

**MODOS DE ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA Y
CONOCIMIENTO EN LECTURA Y EN ESCRITURA: ESTUDIO DE DOS
REFORMAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA**

DARWIN CORTÉS PÉREZ

DIRECTORA

GLADYS STELLA LÓPEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2019

**MODOS DE ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA Y
CONOCIMIENTO EN LECTURA Y EN ESCRITURA: ESTUDIO DE DOS
REFORMAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA**

DARWIN CORTÉS PÉREZ

Trabajo de investigación para optar al título de:

Magíster en Lingüística y Español

Directora

GLADYS STELLA LÓPEZ JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2019

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	7
2. OBJETIVOS	11
2.1 General	11
2.2 Específicos	11
3. ANTECEDENTES.....	12
3.1 Panorama de la investigación educativa	13
3.2 Panorama histórico de la Investigación en Lectura y Escritura.....	30
3.3 Políticas educativas en América Latina	39
3.4 Estudios sobre relación conocimiento y política educativa	42
4. MARCO TEÓRICO	54
4.1 Investigación y conocimiento en educación	55
4.2 Lectura y Escritura.....	56
4.2.1 La lectura y la escritura desde el formalismo.....	57
4.2.2 La lectura y la escritura desde el enfoque cognitivo	58
4.2.3 La lectura y la escritura desde el socio-constructivismo	59
4.2.4 La lectura y la escritura como actividad discursiva	60
4.3 Política educativa	61
4.4 Uso del conocimiento y articulación con la política educativa	70
4.5 Modos de uso del conocimiento en política pública	72
5. METODOLOGÍA.....	76
5.1 Enfoque y tipo de estudio	76
5.2 Muestra de la investigación.....	77

5.3	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	78
5.4	Fases de estudio.....	79
6.	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	81
6.1	Reforma 1: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998	81
6.1.1	Concepciones teóricas de la reforma 1.....	84
6.1.1.1	Noción de Lenguaje	84
6.1.1.2	Concepción de Lectura.....	86
6.1.1.3	Rol del lector	88
6.1.1.4	Concepción de Escritura	92
6.1.1.5	Rol del escritor	93
6.1.1.6	Noción de texto.....	94
6.1.2	Modo de interacción entre conocimiento en investigación educativa y política educacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998	96
6.1.2.1	Análisis del contexto	96
6.1.2.2	Análisis textual.....	99
6.2	Reforma 2: Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje 2006	106
6.2.1	Concepciones teóricas.....	108
6.2.1.1	Concepción de lenguaje	108
6.2.1.2	Concepción de Lectura	110
6.2.1.3	Rol del lector.....	111
6.2.1.4	Concepción de Escritura	112
6.2.1.5	Rol del escritor	112
6.2.2	Modo de interacción entre conocimiento en investigación educativa y política educacional en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje de 2006.....	114
6.2.2.1	Análisis del contexto	114

6.2.2.2	Análisis textual	118
7.	CONCLUSIONES	121
7.1	Conclusiones con relación al objetivo específico1.	121
7.2	Conclusiones con relación al objetivo específico 2.	122
8.	REFERENCIAS.....	124

RESUMEN

Este trabajo de investigación de orden analítico e interpretativo tuvo como objetivo principal establecer los modos de articulación entre investigación en lectura y en escritura y política educativa existentes en las reformas educativas: lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006). En particular, se especificó la concepción teórica de los procesos de lectura y de escritura presente en los dos documentos oficiales para identificar los usos del conocimiento por parte de la esfera política. En este sentido, el análisis presentado refleja un modelo político de interacción con permanentes rupturas entre lo que promueven los referentes teóricos y lo que los hacedores de la política desean llevar a cabo por medio de la evaluación masiva y la instrumentalización de objetivos, competencias, habilidades y estándares. En últimas, revelamos cómo los distintos entes políticos ponen una restricción por el tipo de investigaciones que aceptan de acuerdo a criterios de utilidad social y posibilidad de medición de resultados junto con ideas conservadoras de rendición de cuentas y administración de resultados para elevar la competitividad, las ganancias y la disciplina.

Palabras clave: Investigación educativa, política educativa, lenguaje, lectura, escritura, modos de articulación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Históricamente el campo educativo siempre ha sido un espacio lleno de tensiones, renovaciones, atrasos y demás repercusiones que actúan directamente sobre la población en general y determinan, en gran parte, su presente y futuro social, económico y cultural (Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000). En la actualidad, enfrentamos diversas manifestaciones del poder estatal y su influencia en los procesos de educación de la población en general. La apertura económica de los últimos años, precedida por un cúmulo de transformaciones socio-económicas dictadas desde el neoliberalismo, la globalización y la internacionalización del conocimiento, ha puesto a la educación en un lugar de constantes preocupaciones, malentendidos y desconocimiento funcional de los procesos que subyacen el quehacer diario escolar (Miñana, 2003).

En este amplio marco de discusiones sobresale un debate que puede rastrearse desde inicios del siglo XIX sobre la producción sistemática del conocimiento en educación y que está ligado con la posibilidad de explicar las interacciones entre conocimiento científico y política educativa. Bajo una mirada analítica, dicha relación pone de manifiesto que “el uso de la investigación científica en la esfera de la política pública se ha convertido en un fenómeno de una extraordinaria complejidad”. (Weiss, 1979, p 427) Responde a las demandas de posiciones epistemológicas y metodológicas sobre la validez de un tipo de conocimiento aplicado a la educación y sus posibles consecuencias. Existen, además, componentes de otro orden que son inherentes al papel que desempeña el Estado en la gestión, promoción y articulación de los resultados investigativos para el desarrollo y la democratización de los saberes socialmente aceptados y de alto impacto en la comunidad educativa.

De hecho, desde hace un buen tiempo se ha empezado a indagar detalladamente en las posibilidades de acción que prácticas como la lectura y la escritura puedan generar en espacios de participación académica, social, política y cultural. Desde esta perspectiva, Ferreiro (1988) sostiene que es obligación de los estados democráticos asegurar que los ciudadanos sean “capaces de hacer oír su palabra por escrito y capaces de entender la palabra escrita de los otros”. (p. 358) Esto es, concebir la lectura y la escritura como herramientas de construcción del conocimiento, reflexivas y críticas que permitan, además, comprender asuntos que permean la vida cotidiana de los ciudadanos como la legitimación de los sistemas políticos, la aceptación de la dominación, la formación de la opinión pública y los comportamientos promovidos por la élite intelectual, política y académica. Por tanto, “un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia”. (Pérez y Rincón, 2013, p 27)

De acuerdo con Anthony Giddens (citado en Flores-Crespo, 2009) las relaciones entre investigación científica y política educativa ponen de manifiesto las ganancias que una sociedad ha alcanzado al lograr que la credibilidad ya no resida en una figura autoritaria o un punto determinado, sino en sistemas “abstractos y móviles” que estén sujetos a la indagación racional, las necesidades de sus participantes y la evidencia empírica.

Además, al indagar el modo en que el conocimiento se usa para la formulación de políticas públicas se resaltan, inexorablemente, ciertos atributos que deben prevalecer en los sistemas democráticos, como pueden ser la deliberación pública, la pluralidad, la libertad de expresión y la crítica al poder. (Flores-Crespo, 2009, p. 6)

Logros que pueden estar en peligro si no avanzamos en estudios en profundidad que revelen hasta qué punto, las reformas educativas que afectan los procesos de lectura y de escritura, en nuestro caso, están orientadas desde el conocimiento derivado de procesos de investigación racional u obedecen a otros factores influyentes como “el prestigio, los datos aislados, los votos o el dinero” (Campbell, 1978, p. 689).

A pesar del avance en estudios sobre los modos de articulación entre conocimiento y política pública, Reimers y McGinn (1997) consideran que la información acumulada desde la investigación en diversos países desarrollados no ha logrado introducir cambios significativos en los patrones de toma de decisiones de sus políticas educativas. Estos autores expresan la necesidad de ir más a fondo en los análisis y plantear nuevos esquemas o enfoques de interacción entre investigadores educativos y agentes políticos. Dejar de lado el estudio de estos modos de interacción o articulación permitiría que muchas de las decisiones sobre la política educativa en lectura y en escritura se tomaran empleando un conocimiento informal, populista y experiencial bajo el paradigma de una toma de decisiones fundamentalmente reactiva, al azar y con reformas y ajustes continuos sin planificación (Galway y Sheppard, 2015). Y más delicado aún, llegaríamos a contextos particulares en el que estamentos como las universidades, en general, ni siquiera presentan políticas explícitas acerca de la lectura y la escritura académicas (Pérez y Rincón, 2013). Por lo tanto, es importante asegurar por medio de estudios rigurosos que los modos de articulación entre investigación y política educativa se den bajo los lineamientos de sociedades modernas y no de sociedades patrimonialistas, autoritarias, decadentes e intervenidas por órganos internacionales.

Partiendo de lo anterior, esta investigación cualitativa-analítica busca contribuir a este ambiente de debate formulando preguntas e indagando en los datos y acontecimientos de nuestra realidad educativa en lectura y en escritura que expliquen las consecuencias

de las decisiones tomadas en materia de dos reformas educativas en nuestro país.

Reformas que han generado transformaciones en distintos niveles de nuestro aparato educativo y que hoy están expuestas al juicio de la población, los académicos y los medios de comunicación debido a la exposición de sus resultados en distintas pruebas internacionales.

En este contexto y dado los pocos estudios que existen a nivel local sobre la relación entre conocimiento en lectura y escritura y política educativa en Colombia, la presente investigación formula el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los modos de articulación entre investigación en lectura y escritura y política educativa existentes en las siguientes reformas educativas: lineamientos de lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006)?

De la anterior pregunta se desprenden dos interrogantes relacionados con la estructura de los modos de articulación entre política-investigación educativa en lectura y escritura y la naturaleza teórica de las reformas educativas estudiadas:

- ¿Cómo se conciben los procesos de lectura y de escritura en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006)?
- ¿Qué modo de interacción o articulación del conocimiento científico y la política educativa representa cada una de las dos reformas estudiadas?

2. OBJETIVOS

2.1 General

Establecer los modos de articulación entre investigación en lectura y en escritura y política educativa existentes en las siguientes reformas educativas: lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006).

2.2 Específicos

- Determinar la concepción teórica de los procesos de lectura y de escritura presente en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) y los estándares básicos de competencias del lenguaje (2006).
- Identificar los modos de interacción del conocimiento científico y la política educativa presentes en cada una de las reformas estudiadas.

3. ANTECEDENTES

El estudio de las relaciones y la influencia del conocimiento científico en la toma de decisiones por parte de agentes políticos en distintos contextos es, sin duda, un tema de alta complejidad que puede rastrearse desde inicios del siglo XIX. Desde entonces, las investigaciones ahondan cada vez más en las características y los factores que median la comunicación entre investigadores/teóricos, por una parte, y agentes políticos/practicantes, por otra. Aunque pueden existir diversas expresiones sobre los componentes que pueden tener estas interacciones, muchos estudiosos de la educación y de la política educativa están de acuerdo en aseverar enfáticamente que es fundamental que la toma de decisiones en materia educativa esté cada vez más soportada por la evidencia científica. El llamado, entonces, es a privilegiar los canales de articulación que permitan “un incremento sustancial de la investigación (conocimiento) en educación” (Reimers y McGinn, 1997, p. 5).

Lograr una comprensión de los canales de articulación entre investigación y uso del conocimiento en un área de vital importancia como es la educación pasa radicalmente por la identificación de dos ámbitos de enormes complejidades: la investigación académica en educación y la política pública. A continuación haremos un recorrido por el desarrollo histórico más relevante de cada ámbito (Europa, Estados Unidos, Latinoamérica y Colombia) para luego especificar las políticas relacionadas con la lectura y la escritura en diferentes contextos. En última instancia, presentaremos algunos casos importantes que muestran el tipo de articulación que se puede vislumbrar en procesos de política pública e investigación en lectura y en escritura tanto a nivel internacional como local.

3.1 Panorama de la investigación educativa

Europa

Estudiar los pilares de la educación nos remitiría fácilmente a la época de los griegos; sin embargo, como campo de estudio formal es muy reciente y está íntimamente relacionado con el nacimiento de las escuelas. Si el estudio formal de la educación es reciente, los estudios historiográficos de la misma lo son aún más. Sólo en Europa y los Estados Unidos los centros, escuelas e institutos de investigación iniciaron sus pesquisas alrededor de 1870 consolidándose hasta 1990 (Lagemann, 2003)¹.

A pesar de los avances en la determinación de su alcance en diferentes esferas del desarrollo humano, la investigación educativa aún soporta el peso del desprestigio al ser “desdeñada, degradada e ignorada por los practicantes de la educación, por los que deciden las políticas y por el público en general” (Lagemann, 2003, p. 549). En su discurso dirigido a los estudiantes de Harvard Graduate School of Education, Lagemann considera que esta situación es consecuencia de tres aspectos históricos estudiados en el contexto americano, pero que pueden fácilmente aplicarse a nuestra realidad. El primero de ellos tiene que ver con el género. Desde el siglo XIX siempre se pensó que las mujeres eran más “aptas” para la enseñanza pues tenían buena disposición y buenos hábitos. De esta manera, al “ser considerada un trabajo femenino, la enseñanza comenzó a visualizarse como un trabajo que requiere relativamente poco intelecto” (p. 551). El segundo aspecto refleja lo que la autora denomina “antieducacionismo” o “antintelectualismo”, y alude a la predilección del conocimiento instrumental sobre la

¹ Desde una perspectiva histórica y crítica, Reimers y McGinn (2007) resumen la aparición de la investigación en las escuelas producto de la estandarización del conocimiento por parte de la iglesia católica y la formación de los estados modernos. Mientras la iglesia buscaba uniformidad en las creencias para asumir el control, el estado exigía ciudadanos leales al menor precio.

reflexión propositiva e intelectual. Y el último aspecto refleja la baja calidad de muchos trabajos desarrollados en el campo. Para la autora, en muchas ocasiones, las investigaciones “están repletas de jerga técnica que son incomprensibles. Pocas formulan preguntas importantes” (p. 552).

