objetivo de conversar sobre un tema en común, admitiendo discrepancias, debates y cuestionamientos que consideran todos los argumentos de la comunidad de investigación, para generar conocimiento y aprendizaje en el diálogo situado entre dos personas en el contexto de la comunidad de investigación (Ferrada et al, 2014).

La conversación dialógica permite profundizar sobre temas propios del problema situado, como se observa a continuación, una comunidad investigativa da cuenta de la importancia del trabajo colaborativo.

Dentro del proceso en que se desarrolla la investigación, la comunidad va generando una interacción cultural ... ello porque en una primera instancia los estudiantes cumplen el rol de investigadores en sus familias y desde allí se rescatan rasgos específicos de su cultura (palabras propias de cada familia) las cuales posteriormente son compartidas con la comunidad y trabajadas de tal forma que todos los participantes se familiaricen con los nuevos términos, siendo posible la interacción cultural desde un punto de vista lingüístico; puesto que la variedad cultural no solo se encuentra al momento de hablar de variedad étnica o religiosa, entre otras, sino que también se hace evidente dentro de cada micro-cultura presente en la particularidad de las familias. (Jara, Orellana y Varas, 2015: 73)

Es relevante destacar que la conversación dialógica no es una entrevista, ni uno de sus subtipos (entrevista estructurada, entrevista no estructurada, entrevista posmoderna, entrevista de género, entre otras). Por un lado, no comparte la posición epistémica de investigador versus investigado como método de recabar información de un “otro”, ni mucho menos la comprensión objetual de la persona entrevistada. Por otro lado, desde el posmodernismo, Derrida (1976), concibe desde el deconstructivismo la entrevista como un proceso influenciado desde el autor, que según sus interpretaciones de la información deconstruye los sucesos, generando la exposición de sus prejuicios, e introduciendo nuevas maneras de analizar los datos (Fontana y Frey, 2015: 176). Esto último se traduciría, desde el constructivismo, como la no construcción de un texto nuevo, debido a que la deconstrucción sólo da al investigador la labor de interpretación (Searle y Soler, 2004), coincidiendo, entonces con la jerarquía investigador-investigado. De acuerdo a las teorías deconstructivas, Guba y Lincoln, plantean que éstas “buscan desconectar los textos de cualquier significado esencialista o trascendental y resituarlas dentro del contexto histórico y social del autor y del lector” (2012: 55). Para la ID-KKTCH, se comprende como el encuentro dialógico que comporta un quehacer político de identificación y reconocimiento del “mundo” por medio de la palabra, que lleva a las personas a debatir y compartir ideas, argumentos, entre el encuentro y el desacuerdo para generar aprendizajes que convivan en las acciones transformadoras.

3.5. ¿Cómo se valida la construcción del conocimiento colectivo?

La ID-KKTCH cuenta con dos tipos de praxis para el tratamiento de construcción de conocimiento colectivo. La primera, se dirige a distinguir el carácter comunicativo del conocimiento construido (Ferrada, 2010), que como ejemplo, consiste en que se realiza posterior a la transcripción de la información recogida a través de los procedimientos de construcción de conocimiento, iniciándose con la identificación de *Registros Comunicativos*, que se entienden como aquel conjunto de datos que construye un sentido amplio, es decir, que permite establecer la presencia de una categoría completa, compuesta por más de una unidad de análisis identificada, cuyo conjunto de unidades permiten definirla. Por lo mismo, un registro

comunicativo puede estar compuesto por varios párrafos, los que se identifican de forma correlativa iniciando siempre en 1, en cada nuevo registro. Un *párrafo* se entiende como aquel texto o conjunto de textos que permita identificar una unidad de análisis, puede ser emitido por una o más personas que participan en la investigación. Finalmente, un registro será comunicativo sólo si cumple con el postulado de racionalidad comunicativa y los criterios de praxis asumidos por la comunidad investigativa (Ferrada, 2010).