Aunque lo anterior es una variable de cuidado al momento de iniciar estudios historiográficos sobre el desarrollo de la investigación educativa, hay aspectos de su estudio que no pueden ser eludidos. Durante los últimos 200 años, la historia de la educación ha estado marcada por grandes tensiones, distintas perspectivas teóricas e intereses provenientes de diferentes grupos académicos, pensadores de diversas disciplinas, maestros o políticos. Los avances han estado mediados por la continua ambivalencia entre el carácter funcional de la educación en la solución de los problemas sociales y el desconocimiento de los altos costos y las complejidades del ámbito educativo (Nisbet, 1999). Plantear un estudio del desarrollo histórico de la investigación en educación requiere adoptar un marco de referencia sobre el que los hechos tengan una validez y un significado especial. Existen académicos que observan este fenómeno desde la forma como los campos del conocimiento se transforman en disciplinas desde la interacción entre factores tales como los poderes académicos, profesionales o políticos. Bajo esta mirada, podemos mencionar los trabajos de Lagemann (1997) quien parte de la idea de la profesionalización como un proceso histórico y continuo en el que distintos grupos luchan por el control de las funciones sociales y su incidencia en la vida económica, política y cultural de la población en general.

Desde un punto de vista de las ciencias sociales, hay sectores que analizan la manera como los campos disciplinarios sufren procesos de estructuración, profesionalización e institucionalización al hacer evidente el producto intelectual de sus historias internas y las demandas sociales, políticas y económicas de su relación con el mundo exterior

(Suasnábar, 2013). Esta última corriente muy ligada a la perspectiva de estudios como los de Novoa (1998) realizados en España, Francia y Portugal, que buscan explicar el desarrollo de la investigación en educación no tanto desde su reproducción histórica sino más bien desde la relación de los saberes con los poderes académicos, profesionales y políticos que intervienen en la educación. Aunque todas las corrientes son válidas debido a su interés por reconstruir el surgimiento de la investigación en educación, hay muchos estudios que se concentran en vislumbrar tanto sus acontecimientos progresivos como el papel de sus actores principales. En este grupo podemos mencionar el trabajo mejor documentado sobre la evolución histórica de la investigación educativa por el francés Gilbert Leopold de Landsheere: *History of educational research* del año 1985.

Hacer una revisión histórica de la educación y sus aspectos investigativos así como las relaciones con diversos aspectos de la sociedad, sobrepasa los alcances de este trabajo. Sin embargo, es importante señalar que el mismo concepto de investigación educativa apareció por primera vez en los círculos intelectuales europeos, específicamente en Alemania, hacia el año 1880 cuando en su momento se denominaba como ‘*psicología experimental*’, expresión dada por el psicólogo alemán Wilhelm Wundt en Leipzig. Por tanto, el concepto de investigación educativa significa aquí investigación experimental. Para Nisbet (1999), el siglo XIX marcó un cambio en la concepción de la educación frente a la sociedad al adoptar el modelo científico y los avances en ciencia y tecnología aplicados en áreas como la medicina, la ingeniería y la psicología. Uno de los trabajos más importantes que logró relacionar los principios de la educación con los desarrollos en psicología desde la observación y la experimentación ha sido, sin duda, *Education as Science* del filósofo escocés Alexander Bain publicado en 1862.

A partir de este periodo aparecen diversas publicaciones sobre las relaciones entre experimentación-observación y el estudio de la memoria y el aprendizaje. Hacia el año 1907, había ya un cúmulo significativo de estudios en investigación educativa (por ejemplo, *Lectures on the Introduction to Experimental Pedagogy* de Ernst Meumann) que permitían postular que “a new phase has been reached in which Education has to take account of the whole range of social sciences, avoiding ‘doctrinarism’ and instead basing our ideas on empirical studies of the child’s nature” (Nisbet, 1999, p. 4). Sin duda, estos adelantos abrieron la posibilidad de hablar con más propiedad de una ‘pedagogía experimental’ en Europa con investigaciones que tenían una fuerte influencia de la psicología alemana y británica cuyo objetivo era encontrar una relación causal entre las características mentales y los rasgos fisiológicos. Por primera vez en su historia, la educación partía de un conjunto de postulados teóricos provenientes de la aplicación del método científico que le daban un estatus de ciencia respetable frente a otros campos del conocimiento humano (Husen y Postlethwaite, 1985). Esto llevó a la aparición de modelos de medición de la inteligencia humana que empezaron a generar frentes de estudio más específicos sobre la transmisión de la información por entrenamiento, memoria, atención y voluntad llegando a la formulación de pruebas estandarizadas como la famosa *Escala de Inteligencia Stanford-Binet*.

Estados Unidos

Los anteriores avances en la investigación educativa llamaron el interés de grandes académicos americanos quienes a inicios del siglo XX viajaban a Europa con el fin de realizar sus estudios de doctorado. El contexto social y político americano de inicios de este siglo elevaba el deseo de encontrar en la educación las herramientas suficientes para el progreso de la nación a través de la ciencia y su aplicación a los problemas de la

sociedad. Estudios pioneros como los de Guy Whipple, *Mental and physical tests* mantenían una fuerte relación con la psicología experimental alemana e hicieron parte de los cursos sobre educación experimental en diferentes universidades de los Estados Unidos (Nisbet, 1999). Miembros de las facultades de educación de todo el país mostraban interés por encontrar fórmulas empíricas que permitieran la selección y clasificación de la sociedad en grupos de profesionales aptos para el desarrollo industrial, militar y tecnológico de la nación. En efecto, “this required the actual study of children, teachers, and schools rather than reliance on established pedagogical systems derived from the philosophies of Rousseau, Hegel, and the like (Clifford y Guthrie, 1998, citado por Lagemann, 1997, p. 6).

Distintos autores suelen ubicar el inicio de la investigación educativa en Estados Unidos cuando el educador Joseph Mayer Rice publica en 1897 su artículo *The futility of the spelling grind*. Sin embargo, años antes James Catell de la Universidad de Columbia ya había creado el término ‘*Mental Test*’ y sus trabajos dieron el impulso para que el psicólogo Edward Thorndike en el año 1908 construyera los primeros tests con escalas de desempeño. Estos desarrollos son concebidos como los primeros intentos de relacionar la investigación con la práctica y la gestión educativa dejando atrás largos periodos en los que la educación era vista desde su historia para ser ahora reemplazada por las mediciones cuantitativas que le daban validez científica.

Lagemann (1997) señala justamente que ya hacia el año 1917 había una extraordinaria proliferación de tests, escalas, fórmulas, mapas de crecimiento y artículos que le daban a la investigación educativa un lugar especial como categoría aparte, incluso en el mismo *Readers’ Guide to Periodical Literature*. Así, los estadounidenses a partir de los hallazgos de la comunidad académica europea “developed their own styles of

educational research: the introduction of experimental design into educational inquiry and a dramatic extension of the principle of measurement to the construction of standardized tests and scales of achievement” (Nisbet, 1999, p. 6). Todo este desarrollo puede ser enmarcado, *mutatis mutandis*, desde la perspectiva que la investigación educativa nace con los alemanes como pedagogía experimental; luego, los académicos estadounidenses adoptan sus principios para ser redimensionados a partir del concepto de evaluación y medición e inician la carrera del uso de los resultados investigativos para el servicio de la práctica y la gestión educativa actual.

América Latina

Si el desarrollo de la investigación educativa en Europa y Estados Unidos desde inicios del siglo XX marcó una era de rotundos cambios en la concepción de los procesos de enseñanza, aprendizaje, memoria, atención, etc., en Latinoamérica estos avances han sido visibles solo en épocas recientes (Ossenbach, 2000). Sin duda, la educación como campo de investigación ha tenido efectos en el aumento considerable de trabajos y publicaciones hechas hasta el momento, lo que ha generado que diversos sectores académicos muestren un alto interés por recopilar los datos sobre los aspectos que son objeto de estudio y las tendencias ideológicas, metodológicas y temáticas que han predominado en la región.

Ahora bien, hacer un trabajo de seguimiento detallado y con un volumen de documentación suficiente para lograr comprender la evolución de la investigación educativa en una región tan compleja como es Latinoamérica, parece ser una labor titánica. No se trata de evidenciar las dificultades de la región, sino los caminos independientes, las culturas y los procesos históricos vividos en cada una de estas regiones. Algunos académicos pueden llegar a simplificar de tal manera las relaciones

entre los pueblos latinoamericanos que dejan por fuera variables importantes en sus análisis permitiendo que, en palabras de Narodowski (1999), la falta de investigaciones rigurosas de las peculiaridades (por ejemplo, el estudio de la agenda de investigación educativa de cada país para observar rasgos nacionales e identidades regionales) genere estudios que abordan únicamente procesos comunes en los distintos países. Aunque la tarea sigue siendo compleja, estudiar la investigación educativa en Latinoamérica debe tener como objetivo principal “*not to deal with the totality of the tendencies but only to contribute to the completion, although if only partially, of an extensive, heterogeneous panorama*” (Narodowski, 1999, p. 4).

Aunque no existen estudios que analicen la historia de la investigación educativa en Latinoamérica desde una perspectiva global y detallada, un repaso general de los trabajos realizados en la región da cuenta de una extensa divergencia de posiciones teóricas y metodológicas en la que aún predominan las distintas etapas del desarrollo de la investigación educativa en Europa y Estados Unidos (Narodowski, 1999; Gorostiaga, Palamidessi y Suasnábar, 2014). La experimentación en el campo de la educación inicia en la región hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Aparecen distintos núcleos de encuentro entre investigadores de la educación siendo uno de los primeros y más importante el *Laboratorio de pedagogía experimental* de la Universidad de la Plata, Argentina, creado en 1914.

La presión ejercida por los estudios experimentales de la época y el crecimiento de los sistemas escolares hizo que países como Colombia, México, Brasil y Argentina dieran un amplio apoyo a posiciones venidas de la psicología que coincidieron en espacios de encuentro con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza a la luz de los resultados investigativos. Un claro ejemplo de este acontecimiento fue el origen de la *Liga*

Internacional de la Escuela Nueva con una alta participación de investigadores latinoamericanos (Gorostiaga, Isola y Tello, 2012). En el periodo de 1950-1965 aparecen agencias como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) con un énfasis en el desarrollo de la educación como una inversión en el capital humano y eje fundamental para el crecimiento económico de los países de la región. Prueba de ello fue la financiación de programas, por una parte, para la escolaridad de los sectores vulnerables y pobres con una vigilancia de los niveles de deserción de los niños y niñas, y por otra, para la formación de maestros (Akkari y Pérez, 1998).

A pesar de la consolidación de avances (aún desiguales)² en materia de investigación educativa en varios países latinoamericanos durante los años 60's y 70's, la región sufre profundas transformaciones y, por ende, se presenta el cierre de varios institutos o centros de investigación. Estallan en varios países feroces dictaduras militares que restringen derechos individuales y colectivos alcanzados en años precedentes, lo que genera inestabilidad político-institucional en diferentes zonas y hace que “una parte importante de los centros de investigación y desarrollo ubicados en los ministerios de educación fueran desmantelados o se vieran afectados por significativos recortes financieros” (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014, p. 53). Por ejemplo, en Perú, el INIDE (Instituto Nacional de Investigación Educativa) sufre recorte presupuestal que lo lleva a su cierre; en Chile, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) presenta la misma situación y es transformado; en Colombia, el ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía) es reestructurado en 1968 y

² Rivero (1994) señala que a pesar de haber elevado el número de investigadores y el apoyo económico en investigación regional hacia los años 1960 y 1970, América Latina aún queda rezagada frente a los países de Europa que gastan hasta cinco veces más en investigaciones para el desarrollo.

pasa a llamarse COLCIENCIAS (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación) (Akkari y Pérez, 1998).

La continua influencia de los modelos sociales y políticos predominante en los países latinoamericanos y el factor de imposición de modelos económicos de origen externo, son determinantes en la ruptura teórica y metodológica en las siguientes décadas. Desde una perspectiva teórica, los trabajos de Paulo Freire en Brasil marcan el desarrollo de una pedagogía de la liberación y la autodeterminación de los pueblos. Las tendencias del pensamiento marxista también afectan los temas de análisis de la investigación durante los 70's y 80's. En general, la región camina de nuevo hacia la reapertura y consolidación de modelos democráticos que permiten consensos entre países como el alcanzado en 1992 en el informe de la UNESCO-CEPAL "*Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*". Otros organismos de gran importancia en esta cooperación son las redes internacionales formadas por los profesionales de la educación como REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación), organismos vinculados a la UNESCO como el CRESALC (Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) o la Red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación (REPLAD) (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014). Asimismo, no podemos dejar de lado la influencia de las ideas del constructivismo lideradas por algunos pensadores como Jean Piaget y las investigaciones en el campo de psicología de la educación y la didáctica de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, cuyos principios son parte esencial en la conformación actual de diferentes grupos de psicología cognitiva aplicada a la educación. Desde el sentido metodológico, los estudios etnográficos han

dado paso a la investigación en ambientes multiculturales con énfasis en estudios de género, etno-educación y clase.

Aunque la presente investigación no busca realizar un detallado recuento histórico de la interacción entre investigación y educación, los trabajos reseñados y las ideas expuestas dejan entrever que la realidad educativa de nuestros países latinoamericanos exige la producción de estudios comparativos que formulen criterios de observación sobre las semejanzas y diferencias en la evolución de la educación en el continente. Omitir esta importante exigencia es darle paso a generalizaciones apresuradas con resultados parciales y ambiguos de carácter cuestionable en estudios que no abarcan la complejidad del fenómeno y la diversidad de postulados teóricos que emergen de la interacción entre la investigación y el campo de la educación (Ossenbach, 2000; Narodowski, 1999).

Además del debate epistemológico y metodológico o cultural que aún es vigente, se han agregado otros aspectos que detienen paulatinamente el desarrollo de la investigación educativa en América Latina desde los años 90's. Entre ellos podemos destacar las exiguas condiciones institucionales en las que es común observar que la investigación educativa está siendo realizada cada vez más por centros gubernamentales o ministeriales y en algunos países, por Organismos No Gubernamentales (ONG), cuya producción aparece y desaparece a lo largo del tiempo. De lo anterior se desprende el papel de los organismos internacionales, que, a falta de investigación nacional relevante, interfieren en los países trasladando grupos de expertos para orientar la política de inversión de acuerdo con sus propios lineamientos, y así, otorgar créditos monetarios a cambio de intereses ambivalentes³. Por ejemplo, siempre ha sido objeto de discusión el

³ A partir de datos registrados por la Universidad Nacional en el proyecto “La Investigación en Educación en la U.N. y su relación con los contextos nacional e internacional” se encontró que

papel que han desempeñado estratégicamente divisiones de recursos humanos como la del Banco Mundial en la región. Esta realidad deja entrever un problema grave de intervención y financiación (Nazif y Rojas, 1997; Smith, 1990).

A pesar de las distintas condiciones que han llevado a un desarrollo lento de la investigación educativa en América Latina, existen elementos particulares de la realidad latinoamericana que han sostenido su evolución. Nazif y Rojas (1997) consideran que la *flexibilidad del campo* ha permitido que los investigadores puedan formarse tanto en instituciones estatales como no gubernamentales. Sin embargo, en ambos polos las condiciones son valoradas de manera distinta. En el polo académico representativo de las grandes universidades públicas existe una financiación asegurada mientras que en el polo de consultoría (no gubernamental), el apoyo para la investigación está mediado por las necesidades del ‘cliente’ (Estado, organismos financieros internacionales o instituciones privadas). Otro elemento, citado por los autores, son las actuales reformas educativas que le dan un lugar importante a la educación como respuesta a las nuevas condiciones sociales de la población. Como ya dijimos anteriormente, esto ha posibilitado el nacimiento de redes formales y no formales en la región como mecanismo de discusión, debate y orientación de la investigación educativa. Entre ellas cabe destacar, las redes de la UNESCO: Formación de Educadores (PICPEMCE); Formación y Capacitación de Educadores de Adultos; de planificadores (REPLAD); de información (SIRI). Redes no gubernamentales tales como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), la Red Latinoamericana de Información y

en Colombia los organismos no-gubernamentales centran su atención en gestión y política educativa y organización y gestión escolar. Al mostrar un menor interés por aspectos relacionados con el currículo y las prácticas pedagógicas, estos organismos buscan incidir estratégicamente en la formulación de la política pública educativa del país. (Rodríguez, 2007, p.21).

Documentación en Educación (REDUC) y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

Colombia

La historia de la investigación educativa en Colombia no ha estado alejada de los desafíos que impactan la región. El mismo interés por la investigación educativa en Colombia, desde 1930 hasta nuestros días, ha impulsado una variedad de acciones de diverso origen que se han convertido en disposiciones gubernamentales o en convenios internacionales que en un buen número de ocasiones han dado lugar a la creación de instituciones cuyo quehacer principal se ha orientado hacia la comprensión de la situación educativa nacional y la búsqueda de soluciones a la problemática que esa misma situación comporta.

El año de 1967 es señalado con frecuencia como el momento más favorable para la formalización de la investigación educativa en nuestro país. Las primeras fuentes de esta formalización se dan a partir de la aplicación del *Plan Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativas* presentado por el Departamento de Asuntos Educativos y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos (CIC-OEA, 1969 citado por De Luca, 2013). Este plan nace de la Declaración conjunta de todos los presidentes de América en la Reunión de Jefes de Estado en Punta del Este, Uruguay, el 14 de abril de 1967, y el mismo planteó la necesidad de trabajar en áreas prioritarias de la educación. Como base metodológica se enfoca en la preferencia de las ciencias sociales, aunque se puede observar que la implementación del término *innovación* dio lugar a estudios desde la experimentación. Todas estas sugerencias y áreas prioritarias fueron encargadas al nuevo Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) que planteaba ya entre sus orientaciones para su función investigativa, entre otros, la coordinación de “los

resultados de la investigación de modo que incidan en la formulación y ejecución de la política educativa” (ICOLPE, 1970, p. 5).

En el año 1968 se crea el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas - COLCIENCIAS -, organismo al cual se encomendó la tarea de financiar y ejecutar programas investigativos y de innovaciones educativas, científicas y/o tecnológicas en áreas definidas como prioritarias para el desarrollo del país. Ese mismo año fue la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía -ICOLPE- y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-. La creación de estas tres entidades y su adscripción al Ministerio de Educación Nacional se interpretaron como manifestación de la voluntad política oficial de otorgar a la investigación educativa un marco de continuidad en tres ámbitos, a saber: el nacional a través de COLCIENCIAS, el de la educación básica a través del ICOLPE y el de la educación superior a través del ICFES. Decisiones posteriores condujeron a la desaparición del ICOLPE así como a la adscripción de COLCIENCIAS al Departamento Nacional de Planeación -DNP-. Estos últimos hechos significaron -en el caso de ICOLPE- la eliminación de la institución concebida como el Centro Nacional de Investigaciones Pedagógicas y -en el más reciente de COLCIENCIAS- la concreción de la intención largamente discutida, de armonizar mejor la investigación científica y tecnológica con las metas del desarrollo nacional.

A partir de 1970, se vislumbra la necesidad de llevar a cabo investigaciones históricas sobre aspectos de la pedagogía que han impactado el desarrollo de la nación. Es así como hacia finales de esta década aparecen estudios sobre las prácticas pedagógicas en Colombia desde la Colonia hasta el siglo XX impulsados por proyectos de gran escala

como el organizado por Olga Lucía Zuluaga ‘Filosofía y Pedagogía’ de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Torres, 1998). En 1978 se presenta el primer estudio extenso sobre la realidad investigativa de la educación en Colombia. Toro y Lombana (citados en Atehortúa y Ciprián, 2005) analizan un total de 238 estudios que caracterizan seis temáticas: enseñanza-aprendizaje, alumnos, docentes, administración y control, educación-sociedad y estudios de contexto de la educación. Es importante señalar que la relación educación-política no se presenta en ninguno de los estudios reseñados en ese momento.

En la década de los 80 aparece un vertiginoso interés por la transformación de estructuras y cambio social, a pesar de los años de dictaduras y de crisis económica. La contribución invaluable de trabajos como los de Paulo Freire desde Brasil permite la consolidación de agendas comprometidas con las dimensiones políticas, sociales y económicas de las regiones latinoamericanas que impactan a países como Nicaragua y Colombia. En abril de 1980 en Isla Negra, Chile, se lleva a cabo un seminario sobre la investigación educativa en América Latina con la participación de distintos representantes del continente. En él se discuten las temáticas recientes, la metodología aplicada, la relación innovación-educación, el problema del financiamiento y los aportes de América Latina al campo de estudio de la investigación en educación (Shiefelbeim y García-Huidobro, 1980).

Con la participación del Instituto Ser de Investigación (ISI), COLCIENCIAS, la Fundación Ford, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, la Fundación para la Educación Superior y el Educational Research Review Advisory Group de Canadá, se realiza, entre el 9-11 de abril de 1980 en Bogotá, el seminario

Nacional de Investigación Educativa que permite analizar el estado de las investigaciones en el país desde áreas como educación y cultura, sociología y educación, educación y economía, educación y desarrollo, y maestros. El análisis del material investigativo deja entrever una preocupante situación que “confirma el señalamiento [...] sobre la pobreza de la investigación pedagógica de índole teórica y experimental, esto es, de la investigación educativa propiamente dicha”. (ICFES, 1996, p. 32).

Como respuesta a los hallazgos del seminario anterior, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) organiza el Seminario Nacional de Investigación en Educación en el año 1986. Por primera vez, este encuentro nacional establece como condición que la elaboración de un programa nacional de investigación educativa debe reflejar en el desarrollo de sus prácticas un privilegio por la perspectiva pedagógica. En consecuencia, el Estado colombiano, por medio de COLCIENCIAS, empieza desde el año 1992 a retomar los lineamientos, recomendaciones y líneas de trabajo propuestos anteriormente y presenta en 1995 el Plan Estratégico de Estudios Científicos de la Educación. Entre los temas más importantes se destacan: finanzas del sector educativo; gestión y descentralización; calidad, equidad y eficiencia interna; aspectos pedagógicos; educación no formal; educación superior e investigación sobre las relaciones sociedad-educación.

Tamayo (2009) destaca que los anteriores estudios no hubieran podido ser realidad sino se contara con un grupo de investigadores idóneos y comprometidos con el desarrollo de la investigación educativa en Colombia. Por áreas de interés podemos destacar:

- Educación y cultura: O Fals Borda, R. Silva, A. Martínez, G. Cataño, A. Alvarado, J. Muñoz, R. Flórez, E. Bautista y J. Rodríguez.
- Economía y educación: R. Parra, M. E. Carvajal, L. Zubieta, Velandia A. Tezanos, O. Zuluaga, J. A. Campo, A. Mockus, B. Restrepo.
- Educación y clase social: Misión Lebrecht y Currie, M. Urrutia, la Acción Cultural Popular (ACPO).
- Logros cognitivos: Instituto SER, ICFES-SNP, J. Rodríguez.

Asimismo, los resultados de estas investigaciones tuvieron amplia repercusión gracias a la participación de distintos medios impresos como la Revista Colombiana de Educación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), la Revista Educación y Cultura perteneciente a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), la revista Educación y Ciudad del IDEP y la revista Pedagogía y Saberes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Tamayo, 2009).

Ante el creciente número de investigaciones, el compromiso de grandes investigadores y la calidad de las revistas sobre educación, los cambios a nivel de política institucional no se hicieron esperar. El Plan Decenal de Educación de 1996-2005, en el capítulo IV sobre estrategias y programas de acción, literal D, declaró el fomento de la investigación en los distintos niveles de la fundamentación pedagógica para “contar con un centro que sirva de motor al proceso de innovación e investigación en la educación - creando- en COLCIENCIAS una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica” (MEN, Plan Decenal de Educación 1996-2005, p. 12).

Con esta renovación en el aparato estatal empiezan a sobresalir estudios sobre las temáticas más importantes en los últimos años. En particular, el equipo de investigación

del ICFES (1996) recogió las temáticas más importantes abordadas en un periodo de 20 años a través de dos publicaciones trimestrales de la Asociación Americana de Investigación en Educación (AERA): American Educational Research Journal y Review of Educational Research. El equipo agrupó estas investigaciones en distintas categorías:

Temas de psicología y educación (creatividad y educación, estudios de desarrollo cognitivo, teoría e investigación de la inteligencia, teorías de aprendizaje, etc.); **problemas metodológicos de la investigación** (debates sobre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, estudios de caso, estadística, investigación constructivista, evaluación de docentes por los estudiantes, etc.); **sociología de la educación** (estudios de género y educación, educación de minorías, educación y trabajo); **problemas de eficiencia de la educación** (deserción, tamaño de los grupos y productividad educativa, repitencia y excelencia académica); **economía y educación** (beneficios sociales de la educación, costos individuales y sociales, tasas de retorno, teoría del capital humano); **asuntos relativos a los docentes** (afectividad del maestro, epistemología de los docentes, creencias y prácticas, salarios y resultados educativos, identificación profesional) y **temas pedagógicos** (motivación y aprendizaje, evaluación de saberes, enseñanza de las ciencias, estrategias y métodos de enseñanza, valores y el éxito escolar, estudios sobre lectura y escritura). De nuevo, cabe destacar la ausencia de temáticas relacionadas con la interacción pedagogía-investigación-política educativa.

En los informes analizados hasta esta fecha se puede observar un creciente interés por la innovación y la experimentación educativa que permita su difusión y posterior aplicación teniendo en cuenta las variables contextuales de cada escenario escolar. Los temas pedagógicos siguen ocupando un lugar privilegiado en el cúmulo de investigaciones actuales, ya sea por la necesidad de responder a necesidades coyunturales del contexto social o por la satisfacción de intereses propios del quehacer

pedagógico-investigativo. Aún quedan áreas de estudio sin mencionar como es la relación entre política pública e investigación educativa. No obstante, como parte de esta investigación existe un tema de fundamental interés para la educación en Colombia y que ha sido objeto de constantes reflexiones desde ámbitos académicos científicos hasta espacios menos ortodoxos como los medios de comunicación. Estamos hablando del desarrollo de la investigación en lectura y escritura.

Para acercarnos a este fenómeno, haremos un breve recorrido por los hechos que han marcado el desarrollo de la investigación en lectura y escritura desde el siglo XIX pasando por escenarios como Europa, Estados Unidos y Colombia.

3.2 Panorama histórico de la Investigación en Lectura y Escritura

Hablar sobre lectura y escritura supone el reconocimiento, al menos conservador, de épocas y hechos que han marcado el desarrollo de herramientas, procesos e interacciones entre conocimiento, sujeto y sociedad. En este amplio margen de acción, algunos autores se han dado a la tarea de configurar los inicios y transformaciones de la lectura y de la escritura a lo largo de la historia. Por ejemplo, Manguel (2001) nos ubica con su relato en épocas antiguas (hace unos 6000 años) y lugares remotos (antigua Mesopotamia) donde aparecieron los primeros escribas o lectores que tuvieron el don de acceder al pasado y revivir la antigua voz de nuestra experiencia revelando los secretos de la grafía, primero en voz alta y luego en el silencio mental. Y es que en cada época ha existido una asombrosa revelación frente a la evolución de la práctica de la lectura; basta con recordar a San Agustín de Hipona quien hacia el año 383 A. de C., describió algo que le tomó por sorpresa cuando por primera vez observó a su mentor Ambrosio leyendo en silencio y así anotó en sus *Confesiones*: “*quando leía, llevaba los ojos por la Escritura, y con el corazón buscaba el entendimiento y sentido, y la voz y la lengua no*

se oían. Muchas veces yéndole á visitar (porque á ninguno se negaba la puerta, ni había en su casa costumbre de avisarle primero de quien venia) le veíamos leer así calladamente, y nunca de otra manera”. Hasta ese momento leer en voz alta era parte de la vida cotidiana y quienes lo hacían gozaban de un determinado estatus social.