La segunda praxis, se dirige a la distinción del carácter transformador, conservador o exclusor del conocimiento construido, para ello, se definen las categorías a continuación:

- a) Categorías transformadoras: corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que, en acuerdo con la comunidad de investigación, puede ser identificado como aspectos que contribuyen al proceso que se persigue transformar.
- b) Categorías exclusoras: corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que en acuerdo con la comunidad de investigación puede ser identificado como aspectos que obstaculizan el proceso transformador que se persigue.
- c) Categorías conservadoras: corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que en acuerdo con la comunidad de investigación puede ser identificado como aspectos que deben ser conservados. (Ferrada et al, 2014: 44)

En cada categoría se construye su contenido en función de la problematización situada, donde la comunidad de investigación consensua cuáles son los elementos transformadores, conservadores o exclusores.

A continuación se enseña un ejemplo en función de una experiencia pedagógica donde una profesora y su comunidad educativa deciden organizar el aula de manera distinta a lo tradicional, organizando el grupo curso en estaciones de trabajo que son coordinadas por distintos miembros de la comunidad (apoderados, auxiliares, estudiantes en práctica pedagógica).

Tabla 1. Ejemplo de identificación de categorías.

Categoría transformadora	Categoría conservadora	Categoría exclusora
Párrafos de conversaciones dialógicas con la profesora jefe en la dimensión de estudio de organización de aula		
UA: Organización de aula	UA: Organización de aula	UA: Organización de aula y Rol docente
PA ₂ <i>“porque tu viste como eran al principio, era un caos en este curso, era una guerra, no se entendía nada y todos peleaban y todos se pateaban y las cosas volaban, las cosas volaban nos tiraban las mesas, las sillas nos pateaban y nos mordían, entonces que pasó ahora, que el trabajo en equipo siempre ayuda a los aprendizajes en ese aspecto que</i>	PA ₃ <i>“no solo trabajan con sus amigos, sino que también con niños que no son de su agrado”.</i>	PA ₁ <i>“pero siempre dejando en claro los roles y la autoridad que uno tiene”</i>

<i>ellos se colaboran entre ellos, comparten, se apoyan por último el de al lado le ayuda y dice “no esto era así” entonces te sirve como apoyo se van apoyando entre ellos mismos”</i>		
Construcción de sentido de la categoría: organización de aula que permite un trabajo colaborativo, además que promueve el diálogo y la mejora de los aprendizajes.	Construcción de sentido de la categoría: se entiende como trabajo colaborativo que la comunidad consensua mantener, no solo el trabajo por de estudiantes afinidad sino también sino incluyendo a otros.	Construcción de sentido de la categoría: rol docente asimétrico con el rol de los estudiantes. Se concibe al profesor desde su autoridad.

(Elaboración propia con datos extraídos de Hernández, Pereira y Orellana, 2015: 70-74)

3.6. ¿Cuándo se finaliza el proceso de investigación colectiva?

Cuando la comunidad de investigación ya ha categorizado sobre los elementos transformadores (procesos de mejora educativa, acciones y consensos que promueven la igualdad), conservadores (procesos que deben mantenerse en común acuerdo) y exclusores (elementos que obstaculizan los procesos de transformación), deciden sobre la base de la categoría exclusora, la continuación de la praxis investigativa.

Es decir, se reorienta la praxis investigativa sobre aquellos elementos que constituyen una nueva problematización situada y que la comunidad decide investigar.