De modo similar, Fischer (2003) cuenta que Plutarco en su libro *Vidas Paralelas* describe como, hacia el siglo IV A. de C., los soldados de Alejandro Magno estaban desconcertados por la habilidad que tenía su líder para leer una carta de su madre en silencio. Más adelante, el mismo Plutarco relata que en el año 63 A. de C., Julio César es visto junto a Catón, su oponente en el senado, leyendo sin pronunciar palabras una carta de amor enviada por la hermana de éste. Al ser culpado de conspiración por parte de Catón, Julio César debe revelar el mensaje de la carta de amor cumpliendo su cometido de humillar doblemente a su oponente. Sin duda, estas y muchas otras historias que han sido documentadas juiciosamente por diferentes autores recogen el impacto de la lectura y la escritura en los individuos y sus relaciones sociales desde tiempos remotos.

A pesar de ser historias que causan admiración, sorpresa y un deseo por conocer más de cerca lo que representaba la lectura y la escritura desde tiempos antiguos, no fue sino hasta finales del siglo XIX que el conocimiento humano y sus herramientas investigativas acrecentaron su interés por analizar lo que pasaba a la luz de la ciencia por la mente del lector y el escritor, su relación con el medio y la importancia de estos dos procesos en el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Avanzar en una síntesis de los principales hitos de la investigación en lectura y escritura en general marca un proceso lleno de dificultades y precauciones que muchos autores han reconocido como un llamado de atención a la hora de emitir juicios. No se trata de evitar esta ardua labor de registro histórico en el desarrollo de una actividad humana tan

compleja como la lectura y la escritura, sino que *“in these postmodern times it can be helpful to acknowledge that a review of research is bound to be idiosyncratic”*

(Harrison, 2000, p. 17) Sin embargo, los llamados de atención en esta línea no son pretexto para detener los esfuerzos de indagación y reflexión sobre lo que ha ocurrido recientemente en materia de lectura y de escritura en nuestra región. De hecho, Castrillón (2003) observa que siendo la lectura una herramienta necesaria del pensamiento debemos reconocer que “una sociología y una historia de la lectura en América Latina son empresas que, como bien dice García Canclini, algún día deberán hacerse y que podrían ser de mucha utilidad si no queremos repetir los errores del pasado” (p. 1).

La construcción histórica de un campo de conocimiento pasa por múltiples variables que pueden ser determinantes o no en el transcurso y la toma de decisiones en cada época. Aunque cada variable dispone de un conjunto amplio de explicaciones y abre un sinnúmero de posibilidades, lo cierto es que tanto académicos como historiadores concuerdan en la importancia de exaltar una perspectiva histórica sobre la lectura y la escritura que permita una reflexión razonada y cierta sabiduría que se pueden perder mientras estamos inmersos en su estudio y práctica (Alexander y Fox, 2004). Desde esta perspectiva es evidente que los trabajos sobre la historia de la lectura y de la escritura constituyen un complejo marco de opciones que no deben ser examinados persiguiendo una única verdad. Por el contrario, cada investigador elige realizar su propio recorrido siguiendo algunos conceptos clave que han sido esenciales para la modificación de los campos de investigación, aprendizaje y enseñanza.

Camps (2003) afirma que al considerar una mirada histórica de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, “las diversas orientaciones de los estudios sobre el texto y el discurso se solapan y en ocasiones, conviven unas con otras en su relación

con la enseñanza” (p.15). Otros investigadores como Alexander y Fox (2004) atribuyen el carácter complejo de establecer un marco histórico en este campo a que los investigadores aún no han llegado a una teoría del desarrollo de la lectura y la escritura que describa y explique adecuadamente estos procesos a lo largo de las etapas de madurez del aprendiz reconociendo contextos y situaciones cotidianas. En este sentido, las opciones presentes en el desarrollo de la ciencia permiten que el investigador organice los eventos importantes por paradigmas (Kuhn, 1970) o programas de investigación (Lakatos, 1987).

Al ser un campo de continua expansión y amplia producción intelectual, los estudios investigativos sobre lectura y escritura pueden ser abordados desde diferentes ópticas. Algunos establecen eras, como Alexander y Fox (2004) quienes hacen un recorrido histórico teniendo en cuenta las condiciones internas y externas que enmarcan periodos o eras en los procesos de lectura y escritura. A partir de esta concepción, los autores establecen cinco eras que inician aproximadamente en el año 1950 hasta la actualidad. Otros autores como Venezky (2002) parten de nociones fundamentales que han sido objeto de discusión en cada una de las épocas y teorías o enfoques predominantes. Para este autor la concepción de procesos de lectura, enseñanza, medición y procesos de alfabetización son aspectos de orden complejo y muestran rasgos específicos en cada uno de los enfoques o perspectivas. Bajo esta misma mirada Camps (2003), siguiendo los trabajos de Martin Nystrand, Stuart Greene y Jeffrey Wiemelt, plantea la necesidad de un enfoque integrador a partir de conceptos claves tales como: texto, contexto, significado, concepción de escritor y de lector. Al observar cada uno de esos conceptos, la autora tiene en cuenta su localización en cuatro enfoques históricos: el formalismo, el constructivismo, el socio-constructivismo y la actividad discursiva.

Europa

De acuerdo con Venezky (2002) los primeros intentos de estudiar los procesos de lectura desde un enfoque científico experimental datan del año 1879 y se deben al oftalmólogo francés Louis Émile Javal quien en su *Essay on the physiology of Reading* presenta lo que para la época era una nueva concepción sobre el movimiento ocular durante la lectura⁴. Según él, cuando una persona está leyendo sus ojos no se mueven de manera lineal y continua a lo largo de las líneas del texto sino que presentan movimientos rápidos cortos o ‘saccades’ combinados con detenciones cortas (fijaciones). Aunque Javal nunca midió estos movimientos oculares o las detenciones durante la lectura, sus interpretaciones fueron importantes para psicólogos de la educación como Edmund Burke Huey. En su ya clásico libro *The psychology and pedagogy of Reading*, Huey discute sobre la psico-fisiología del ojo, la percepción visual durante la lectura y se interesa por estudiar este fenómeno como un proceso del pensamiento y objeto de análisis psicológico. Apartándose un poco de los estudios históricos sobre la lectura y su papel en la conformación de imperios, reinos, etnias o grupos religiosos, Huey (1908) señala que leer es una de las actividades mentales más complejas del ser humano y que llegar a comprender todo el proceso “*would be the acme of a psychologist’s achievements, for it would be to describe very many of the most intricate workings of the human mind*” (Huey, 1908, p. 6).

Estados Unidos

El continuo interés por la comprensión de estos procesos mentales llevó a que psicólogos como Edward Lee Thorndike iniciaran la inmensa tarea de desarrollar una psicología educativa científica que examinara el valor del método experimental aplicado

⁴ <http://www.historiadelamedicina.org/javal.html>

a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Fue así como hacia el año 1917 Thorndike, al regresar al Teachers College de la Universidad de Columbia en los Estados Unidos, adelanta una labor académica crucial sobre el estudio de la lectura y los procesos de composición escrita teniendo en cuenta habilidades de pensamiento de orden superior que entran en juego con diversos elementos de la composición lingüística de los textos que estructuran el significado y validan o no un esquema mental (Thorndike, 1917).

Los estudios de Edward Lee Thorndike marcaron un desarrollo prometedor en el campo de lectura junto con los avances de sus colegas Robert S. Woodworth, Walter F. Dearborn y Arthur I. Gates. Todos provenían de una formación en investigación experimental basada en el trabajo del eminente psicólogo americano James McKeen Catell, discípulo de Wilhelm Wundt en Leipzig.

Con el advenimiento de los estudios sobre inteligencia de Binet en 1911, se presenta un cambio sustancial en el énfasis de las investigaciones sobre lectura y escritura. Se plantea ahora la necesidad de pasar de experimentos relacionados con procesos perceptuales a la enseñanza y la medición de la efectividad de los métodos de instrucción determinando diferencias individuales. Por casi 40 años, los avances y resultados obtenidos desde la psicología educativa y experimental fueron relegados o recibieron poca atención. De acuerdo con Venezky (2002) entre 1910 y finales de 1950 la producción intelectual sobre la comprensión de la percepción en la lectura fue inferior en comparación con los resultados obtenidos hasta 1910. Según este autor, los factores que incidieron en esta situación se deben al predominio del conductismo en la psicología y la constante preocupación por medir y evaluar en el contexto educativo. Además hubo factores de orden externo que afectaron la producción académica como el recorte en la financiación de las investigaciones producto de la *Gran Depresión*.

A finales del año 1950 surge un creciente interés de nuevo por los procesos cognitivos gracias al fortalecimiento de las ciencias cognitivas y la reevaluación de los postulados conductistas sobre el comportamiento humano. Trabajos interdisciplinarios como el proyecto de alfabetización (*Project Literacy*) liderado por la Universidad de Cornell en Estados Unidos marcaron el inicio de una nueva etapa en la reconstrucción de los estudios sobre lectura y escritura desde diversos ámbitos como los trabajos en identificación de letras, la correspondencia letra-sonido, la habilidad de los niños para segmentar palabras en sonidos, estudios sobre comprensión, errores durante la lectura y la relación entre voz y movimiento ocular. En la tabla 1 se puede observar las consideraciones y avances a partir de distintos periodos históricos de acuerdo con los trabajos de Nystrand, Greene y Wiemelt (1993) y Camps (2003).

Tabla1*Breve recorrido histórico por la investigación en lectura y escritura*

Periodos	Obras importantes	Características
Formalismo (1940-1960)	- <i>Understanding Poetry</i> de Brooks y Warren (1938) - <i>The new criticism</i> de Ransom (1941)	Lectura atenta y rigurosa de los textos dejando de lado asuntos como la vida y situación del autor.
	- <i>English Grammar and Composition. Complete Course</i> de Warriner (1950) - <i>The elements of style</i> de Strunk y White (1959)	Prácticas formales estándar para la enseñanza de la escritura.
Constructivismo (1960-1980)	- <i>Classical rethoric for the modern student</i> de Corbett (1965). - <i>Growth through English</i> de Dixon (1967). - <i>Teaching the universe of discourse</i> (1968a) y - <i>A student-centered language arts curriculum: K-13</i> (1968b) de Moffett. - <i>The composing processes of twelfth graders</i> de Emig (1971).	Más énfasis en los procesos de composición que únicamente en los textos. El escritor no escribe por escribir, más bien escribe sobre algo para alguien.
Socio-constructivismo (1980...)	- <i>Foundations in sociolinguistics</i> de Hymes (1974). - <i>Errors and Expectations</i> de Shaughnessy (1977)	Aprender a leer y escribir es básicamente un proceso de socialización llevado a cabo dentro de una comunidad académica.
Actividad Discursiva (1980...)	- <i>Marxism and philosophy of language</i> de Voloshinov (1973) - <i>The formal method in literary study</i> de Bakhtin (1978) - <i>An introduction to functional grammar</i> de Halliday (1985).	Los sujetos que participan en actividades discursivas con sentido.

Adaptación a partir de Nystrand, Greene y Wiemelt (1993)

Colombia

A pesar de un aumento considerable en el número de investigaciones sobre los procesos de lectura y de escritura, Colombia aún no cuenta con una base de datos amplia sobre los índices temáticos de sus experiencias investigativas en educación. Los estudios recientes han iniciado solo a retomar datos sobre la historia de la lectura en épocas específicas de la historia teniendo en cuenta elementos como la forma de enseñar o la evolución en el manejo de materiales como los libros de texto (García, 2015). Los estudios más avanzados de referencia siempre han reseñado a América Latina en su conjunto, sobresaliendo regiones como Argentina, México, Brasil y Chile. Esto permite aseverar que los avances en la investigación educativa están mediados por el desarrollo social, económico y político de la región (Nazif y Rojas, 1997; Kamil et al. 2000).

Kamil et al. (2000) sostienen que la preocupación por los procesos de lectura y de escritura en la región obedece más a las demandas económicas de la globalización y la descentralización de los Estados que a los deseos por comprender realmente qué sucede con estos procesos. Las tensiones entre la ideología neoliberal, las tradiciones marxistas y las concepciones culturales locales siguen creando nuevas demandas que exigen constantes cambios de orden socio-económico en la región. Los pocos estudios sobre enseñanza de la lectura y la escritura, por ejemplo, siempre enfatizan en la forma como los vaivenes políticos del país influyen en las concepciones sobre la lectura como objeto de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje (García, 2015; Rey, 2000; Rincón, 2003; Kamil et al. 2000). Por esta razón, una forma de avanzar en este aspecto es ahondar en los supuestos teóricos de las perspectivas más importantes sobre la lectura y encontrar relaciones significativas con las reformas educativas estudiadas en esta investigación que, en últimas, puede reflejar el componente ideológico de las decisiones políticas adoptadas recientemente.

3.3 Políticas educativas en América Latina

Reimers (2000) considera que en los últimos años América Latina siempre ha tenido como referente que las políticas públicas son la manera más rápida de solucionar problemas o situaciones de los sistemas institucionales. En un breve recorrido histórico, este autor señala que en general se pueden establecer tres etapas en el desarrollo de las políticas educativas en América Latina.

En la primera etapa, que va desde 1950 hasta finales de los años 1980, se pueden establecer dos subperíodos: inicialmente, hay un marcado énfasis por lograr un acceso en masa al sistema educativo con la intención de lograr una igualdad de oportunidades. Esta expansión en el acceso abarca esferas incluso de la relación educación y trabajo, inicios de descentralización de la gestión y expansión de la matrícula universitaria. En un desarrollo posterior, aparecen altos niveles de endeudamiento de los estados y la preocupación incipiente por ingresar al grupo de economías fuertes en el mundo. En la década de los años 1980, los gobiernos descuidan el tema de la generación de oportunidades por la eficiencia en la gestión. El interés por la calidad educativa empieza a influir en las decisiones de política educativa y en la selección de ideas provenientes de campos de producción que ponen a su servicio las tareas de la educación y el desarrollo de las naciones.

En una segunda etapa, que va desde inicios de los noventa, renace la preocupación por la equidad y las oportunidades pero con la intención de mejorar procesos de gestión y calidad del sistema educativo. Sin embargo, los programas que se lanzan en este periodo

no igualan las expectativas ni generan las oportunidades educativas entre distintos grupos sociales ni en cuanto a los resultados educativos, ni en cuanto a los insumos que reciben los estudiantes.

En la última etapa, el autor considera que existe un interés en la región por establecer políticas que eleven los índices de calidad en la educación pero que impacten directamente en la economía de la región. A pesar de que la atención a los sectores menos favorecidos pasó a ser una constante en los planes y programas de los gobiernos de turno, la realidad muestra que los resultados no siempre son los mejores.

Esto confirma nuevamente que el objetivo de estas políticas ha sido mejorar las oportunidades educativas de los pobres antes que abordar explícitamente la igualdad de oportunidades educativas como objetivo. Tal vez las mismas hayan servido en parte a un propósito simbólico al señalar atención al tema de la pobreza, aun cuando de hecho su impacto haya sido modesto (Reimers, 2000, p.24).

En la tabla 2 se presentan las principales políticas educativas con relación a la lectura y la escritura en Latinoamérica. Galvis (2010) señala que las políticas emitidas en cada país impulsan el desarrollo de la lectura y la promoción de habilidades relacionadas con el lenguaje a pesar de ser poco teorizadas.

Tabla 2*Principales políticas de lectura y escritura en Latinoamérica*

País	Política pública
Argentina	✓ Plan Nacional de Lectura 2003-2007 ✓ Campaña Nacional de Lectura ✓ El Plan Global de Compra de Libros 2004 – 2007: Libros en las Escuelas ✓ Maratón de Lectura ✓ Ver para Creer ✓ Ley del Fomento del Libro y la Lectura No. 25446/2001
Brasil	✓ Plan Nacional del Libro y la Lectura 2005-2007 ✓ Plan Nacional Biblioteca de la Escuela ✓ Programa Nacional del Libro Didáctico para la Enseñanza Fundamental. ✓ Programa Nacional del Libro para la Enseñanza Media
Chile	✓ Política Nacional del Libro y la Lectura
Cuba	✓ Programa Nacional por la Lectura
República Dominicana	✓ Programa Nacional de Fomento de la Lectura
Ecuador	✓ Textos Escolares Gratuitos
El Salvador	✓ Plan de Fomento de la Lectura
México	✓ Programa Nacional de Lectura 2001-2006
Nicaragua	✓ Plan Nacional de Lectura ✓ Plan Estratégico Nacional del Libro y la Lectura
Perú	✓ Bibliotecas Amigas de Niños y Niñas ✓ Lenguaje para Aprender ✓ Plan Lector ✓ Plan Nacional de Democratización del Libro y Fomento de la lectura
Portugal	✓ Plan Nacional de Lectura ✓ Proyecto de Lectura va y viene ✓ Servicio de Apoyo a la Lectura

Uruguay	✓ Plan Nacional de Lectura: Leer un Derecho 2006
---------	---

Tomada de Galvis (2010)

Sin duda los avances tanto en la investigación educativa en lectura y en escritura y la transformación de propuestas en verdaderas políticas públicas ha llevado al advenimiento de un número importante de estudios sobre las relaciones que estos dos ámbitos presentan y la manera cómo afecta la realidad cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Para mostrar el panorama actual de las investigaciones que dan cuenta del fenómeno estudiado se presentan algunos casos a nivel internacional y luego los primeros acercamientos a nivel local.

3.4 Estudios sobre relación conocimiento y política educativa

En este contexto podemos citar, de manera preliminar, a dos autoridades que se han convertido en fuente de consulta obligada por sus aportes a la comprensión de los modos de articulación entre conocimiento y política educativa a nivel mundial. Fernando Reimers y Noel Mc Ginn (1997) exponen una manera de analizar esta relación partiendo de la formulación de dos preguntas centrales: ¿Qué tipo de investigación es más importante o más efectiva al momento de planear cambios o reformas en el sistema educativo? y ¿Qué parámetros o lineamientos necesitan los agentes de políticas educativas para identificar este tipo de investigación y adecuarla a los proyectos planeados? Los estudios incluidos en este material provienen de la experiencia de los autores siguiendo de cerca el proceso de construcción de políticas educativas de diferentes países alrededor del mundo. En particular, este estudio abarca los modos de interrelación entre investigación y la planeación de la política pública en

educación de seis países: Namibia, Egipto, Honduras, El Salvador, Paraguay y Colombia.

Uno de los aspectos más importantes del estudio tiene que ver con la posición de los autores frente al tipo de interacción que debe existir entre los que hacen la política y los que la ponen en marcha. Al promover un diálogo continuo e informado entre las partes, los autores rechazan aquellas relaciones en las que los agentes de educación proyectan sus ideas hacia el sistema mediante órdenes gubernamentales o sanciones dentro de una estructura denominada “top-down”. La propuesta subyacente a esta crítica obedece a la constitución de un modelo que consta de nueve situaciones necesarias para la consolidación de una política guiada por la evidencia a partir de la investigación educativa. Para los autores, los principios básicos de este diálogo informado deben estar fundamentados en el “empoderamiento, el tiempo, la persistencia y la paciencia. Y aunque esta propuesta modelo no sea la panacea, ni la solución mágica que nos llevará al éxito, hemos aprendido que de las alternativas, esta es la más adecuada” (p.190).

Por su parte, Klemperer, Theisens y Kaiser (2001) comparten la idea sustantiva de evitar relaciones estructuradas de manera lineal “top-down” con agentes políticos que ‘saben’ y otros que ‘aplican’ y más bien, impulsar diálogos más fluidos y continuos entre las partes. Para llegar a esta conclusión, los autores realizaron un estudio de tres proyectos-caso escogidos por su cercanía con tres distintos usos de la evidencia científica o modos de articulación: iluminativo, político y de solución de problemas. El proyecto en general fue desarrollado para el Centro de estudios de Políticas para la Educación Superior de Holanda (CHEPS, por sus siglas en inglés). El primer caso hace referencia a los mecanismos del mercado en los sistemas de educación superior de

países como Francia, Alemania, Michigan (Estados Unidos), Holanda y el Reino Unido. El segundo caso analiza los procedimientos para la financiación de la investigación en las universidades holandesas en comparación con las de Bélgica, Finlandia, Alemania, Suiza y Reino Unido. Este estudio fue originalmente financiado por la Organización Holandesa para la Investigación Científica (NWO, por sus siglas en inglés) y recogió datos de los distintos mecanismos de financiación en un periodo de nueve años (1990-99). El último caso estudia las condiciones de aceptación de estudiantes a los programas de distintas universidades. Tras continuas discusiones sobre los criterios de selección de estudiantes, una comisión de CHEPS en el año 1995 inició una investigación comparativa para examinar diversos criterios desde diferentes universidades en ocho países (Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Noruega, Suecia y el Reino Unido). Lo novedoso del estudio radica en la forma como los autores relacionan los tres modos de articulación (iluminativo, político y de solución de problemas) con las etapas de generación de políticas en un proceso que consolidan como un modelo heurístico. A pesar de presentar algunas limitaciones como el uso desmesurado de la evidencia en varias etapas de la generación de políticas, este estudio muestra cómo se pueden mantener relaciones continuas entre conocimiento y política educativa evitando factores “top-down” al establecer una claridad en los roles de los participantes (investigadores-agentes de política).

El estudio anterior es de vital importancia si reconocemos que las relaciones jerárquicas, lineales y no flexibles (top-down) pueden generarse por razones estructurales de sistemas políticos específicos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Adams, Hwa Kee, y Lin (2001) sobre dos planes de educación del periodo 1996-2000 y 2001-2005 de la República Democrática de Laos, se encontró que las relaciones “top-down” afectan

sustancialmente las condiciones de diálogo entre investigadores y agentes de política educativa. Esta investigación, financiada por el Banco de Desarrollo de Asia (ADB, por sus siglas en inglés), revela que la mayor parte de las dificultades u obstáculos que encuentra el uso de la investigación en las decisiones políticas radica en la politización y el alto control ideológico de un estamento político representado por el Partido Democrático de Laos. La intervención directa de este sector político en las políticas de desarrollo del país genera nuevas formas de interacción entre la academia y los agentes políticos. Los autores, por tanto, consideran que en el caso de la República Democrática de Laos se observa una tendencia a evitar los problemas más complejos y las incertidumbres que podrían potencializar el desarrollo de investigaciones profundas sobre la realidad educativa del país.

Es claro que la atención no debe estar dirigida únicamente al uso de la investigación para la adquisición de nuevas habilidades técnicas por parte de un número restringido de oficiales, sino que se debe extender su uso a ámbitos de mejoramiento de la política, la planeación y la gerencia educativa. De esta manera, los autores reconocen que el mantener claridad en los roles de los participantes no asegura la evolución fluida de aprovechamiento de la evidencia para la toma de decisiones porque aunque las relaciones unidireccionales, ideológicas y autoritarias son un factor de alto impacto en la toma de decisiones sobre reformas educativas en diversos países, existen otros elementos complejos que también inciden en este proceso. El contexto social del país, los compromisos y valores que representan los investigadores también juegan un papel importante en las decisiones sobre educación.

Los aspectos señalados (contexto social del país, compromisos y valores) pueden llegar a tener una incidencia dramática en las políticas educativas. Puchner (2001) realizó un estudio de campo en la zona rural de Malí. Por medio de un diseño cualitativo y cuasi-experimental, esta investigación analizó el impacto de los programas de alfabetización para las mujeres de la región. Los datos fueron recogidos mediante observaciones de campo tanto en los hogares de las mujeres como en las clases de lengua. También se realizaron entrevistas, encuestas y pruebas a los aprendices y a los maestros. Para la autora, aunque el avance en el desarrollo de los programas de alfabetización fue positivo, no se lograron cambios significativos en la vida cotidiana de las mujeres.

Alcanzar las metas propuestas llevaría a la reestructuración del sistema socio-político de los pueblos porque la influencia ideológica a nivel local es tan fuerte que influye en el desarrollo de los programas y la utilidad que las mujeres puedan darle a las habilidades de la lectura y la escritura en su sociedad. Esta investigación es un claro ejemplo que contradice los postulados sobre la no comunicación entre investigadores y agentes de políticas. Postulados que están relacionados con las diferencias culturales entre los dos grupos y sus roles. La autora participó como investigadora y una vez estando en el contexto de la población Malí, se desempeñó como consultora real de los programas de alfabetización. Ella señala que, a pesar de que prestó asistencia en la política y en el desarrollo de materiales de enseñanza de alfabetización y que, además, muchos de los maestros hicieron parte de un diplomado de formación, siempre existió una comunicación muy limitada entre ella y sus contactos en Malí. La investigadora sostiene que es probable que la situación de interacción con su contraparte no se haya dado de la mejor manera porque mediaba un factor personal (valores-compromiso); algo que no le permitía imponer su perspectiva de mujer occidental sobre la visión de las comunidades en Malí. Es evidente que la autora no quería caer en la tradicional mirada que se tiene de

los estamentos poderosos, por lo general, agencias internacionales, multilaterales o universidades de occidente, que imponen su visión, las preguntas, el diseño de investigación y hasta la interpretación de los resultados a los demás participantes del proceso dentro de relaciones unilaterales.

Los factores hasta aquí mencionados pueden considerarse reacciones que deben ser atendidas en los casos expuestos y dentro de las áreas descritas. Es claro que las relaciones “top-down” afectan los modos de articulación entre conocimiento científico y política educativa, una vez que las mismas se manifiestan por politización de los participantes o reflejo de las condiciones socio-culturales en contextos específicos. Si lo anterior es cierto para regiones que por siglos han soportado el peso del colonialismo y la barbarie, los países iberoamericanos parecen no escapar a la realidad de políticas educativas cada vez más alejadas de la evidencia investigativa. Esta situación evidentemente afecta la promoción y puesta en marcha de programas de alto interés para la población en general y que están pensados para el beneficio de los más necesitados como son los planes de lectura y de escritura. En un informe amplio, detallado y con suficientes datos cuantitativos, Álvarez (2014) presentó los resultados del estudio comparado de veinte planes de lectura (19 nacionales y 1 del nivel local) de 18 países de Iberoamérica. Metodológicamente, el estudio se dividió en seis etapas: diseño de encuestas sobre planes nacionales de lectura, aplicación de encuestas, configuración de la información, análisis e interpretación, preparación y revisión del informe final y divulgación de resultados. El estudio da cuenta del estado actual de los planes y programas que, de manera global, intervienen socialmente la lectura y la escritura.

A través del análisis detallado de cada programa de lectura, se propone una mirada analítica de los mismos para identificar las condiciones y características comunes que puedan ayudar a mejorar su diseño, ejecución y evaluación. El estudio de los datos recogidos durante la investigación revela que son, básicamente, tres los aspectos que justifican la elaboración y puesta en marcha de los planes estudiados. Como primera instancia, los gobiernos buscan intervenir en problemáticas sociales específicas de su población (bajos índices de lectura y comprensión, pésimos resultados de evaluaciones internacionales, nivel bajo de personas que leen). En segunda medida, los planes pretenden que la lectura se convierta en la puerta de entrada de la población a la cultura letrada, la cultura escrita y la información. Todo esto, bajo “una concepción funcionalizada hacia el logro de proyectos de gobierno y no tanto de nación” (Álvarez, 2014, p. 183), que puede compararse con la situación reseñada en la investigación de Adams, Hwa Kee, y Lin (2001). Por último, la educación y la vida política son aspectos que justifican los planes nacionales, pues, por una parte, se toma a la lectura como herramienta para el mejoramiento académico y cognitivo, y por otra, se reivindica su papel como elemento esencial para que las personas se integren a la resolución de las formas del uso del poder.