A medida que se fue desarrollando ésta investigación, surgieron diversas reflexiones acerca del tema investigado, ya que en un principio solo se tenía una idea utópica de cómo podría ser el desarrollo de esta investigación y es sólo por medio del proceso investigativo que se puede llegar a analizar más detenidamente algunos puntos que se hace necesario a la hora de hablar de valoración discursivo-cultural del estudiantado. (Jara, Orellana y Varas, 2015: 78)

4. CONSIDERACIONES FINALES

a) El enfoque ID-KKTCH no se corresponde con las categorías propuestas por Guba y Lincoln (1994, 2012), de caracterización de los paradigmas, tales como su ontología, epistemología y metodología. El enfoque ID-KKTCH, amplía el horizontes epistémico desde la concepción del “ser” como sujeto en constante transformación, y capaz de construir conocimientos y nuevos aprendizajes de variadas formas. Es por esto que, los cuatro principios epistemológicos son levantados desde una realidad que constituye al enfoque con la dotación de situado.

b) La dotación de situado, significa que no existe un método homogéneo, ni una variedad determinada de estrategias, sino por el contrario, todas las construcciones posibles de

levantamiento investigativo como las distintas comunidades de investigación acuerden y levanten.

c) La construcción de conocimiento colectivo en educación posibilita a las comunidades educativas vías de acción transformadoras sobre aquellos aspectos obstaculizadores de su aula, su escuela, su realidad; atribuyéndoles a estos aspectos el carácter de unicidad y no generalizables como una herramienta metodológica.

5. BIBLIOGRAFÍA

Albarracín, Delia. (2012). *Dialéctica, Hermenéutica y Pragmática formal. Hacia una fundamentación de las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Atencia, J.M. (1991). Positivismo y Neopositivismo. En *Anales del Seminario de Metafísica*, N° 25. Madrid: Ediciones Universidad Complutense. pp. 143-154.

Bishop, R. (2012). “Hacia una investigación libre de dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento”. Pp. 233-282. En Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación Cualitativa*. México: Gedisa Editorial.

Ferrada, Donatila, Villena, Alicia y Turra, Omar. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Chile: Editorial RIL.

Ferrada, Donatila., Villena, Alicia., Catriquir, Desiderio., Pozo, Gabriel., Turra, Omar., Schilling, Caroll., y Del Pino, Miguel. Investigación Dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che en Educación. En *Revista Rexe*, Vol. (13), N° 26, pp. 33-50, 2014.

Fontana, Andrea., y Frey, James H. La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, Norman., y Lincoln, Yvonna. (2015). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Buenos Aires: Gedisa editorial.

Gayá Wicks, Patricia., y Reason, Peter. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. En *Action Research* Volume 7 (3), pp. 243-262.

Guba, Egon E., y Lincoln, Yvonna. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. EEUU: Sage.

Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. España: Taurus.

Habermas, Jürgen. (2008). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. España: Taurus.

Hernández, Yesenia; Orellana, Victor; Pereira, Javiera. (2015). “Hacia una didáctica corporal-dialógica en el área de lenguaje y comunicación”. Seminario de título para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

Heron, John. (1971). *Experience and method. An Inquiry into the Concept of Experiential Research*. Published by Human Potential Research Project Department of Educational Studies. University of Surrey.

Heron, John. (1981). *Experiential research*. Published by: British Postgraduate Medical Federation. University of London.

Heron, John. (1996). *Co-operative inquiry. Research into the Human Condition*. Great Britain: Sage.

Heron, John y Reason, Peter. (1997). A participatory inquiry paradigm. En *Qualitative Inquiry*, Volume 3 Number 3, pp. 274-294.

Jara, Claudia; Orellana, Skarlet; Varas, Liva. (2015). “Valoración discursivo – cultural del estudiantado”. Seminario de título para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

Lincoln, Yvonna., Guba, Egon. (2013). *The constructivist credo*. United States of America: Left Coast Press Inc.

Marshall, Judi. y Reason, Peter. (1993). Adult learning in collaborative action research: reflections on the supervision process. School of Management. University of Bath. For special issue of studies in adult education research and scholarship in adult education.

Reason, Peter. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324-339). Thousand Oaks: Sage

Smith, L. (2011). "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En, Norman Denzin E Yvonna S. Lincoln (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. México: Gedisa Editorial.