A pesar de que el informe de Álvarez (2014) no analiza los niveles de tensión entre investigación en lectura y en escritura y política estatal, el autor reconoce que las concepciones sobre elementos cruciales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura como la pedagogía y la didáctica, aún no encuentran puntos de “conciliación suficiente con la intervención lectora en otros espacios sociales de la lectura” (p, 184).

La importancia de estudios como los de Álvarez (2014) y Reimers y McGinn (1997) radica en su proyección y estado de las relaciones entre investigación y política educativa. Por una parte, Reimers y McGinn ponen de manifiesto las particularidades de estas interacciones y los factores comunes que inciden o no en la toma de decisiones frente a reformas de gran impacto para la vida social de millones de ciudadanos. Por otro lado, Álvarez nos muestra que el panorama no es nada alentador y que las decisiones tomadas parecen obedecer a imperativos económicos de sociedades capitalistas organizadas estratégicamente por modelos neoliberales de formación, adoctrinamiento y explotación de la fuerza laboral. Esta realidad nos lleva a sostener que no solamente los países más pobres y con regímenes autoritarios y sancionatorios muestran una relación jerárquica y unidireccional en el uso del conocimiento para la toma de decisiones a nivel de políticas públicas.

Por otra parte, Galway y Sheppard (2015) examinan el tipo de evidencia que los legisladores educativos de Canadá tienen en cuenta al momento de debatir sobre el desarrollo de una política educativa. Para ese fin abordan preguntas sobre los factores que influyen en la toma de decisiones de los legisladores del Ministerio de Educación de Canadá en comparación con los consejos escolares del distrito; sobre el orden y la importancia de cada una de las categorías establecidas para la evidencia investigativa y sobre el grado de valor que se le da a la investigación educativa para la legislación y la toma de decisiones. Este estudio parte de los resultados de dos investigaciones realizadas en el año 2006 y el año 2013. En la primera, participaron 95 servidores públicos de educación entre los que se cuentan ministros, diputados provinciales y ministros provinciales de educación del Canadá quienes resolvieron encuestas, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas y en profundidad. En el segundo estudio

del año 2013, participaron 369 personas (331 consejos escolares y 38 superintendentes del distrito) quienes realizaron encuestas, cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Las explicaciones y las consideraciones de la población consultada en ambos estudios son consistentes. Se evidencia una variedad de fuentes de consulta al momento de determinar las políticas educativas que incluyen fuentes no formales como el conocimiento local y la experiencia. La élite política tiende a darle una mayor validez a la evidencia que refleje formas democráticas, seguidas por el consejo de diferentes servidores públicos, corporativos y consideraciones pragmáticas. En último lugar se encuentran aspectos tales como las creencias personales, los valores profesionales y la experiencia anterior. Aunque en ambos estudios, los participantes confirman la influencia de fuentes formales de información (denominada evidencia científica), estas parecen estar limitadas únicamente a los datos y a los indicadores propios de cada investigación. Es decir, los legisladores las tienen en cuenta solamente como base de datos y de referencia sobre el estado de la cuestión en un contexto determinado. En el estudio de 2006, los ministros consultados exponen perspectivas negativas acerca de la disponibilidad y el valor de ciertos tipos de conocimiento desde la investigación. Tanto los dirigentes políticos como los burócratas de alto nivel reconocen que dan mayor relevancia a los indicadores de investigaciones elaboradas por los propios comités escolares. La investigación proveniente de los contextos universitarios es considerada por estos actores como menos útil y no influyente. Por su parte, los comités escolares reconocen que sus políticas están más determinadas por los indicadores y resultados (data-driven making decision). Podemos, entonces, afirmar que para ambos estudios el factor predominante en la toma de decisiones es una particular apertura a la dependencia del conocimiento informal, experiencial y populista. Lo anterior podría generar un paradigma en la toma de decisiones fundamentalmente reactivo, con reformas al azar y

con ajustes continuos sobre la marcha. De manera preocupante, se observa que el papel de la investigación externa juega un papel marginal y se ve reducida a estudios cuantitativos y evaluaciones de desempeño.

Es importante destacar que la investigación actual ha empezado a tener en cuenta las consideraciones y las críticas de los agentes de políticas educativas sobre su perspectiva de las investigaciones provenientes de organismos multilaterales, agencias internacionales o los mismos estamentos universitarios locales. Retomar todas estas perspectivas permite establecer en su conjunto nuevos modelos de apoyo para los participantes de las reformas educativas y su impacto en la sociedad. Klemperer, Theisens y Kaiser (2001) proponen un modelo heurístico, dinámico y no lineal que permita (1) orientar el uso de la investigación a casos ya analizados y clasificados, (2) tener en cuenta los cambios que se dan en el mismo proceso de consolidación de la política educativa y (3) estrechar vínculos entre los participantes del proceso. Estos autores mantienen una mirada cercana al modelo heurístico, pero orientan sus acciones hacia la formación de canales de diálogo entre política educativa-práctica, por un lado, e investigación-evidencia científica, por otro.

Los autores responden a una situación reconocida en sus antecedentes sobre una persistente falta de uso directo de los resultados y recomendaciones científicas en educación. Esta situación los lleva a indagar sobre una mejor forma de establecer relaciones integrales entre investigadores, profesionales y legisladores educativos. Este estudio expone una forma de responder a este interrogante proponiendo una posible ruta o manera de relacionar investigación, práctica y legislación. El contexto de estudio parte de la experiencia de los investigadores como miembros del Programa de Educación Regional de los Estados Unidos (por sus siglas, REL). REL nace en el año 1965 como

una respuesta al afán por encontrar conexiones entre investigación educativa-desarrollo y distritos escolares. A pesar de que estos centros de investigación (REL) han desarrollado distintas alianzas académicas (multidistrito-multiestado, jurisdicción única y trans-nivel) ha habido poca investigación sistemática sobre cómo establecer las mejores alianzas entre trabajos colaborativos de investigación. Para este estudio, el equipo de trabajo del REL-Midwest de Estados Unidos (que opera en apoyo del American Institute for Research-AIR) desarrolla un *modelo lógico para la investigación colaborativa*.

El modelo intenta acceder a más materiales de investigación por parte de los participantes de las alianzas, aumentar la capacidad de análisis e interpretación de la investigación a través de fuentes como videos, información gráfica y talleres con lenguaje claro y conciso y fomentar no solo el uso conceptual e instrumental de la investigación, sino también permitir que los participantes produzcan investigaciones que sean relevantes y sean adecuadas para ser puestas en práctica. Esta es una buena opción como elemento de comparación sobre otros modelos a partir de sus conceptualizaciones y alcances en la alianza con varios sectores de la educación. Sin embargo, las comparaciones que pueda establecer deben estar mediadas por el sentido de precaución porque este modelo requiere de mayor estudio, y lo más importante, debe implementarse con seguimientos periódicos para determinar su impacto en la escala del uso del conocimiento.

En Colombia existe la tendencia de hacer revisiones documentales de las investigaciones realizadas en el campo de la lectura y de la escritura. Una de las obras más exhaustivas y que abarca un periodo importante es la realizada por las

investigadoras Mireya Cisneros Estupiñán y Clarena Muñoz Dagua. En su texto “Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad”, las autoras recopilan y analizan las investigaciones realizadas entre el año 1990 y 2012 sobre lectura y escritura en la universidad. Entre el gran número de textos sintetizados en la obra, aparecen estudios dedicados a las políticas de lectura y escritura en las universidades. Estos estudios analizan las exigencias de los organismos y entidades encargados de coordinar la gestión y la consecución de los objetivos previstos en los planes y programas de estudio en esta área. Asimismo, relacionan los referentes y postulados correspondientes al concepto de calidad en los proyectos educativos universitarios y analizan las circunstancias, requerimientos e implicaciones de la alfabetización académica para la educación superior. (Cisneros y Muñoz, 2014).

En similares condiciones para la recopilación de datos, el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) (2008) realizó un estudio para conocer el estado del arte sobre las concepciones acerca de las prácticas de lectura y de escritura en las universidades colombianas. Un total de 35 trabajos de investigación y un numeroso grupo de materiales sobre simposios, coloquios, encuentros, ponencias, seminarios, talleres fueron analizados con el fin de establecer caminos para la formulación de políticas.

Una de las conclusiones importantes del estudio fue que la cantidad de trabajos en lectura y escritura referidos a las políticas institucionales remiten a la implementación de una orientación remedial, el estudio de los contenidos no vistos en el bachillerato y el estímulo al placer de leer (DiLeMa, 2008).

4. MARCO TEÓRICO

Las consideraciones alrededor de las políticas educativas y su relación con la investigación demandan unas posturas conceptuales adecuadas a las exigencias y propósitos del presente estudio. Es claro que en el mundo de la política existen innumerables interpretaciones a conceptos socialmente aceptados y que pueden estar determinados por diferentes variables que pueden o no ser objeto de un análisis estrictamente analítico como el desarrollado en esta investigación.

Iniciaremos, entonces, por establecer las concepciones que han emergido sobre la lectura y la escritura desde diferentes perspectivas de estudios históricos teniendo en cuenta de manera especial las categorías de lenguaje, texto, contexto rol del escritor y del lector. Estas perspectivas se apoyan en diversas temáticas gracias a la interacción con diferentes disciplinas como la psicología, la filosofía, la lingüística, las neurociencias, etc., que han tenido un papel importante en la evolución de la lectura y de la escritura desde parámetros de organización investigativa como el formalismo, el constructivismo, el socio-constructivismo y la lectura y escritura como actividad discursiva. En segunda instancia, avanzaremos en la identificación y desarrollo del concepto de política pública- educativa, su formulación, implementación, evaluación y las posibles maneras de ser analizado a la luz de distintas disciplinas, sin perder de vista su repercusión en el tipo de análisis que proponemos desde el texto y el contexto de las reformas educativas. La claridad en este concepto nos brindará las herramientas necesarias para interpretar con mayor precisión el papel de las instituciones multinacionales en la consolidación de una perspectiva sobre investigación educativa, su transformación a lo largo del tiempo y las consecuencias de las políticas actuales en Colombia.

4.1 Investigación y conocimiento en educación

Lograr una definición sobre investigación educativa es una tarea difícil teniendo en cuenta los distintos factores que influyen no sólo en áreas de la educación sino, en mayor medida, en el campo mismo de la investigación.

Una labor que, sin duda, conlleva especificar el contexto y los factores que intervienen en esta construcción conceptual. Para efectos del presente estudio, adoptaremos la definición del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 1996) en su extenso manual sobre investigación educativa y que, a mi parecer, es un concepto global que permite establecer relaciones conceptuales porque la ubica

... en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación...) (p. 21).

La claridad teórica del concepto contrasta ostensiblemente con el nivel de tensión e inestabilidad que presenta la investigación educativa en su campo de acción. Su área de aplicación y estudio está llena de discusiones complejas que abordan elementos sobre sus postulados, sus procedimientos científicos, su real apreciación en las políticas públicas y su respuesta a las exigencias por parte de distintos actores del sistema educativo (Lagemann, 2003; Berliner, 2002).

Los debates pueden ir desde sus implicaciones metodológicas y epistemológicas hasta diversas tensiones sobre dicotomías ya clásicas como la diferencia entre macro-micro, teoría-metodología, teoría-práctica, resultados y análisis cualitativos-cuantitativos (Conrad y Serlin, 2006). Sin lugar a dudas, estas falsas dicotomías hacen referencia a un debate de tiempo atrás que resalta la tensión entre ciencias exactas y ciencias sociales o humanas. Al respecto, Berliner (2002) reconoce que la falsa contradicción parte de un fenómeno cultural que, generalmente, clasifica a ciencias como la física, la geología y la química como ciencias “duras”, en oposición a las ciencias sociales y la educación denominadas ciencias “blandas”, fáciles o sin apoyo de evidencia real. Para el autor, la discusión no está en qué tan exacta sea una ciencia frente a otra, sino más bien, en qué tan fácil o difícil sea llevarla a cabo teniendo en cuenta las variables que intervienen en el proceso. A diferencia de las ciencias “duras”, la investigación en educación debe tener en cuenta factores tan problemáticos como el contexto, la naturaleza de las interacciones, estatus económico, motivación, etc. Variables que serían intolerables para estudiosos de la física o química. Desde esta perspectiva, no hay duda que ciencias como la educación se convierten en áreas de una complejidad tal que el investigador debe atender un sinnúmero de variables intolerables para el físico o químico.

En este orden de ideas, la investigación en educación exige tener presente todas las variables que afectan el proceso sin perder de vista la tarea de aprender a pensar y trabajar sistemáticamente sobre una situación, fenómeno o problemática que genere un conocimiento racional, verificable y real. (Singh y Sing, 2014; Popper, K. R., 1985).

4.2 Lectura y Escritura

A partir de Camps (2003), podemos ubicar los enfoques para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en cuatro perspectivas:

formalismo, constructivismo, socio-constructivismo y lectura y escritura como actividad discursiva.

4.2.1 La lectura y la escritura desde el formalismo

El lenguaje desde la perspectiva formalista está constituido por elementos objetivos que están organizados en sistemas.

La escritura está dirigida a resaltar únicamente valores de textos ‘modelos’ con énfasis en la gramática prescriptiva y el uso de elementos retóricos para crear textos explícitos, sin ambigüedades y con un significado unívoco. El trabajo del maestro se orienta a evitar que el estudiante cometa errores en su producción escrita y siga ideas estructurales de formación de párrafos o textos específicos con la única intención de transmitir un significado descifrable por el lector.

La lectura busca que el sujeto de con el significado único del texto a través del estudio de elementos formales como las imágenes, el ritmo y la rima o las figuras del discurso. Es más como una tarea de descifrar el significado del texto aprobado antes por el maestro como una muestra de su papel de receptor del significado y a su vez, establecer las conexiones entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto. Metodológicamente esta perspectiva está situada en la práctica del ‘comentario de textos’ teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1967, citados por Camps, 2003):

- Lectura atenta de los textos.
- Localización del texto en su conjunto.
- Determinación del tema y la estructura.

-Análisis de la forma a partir del tema.

-Conclusión.

En esta perspectiva, el texto constituye la encarnación autónoma del significado y puede ser descifrado mediante la actividad de análisis de ciertas propiedades objetivas que permanecen estables fuera de las intenciones del escritor y las interpretaciones del lector.

4.2.2 La lectura y la escritura desde el enfoque cognitivo

A partir de la década de los años 1960, la visión de la lengua como solo un sistema formal empezaba a quedar relegada por una perspectiva del lenguaje como proceso de construcción cognitiva. La escritura y la lectura constituyen, entonces, procesos dinámicos de construcción de significado.

La escritura como proceso cognitivo configura un sujeto activo en la selección de opciones y la toma de decisiones sobre un problema retórico específico, su audiencia y las posibles restricciones que pueden influir en la formación de sus puntos de vista o argumentos. Moffet (1968) citado por Nystrad, Greene y Wiemelt (1993) aseguraba que no se escribe porque sí, sino que se escribe algo a alguien para comunicar un significado en un discurso que es reflexivo y retórico. Más adelante, con los trabajos de Flower y Hayes (1981) se amplió la perspectiva de un modelo cognitivo para el proceso de escritura. Visto desde el estudio de la mente, los sujetos no encuentran un significado del texto sino que lo construyen por medio de organización, selección y conexión de información. En este sentido, el escritor se convierte en quien resuelve problemas retóricos.

El sujeto lector no sólo se encuentra en un momento de toma de decisiones con relación a la situación retórica, sino que tiene también la tarea de extraer, decodificar, descubrir y construir el significado del texto. Por tanto, el texto es una traducción de los planes, objetivos y pensamientos del lector y la lectura se convierte en elemento crucial para la transformación del conocimiento. Gaskins y Thorne (1999) conceptualmente exponen la relación entre investigación en cognición y la educación para resaltar la necesidad de aclarar los factores que inciden en una mejor comprensión de la mente para el aprendizaje, el pensar y el resolver problemas. Por lo tanto, nociones como aprendizaje, pensamiento y habilidades son explicadas destacando los rasgos más importantes y útiles para propuestas educativas.

4.2.3 La lectura y la escritura desde el socio-constructivismo

Si en la década de los años 1970 el énfasis estuvo puesto en los procesos cognitivos, los primeros años de 1980 posibilitaron pensar el lenguaje desde el uso y sus interpretaciones sociales con atención prioritaria en el contexto. Cada uno de los debates de esta época buscaba reemplazar la idea del significado único de los textos por una perspectiva más amplia desde una semiótica pluralista con apoyo de nuevas ciencias como la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974), la lingüística textual (Kintsch y Van Dijk, 1978) y la pragmática (Levinson, 1983).

Los estudios de composición escrita contemplan una mirada amplia partiendo de las tipologías textuales y las diferentes situaciones sociales en los que aparecen.

Esencialmente, el escritor se inscribe como miembro de una comunidad discursiva cuyas prácticas moldean y limitan el alcance de la construcción de significado (Nystrand et al. 1993). En este sentido, Nystrand, citando a Batholomae (1985), expresa que el objetivo de la enseñanza ya no es dotar al estudiante con un conjunto de

estrategias cognitivas sino acercarlo a las expresiones, rituales, hábitos de la mente, juegos de la persuasión que encierra el proceso de producción escrita en distintas comunidades académicas.

Las manifestaciones del lenguaje, así, encierran diversas posibilidades que el sujeto puede construir a partir de su encuentro con diferentes convenciones discursivas. La tarea entonces de la enseñanza es permitir que los sujetos lectores adquieran estrategias de interpretación discursiva.

4.2.4 La lectura y la escritura como actividad discursiva

En esta perspectiva el estudio se centra en las actividades humanas con sentido. El concepto de actividad tiene sus raíces en la psicología rusa y remite a los trabajos de autores como Leontiev y Vigotsky. El conjunto de investigaciones desde esta perspectiva sostiene que todas las acciones humanas están impulsadas por una finalidad e intencionalidad de los sujetos. Camps (2003) apoyada en el pensamiento de Habermas sostiene que al ser las acciones humanas fundamentalmente discursivas, estas quedan indisolublemente ligadas a la emergencia de un modo de comunicación que es el lenguaje. En esta relación, la acción humana se manifiesta en forma de enunciados más o menos estables, que en términos de Mijaíl Bajtín equivalen a la formación de géneros discursivos.

En los géneros discursivos se pueden encontrar, pues, características estructurales y lingüísticas comunes, y por este motivo funcionan como ‘horizontes de expectativas’ para los lectores y como ‘modelos’ para los escritores. A través de estos aspectos compartidos los géneros son susceptibles de comunicar en la sociedad en la que están vigentes. Aprender a hablar y a escribir consistirá en aprender a participar en

estos intercambios utilizando el lenguaje que es propio de cada situación. (Camps, 2003, p. 28).

Las ideas de finalidad, diálogo y género discursivo son esenciales para comprender los procesos de escritura y lectura en esta perspectiva. El primer término hace referencia al significado que tienen las actividades que los sujetos realizan. La actividad de aprender a leer o escribir, por ejemplo, comprende actitudes e intereses que hace que su dinámica sea cambiante día a día. El segundo término reúne las características de la interacción con el otro para construir significado. Por lo tanto, los textos no son elementos estáticos constituidos únicamente por rasgos formales sino que están en continua relación con otros para formar redes de significado mayores. Finalmente, las acciones y características de los entornos sociales dan lugar a formas específicas de cómo usar el lenguaje.

4.3 Política educativa

A lo largo de la historia, la política ha sido objeto de análisis de diversas disciplinas y sus relaciones con otros procesos de la vida social refieren elementos del contexto, la historia, la clase social, el poder, etc. Al abarcar un conjunto amplio de relaciones, la ciencia política depende en gran medida del desarrollo de disciplinas que estudien su campo de acción, sus nociones fundamentales, su metodología y esquemas de análisis. En la actualidad encontramos diversas áreas del conocimiento que examinan aspectos relevantes de la ciencia política y que están clasificadas de acuerdo a parámetros de focalización e intereses particulares. Por ejemplo, Taylor (1997) considera que existen tres áreas que se dedican a su análisis: la ciencia política, la administración pública y la sociología política. Ozga (2000) las divide en: análisis de la política, ciencias políticas y

estudios de acción o implementación. Por su parte, Gale (2001), a partir del estudio de las perspectivas adoptadas por diferentes expertos, establece tres orientaciones hacia la política de acuerdo a estudios empíricos: análisis crítico de la política, estudios críticos de la política y la sociología política. Esta última con una aceptación mayor en los estudios de la política educativa actual.

La política educativa como campo específico de estudio empezó a consolidarse hacia finales de la década de 1950 gracias a las contribuciones de la ciencia política, la economía, la administración pública, la administración educativa, el *management*, la teoría organizacional, la sociología, la psicología social, la educación comparada, la filosofía educativa y la filosofía política (Miñana, 2002). Tradicionalmente, la política educativa ha abordado temáticas relacionadas con el currículo, niveles de ingreso y deserción, la organización escolar, la financiación y el gobierno (además del control y evaluación) del sistema educativo. Los aportes a la consolidación de este campo de estudio obedecen, en gran medida, a los aspectos centrales de análisis por parte de distintos contextos académicos. Miñana señala que, por ejemplo, el medio anglosajón y gran parte de Estados Unidos se han dedicado al estudio empírico de las reformas educativas realizadas bajo la era neoliberal destacando sus efectos y repercusiones globales en otros sistemas educativos. Mientras que en el caso de Francia, los expertos han explorado temáticas vinculadas con la administración pública y la administración de la educación.

Además de su consolidación a lo largo de la historia reciente, la política educativa como disciplina en desarrollo, enfrenta problemas conceptuales que se remiten a la falta de consenso entre analistas y expertos en temas tan complejos e iniciales como es el de definir el término "política". Incluso, es común observar estudios en los que este término varía dependiendo del apartado de la investigación, lo que deja en evidencia

que la construcción conceptual de un analista puede ser totalmente distinta de las aceptadas y analizadas por otro. Para Cybulka (1994), la intervención generalizada de distintos expertos (científicos políticos, sociólogos, demógrafos, psicólogos educativos, especialistas en evaluación, etc.) ha contribuido a una especie de eclecticismo intelectual y estados no-teóricos de la investigación en política educativa que desafían posibles clasificaciones y verdaderas generalizaciones. Aunque esto podría generar la expectativa de buscar definiciones exactas, Ball (1993) considera que ante realidades sociales complejas como esta, es necesario excluir la posibilidad de explicaciones teóricas únicas y más bien promover la aceptación de diversos conceptos y teorías. En este sentido, resulta claro que “no parece muy conveniente hablar de *paradigmas* en el sentido kuhniano sino de *perspectivas* o aproximaciones que se traslapan y que combinan hechos, valores y presupuestos de forma compleja en un mundo político y social que cambia rápidamente” (Miñana, 2002, p. 20).

En atención a lo expuesto, es común encontrar numerosas concepciones, perspectivas o nociones sobre política. Para algunos, la política tiene que ver con el ejercicio del poder; para otros, es todo lo que realiza el Estado. Hay quienes pueden llegar a defender puntos intermedios entre estas dos posiciones. Lo cierto es que al tratarse de entes complejos, es mejor hablar de “noción más que de definición, por ser el primero un término más vago, menos preciso, menos ambicioso y que corresponde mejor a la realidad” (Cruz, 1994, p. 9). Desde la perspectiva de analistas y expertos, las nociones pueden variar: la política puede ser un texto y un discurso, un proceso o un producto (Ball, 1993); Dye (2002) concibe la política como lo que el gobierno hace o deja de hacer. Taylor (1997) añade que la política hace referencia al proceso de producción, modificación de documentos en un marco dinámico que enfatiza la práctica y la cultura. Para Torjman (2005), la política representa las decisiones tomadas por un grupo de personas

designadas o elegidas para tal fin y que, a su vez, son de gran interés para la población en general. Por su parte, Rizvi y Lingard (2010) definen la política como las acciones y posiciones que toma un Estado a través de un conjunto de instituciones que comparten las mismas características de autoridad y colectividad.

Como podemos observar, las ideas expuestas encierran un amplio espectro de variables que están a disposición de los valores, intereses y motivaciones del investigador y demuestran que “defining the boundaries of the field and identifying a parsimonious set of organizing principles to bring order to the vast diversity of topics is a central challenge” (Sykes, Schneider y Plank, 2009, p. 1). Sin embargo, para evitar caer en un vacío conceptual sobre la noción de política y debilitar la estructura analítica de la investigación, debemos avanzar en la selección de una noción articulada de política para efectos de este trabajo de investigación. Partamos, entonces, del hecho de que pensar que la política equivale al producto de las acciones de los gobiernos es conceptualmente inadecuado y metodológicamente muy restringido. Por el contrario, podemos extender la noción de política más allá de la acción de las instituciones gubernamentales u oficiales y abarcar los recursos materiales y los contextos discursivos en los que la política emerge. Ozga (2000), siguiendo esta perspectiva, considera que la política no sólo comprende los lineamientos directivos sino también la negociación, la contestación o la lucha entre diferentes grupos que pueden encontrarse, incluso, fuera del aparato oficial de elaboración e implementación de las políticas. De esta manera, en el ámbito educativo la concepción anterior es relevante porque asume que la política educativa:

“... is not confined to the formal relationships and processes of government, nor only to schools and teachers and legislation affecting them. The broad definition [of policy] requires that we understand it in its political, social and economic

contexts, so that they also require study because of the ways in which they shape education policy” (Ozga, 2000, p. 113).

Bajo esta perspectiva, vemos que la educación ya no se limita únicamente a los procesos que ocurren dentro del aula o dentro de las escuelas, sino que aborda también las normas, reglas y regulaciones definidas por los gobiernos con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes, los índices de desarrollo social y la administración operativa y financiera del sistema. De esta manera, la política educativa se orienta hacia los procesos de regulación del sistema escolar y sus consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje pasando por temas relacionados con la organización, financiación del currículo hasta la pedagogía, la evaluación y el personal involucrado (Sykes, Schneider y Plank, 2009).

La noción de política educativa esbozada hasta aquí nos permite identificar aspectos íntimamente ligados con el lenguaje, la acción y el poder presentes en la perspectiva de expertos como Stephen Ball. Para él, a pesar de que existen algunas luces sobre la comprensión de este fenómeno social, la política no escapa de las incertidumbres teóricas. Ball (1993) plantea una conceptualización de política desde dos vertientes complementarias: *la política como texto y la política como discurso*. La primera perspectiva recoge algunos principios de la teoría literaria y asume que la política está constituida por “*representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actors' interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context)*”. (Ball, 1993, p.11).

Aunque los textos son el producto de compromisos entre distintos programas, planes e intereses de diferentes grupos, su significado no siempre puede ser controlado por los

autores, quienes deben buscar los medios necesarios para asegurar su propia interpretación y, por ende, el control. Los textos están expuestos a las tensiones provenientes del control ideológico de grupos políticos y los procesos de producción textual en cada una de las etapas de la formulación. Estas tensiones pueden llevar a la promulgación de textos con significados confusos o ambiguos que generen duda entre la población. Esta situación deja claro que el significado de las políticas expuestas en los textos tiende a transformarse en la arena política (acción política), al igual que las representaciones, los intérpretes y los factores involucrados. Por ello, nos enfrentamos a textos que han pasado por diferentes etapas de la acción política y que presentan interpretaciones cambiantes, algo que Rizvi y Kemmis (1987, p. 14) llamaron “interpretación de interpretaciones”. De esta manera, al estudiar los textos de las políticas, siempre estaremos en función de interpretar las interpretaciones ya expuestas de sus significados a partir de otros textos y de los hechos históricos que rodearon la promulgación y la respuesta a sus alcances y repercusiones.

Ser conscientes de los factores que rodean la interpretación de los textos de las políticas educativas es tener en cuenta el panorama más amplio de la política o lo que Ozga (2000) denomina como “the bigger picture”. Esto nos lleva a la segunda perspectiva de Ball (1993), *la política como discurso*, que retoma las configuraciones conceptuales de Michel Foucault sobre los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Por consiguiente, asevera Ball, los discursos construyen unas formas del pensamiento y excluyen o restringen otras porque

We do not speak a discourse, it speaks us. We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not 'know' what we say, we 'are' what we say and do. In these terms we are

spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies (1993, p. 14).

Atendiendo a estas consideraciones, la política educativa como discurso representa una realidad social que configura posibilidades y niega alternativas a los lineamientos prescritos. Por su parte, Trowler (2003) va más allá y sugiere que en el marco de las políticas y reformas educativas no estamos solamente frente a la representación de una realidad sino también frente a la creación de otras realidades. En efecto, este autor explica que:

Policy-makers, then, can and do constrain the way we think about education in general, and specific education policies in particular, through the language in which they frame policies... The use of discursive repertoires drawn from business, marketing and finance is one of the ways by which this is accomplished: ‘franchising’, ‘credit accumulation’, ‘delivery of learning outcomes’, the ‘possession’ of skills and competences, skills ‘audit’ and the rest can become part of everyday discourse and begin to structure the way people think about education. Perhaps most importantly they work to exclude other possible ways of conceptualizing the nature of education (Trowler, 2003, p. 132).

La exclusión de otras formas de conceptualizar la realidad (educativa) por versiones más restringidas es una característica del ejercicio de la política y confirma lo que el politólogo canadiense David Easton refiere de la política como ‘distribución o asignación autoritaria de valores en la sociedad’ (Cibulka, 1994). Vale la pena señalar que el término autoritario corresponde a una connotación distinta de la palabra en inglés ‘authoritative’ que puede estar en el orden de interpretación de ‘autorizado’. De todos

modos, esta definición vincula el aspecto de los valores que, junto a la idea de texto, discurso y poder, constituyen un acercamiento posible a lo que es la política educativa.

Sobre la base de las perspectivas expuestas, podemos afirmar que la política educativa comprende elementos textuales, discursivos y de poder dispuestos por grupos sociales que determinan los valores y las acciones sobre diferentes aspectos de la realidad educativa. Sin embargo, para que la investigación pueda descifrar las relaciones existentes entre estos elementos, es necesario definir el tipo de análisis que se va a adoptar teniendo en cuenta que no existe una única forma o una receta para investigar las políticas públicas (Ball, 1993; Taylor, 1997). Por el contrario, la diversidad de modelos y enfoques hace que la tarea sea más rigurosa y las elecciones estén determinadas por los intereses y objetivos intrínsecos del investigador. El número creciente de estudios sobre la política educativa indica una mayor preocupación por los retos que funcionarios, académicos y expertos enfrentan cuando inician un proceso de cambio en la regulación de los procesos educativos. Para los investigadores estos fenómenos pueden ser analizados siguiendo los lineamientos de dos marcos de estudio generales que contienen características similares pero alcances distintos. Nos referimos al análisis *de* la política y el análisis *para* la política.

En un análisis *para* la política, la investigación busca incidir en la implementación y el desarrollo de las políticas actuales perfilando los procesos o determinando cuestiones operativas de ejecución. Estas operaciones son realizadas básicamente por el mismo grupo de funcionarios políticos que llevan a cabo las reformas o leyes. Por su parte, el análisis *de* la política es realizado por investigadores académicos que buscan comprender las razones por las que una política fue desarrollada en un tiempo y espacio definido, así como los efectos de la misma. Aunque son enfoques que demarcan algunas

diferencias, Ozga (2000) reconoce que la distinción resulta difícil de hallar en la práctica por lo que ambos análisis pueden aparecer combinados.

Teniendo en cuenta la propuesta de conceptualización de política de Ball (1993) como texto, discurso y efectos (valores) y los objetivos específicos de esta investigación, adoptamos un análisis de la política y no un análisis para la política. Esta elección obedece a la posibilidad de construir análisis y perspectivas críticas sobre las políticas educativas que se van a estudiar en este trabajo y establecer un punto de partida reconociendo que “*much educational research, as well as education policy, remains stubbornly one-dimensional, uncritical and decontextualized*” (Whitty, 2002, p. 13).

De esta manera, el análisis de las reformas educativas presentadas en esta investigación serán examinadas a partir de tres aspectos propuestos por Rizvi y Lingard (2010) y Ball (1993): contexto, texto y resultados. En el análisis del contexto se destacan los orígenes políticos e históricos de las reformas implementadas teniendo en cuenta preguntas sobre la razón de impulsar la política, quiénes tenían el derecho a realizar las reformas, por qué en ese momento, etc. Sobre el análisis textual, el investigador aborda interrogantes asociados con el discurso político, cómo se conceptualiza el problema al que está dirigido la política, cómo está escrito el texto lingüísticamente, qué elementos son sobrevalorados, cuáles han sido matizados y cuáles eliminado; cómo se reflejan los intereses de los grupos en el texto. Por último, en un tercer momento, el investigador analiza los resultados de la política desde las estrategias usadas para la implementación; los efectos en la población o en los procesos reseñados; qué intereses reales defiende la política. Es importante aclarar que todos estos elementos de análisis no deben aparecer simultáneamente en las investigaciones. Los académicos pueden escoger un énfasis en uno de ellos de acuerdo con el propósito del análisis y la posición del investigador. (Lingard, 2014).

Los tres elementos de estudio de la política educativa mencionados arriba están representados igualmente en la clasificación de Cibulka (1994) y corresponden a la categoría de análisis de la política básica/académica. Los aspectos de interés varían entre la determinación, la adopción e impacto de las políticas con un objetivo central de comprender, explicar y predecir eventos sucesivos en los efectos de las mismas. Al igual que en el análisis de la política, los interesados en este tipo de estudios son los investigadores académicos o los *think-tanks*.

4.4 Uso del conocimiento y articulación con la política educativa

Antes de referirnos a los modos de articulación entre conocimiento y política educativa es necesario aclarar quiénes son los actores que hacen parte de todo este proceso. Desde el marco de la política educativa hablamos de hacedores de la política o legisladores. Y por el lado del conocimiento, de investigadores.

Los hacedores de la política o legisladores pueden ser:

- a) Representantes elegidos constitucionalmente o parlamentarios.
- b) Administradores de agencias gubernamentales.
- c) Representantes de asociaciones como sindicatos.
- d) Expertos que sirven de consultores para los actores de la categoría a) y b).

El conjunto de investigadores reúne principalmente actores académicos que prestan sus funciones en lugares como:

- a) Universidades públicas o privadas.
- b) Centros de investigación gubernamentales.
- c) Agencias administrativas intermediarias relacionadas con la investigación.

Los estudios sobre el uso del conocimiento (proveniente de los investigadores) por parte de los legisladores de la política siempre enfrentan dos tipos de problemas que de alguna u otra forma revelan el estado en el que se encuentran las relaciones entre estos dos actores. El primer problema aborda todas las situaciones sobre el cómo y hasta qué punto se utilizan los resultados de las investigaciones en el proceso de elaboración de las políticas públicas. El segundo está más bien relacionado con los canales o medios utilizados para comunicar los resultados de las investigaciones a los hacedores de la política. (Husen y Kogan, 1984).

Hacer uso del conocimiento para formular una política pública conlleva generar estrategias para su implementación en distintas esferas de la realidad humana. Una tarea cada vez más compleja debido a las variables que tanto investigadores como políticos enfrentan dentro de su realidad. Es tal el nivel de complejidad del proceso, que hoy en día se asume que existe una influencia de la investigación en la toma de decisiones a nivel político; el problema está en que esa influencia es difusa e impredecible. (Trostle et al. 1999).

Desde finales de la década de 1950, en los países desarrollados aparece con fuerza la idea de que la investigación juega un papel importante en la solución de problemas específicos de los sistemas educativos. Esta concepción establece una relación directa casi lineal entre resultados de investigación y reformas educativas en distintos ámbitos de aplicación. Sin embargo, esta relación lejos de ser lineal responde a diversas variables que hacen del proceso cada vez más difícil de analizar (Eggleston, 1980).

Después de realizar extensos estudios sobre la noción de transferencia de conocimiento, Ozga (2004) considera que gran parte de la dificultad para fortalecer las relaciones conocimiento y políticas públicas radica en la falta de consenso, discusión y diálogo.

“[...] much of the research on Knowledge Transfer points out that while policy-makers assume that Knowledge Transfer works by giving the knowledge to the group that needs it, this is not the best approach. Knowledge Transfer works better through processes that encourage discussion, problem solving and joint development. (p. 3).

4.5 Modos de uso del conocimiento en política pública

A pesar del creciente interés por la relación entre conocimiento y formulación de políticas públicas en educación, no existe aún un marco de explicación dominante que guíe la comprensión del proceso en su conjunto. Sin embargo, los referentes teóricos parecen estar de acuerdo que es a partir de los trabajos de la investigadora Carol Weiss (1979) que la relación empieza a tener mayor claridad. Para esta autora, las relaciones que existen entre conocimiento y políticas públicas están lejos de ser lineales o directas, por tal motivo postula siete modelos para explicar este fenómeno. A continuación haremos una breve referencia a cada uno de los modelos.

1. Modelo lineal: como su nombre lo indica refleja una característica que pueden presentar las relaciones conocimiento- política siempre y cuando su acción sea visible y directa.

2. **Modelo de Resolución de Problemas:** corresponde a las investigaciones que tienen por objeto buscar estrategias para la solución de problemas que enfrentan los legisladores o tomadores de decisiones.
3. **Modelo Interactivo:** hace referencia a aquellas situaciones en las que los investigadores trabajan de la mano con los hacedores de la política y el personal que está interesado en hacer uso de la información para construir conocimiento a partir del consenso. A esta relación Reimers y McGinn (1997) le dieron el nombre de diálogos informados y sirven para aprovechar la información y generar pautas para enfrentar diversas situaciones educativas.
4. **Modelo Político:** en este modelo la investigación es utilizada para justificar decisiones tomadas previamente por dependencias gubernamentales u organismos internacionales. El interés que subyace a los hacedores de la política está encaminado a privilegiar un interés sobre otros valores muchas veces producto de la ideología y el poder. Los resultados de estas relaciones a menudo son informados por los medios de comunicación como la salvación o la mejora incuestionable a los problemas del sistema educativo.
5. **Modelo Iluminativo:** corresponden aquellas investigaciones que aclaran el panorama frente a problemas, discusiones o referentes desconocidos que pueden tener los hacedores de la política. De alguna manera, la investigación les da luces sobre la forma cómo podrían enfrentar determinado problema. En ocasiones, el resultado de las investigaciones puede demostrar que una dificultad en realidad no existe y que lo que los hacedores de la política deben

avanzar es en otras facetas del problema. A diferencia del modelo resolución de problemas, aquí no se asume que los resultados de las investigaciones tengan que ser compatibles con los valores y objetivos de los hacedores de la política.

6. **Modelo Táctico:** reúne aquellas investigaciones que los responsables de las políticas públicas exigen porque no están seguros de aprobar o formular una política. Esta exigencia suele constituir un factor para ganar tiempo y acomodar sus intereses personales o políticos. Por ejemplo, en situaciones en las que una parte de la sociedad exige cambios en asuntos de la educación, el modelo táctico funciona para informar que el gobierno reconoce la necesidad de abordar ese problema y que está dedicando tiempo y esfuerzo a investigaciones sobre el mismo.
7. **Modelo Intelectual:** en el que las investigaciones y el encuentro entre hacedores de la política y académicos permite elevar la calidad del debate sobre los temas más importantes del sistema educativo. Las investigaciones permiten observar el verdadero alcance de los problemas y las posibles soluciones que pueden existir.

Aunque los estudios y clasificación de Weiss (1979) son una referencia obligada, en los últimos años autores como Ginsburg y Gorostiaga (2003) han establecido distintos modelos de articulación del conocimiento con la política pública con sus propias orientaciones. No obstante, los mismos presentan características similares a los presentados por Carol Weiss.

1. **Modelo Instrumental**

- a. Orientado desde el conocimiento (Investigación básica, Investigación aplicada, Desarrollo y Aplicación)
- b. Orientado desde la solución de problemas (Visión del problema de política, Identificación de investigación para solución, Solución del problema determinado).

2. Modelo Conceptual

- a. Interactivo (uso de los resultados de investigaciones junto con la perspectiva política y el conjunto de opiniones de diferentes actores que definen en ultimas la decisión final).
- b. Iluminativo (los conceptos, las perspectivas teóricas y los resultados de las investigaciones brindan las herramientas para que los agentes políticos tomen las decisiones).

3. Modelo Estratégico

- a. Político: (Selección de los resultados de las investigaciones de tal manera que apoyen una línea de decisión ya tomada o un conjunto de prácticas).
- b. Práctico: (La investigación se usa como una herramienta para corroborar y dar credibilidad a las decisiones de los agentes políticos y respaldar igualmente las opciones descartadas).
- c. Promocional: (los resultados de las investigaciones se usan para promover el respaldo por las decisiones de individuos externos que no han participado en la discusión de las políticas adoptadas).

5. METODOLOGÍA

El desarrollo del momento metodológico constituye la selección y verificación de las técnicas y procedimientos que se tendrán en cuenta para analizar posteriormente la información de la investigación. A partir de McMillan y Schumacher (2005), el aparato metodológico obedece al tipo de modalidad de investigación que desarrolla el investigador y que reúne prácticas eclécticas de indagación, preferencias de tipos de análisis, instrumentos y ejecución de acciones para obtener o responder a los objetivos planteados.

La metodología utilizada en esta investigación hace énfasis en el significado de los conceptos, sus relaciones e interacciones. Como señala Murillo (citado en Cáceres, Firacative, Muzurú, Cortés, Ramírez, Morales y Copete (2014, p. 182) “esta estrategia no implica buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades”. Por lo tanto, al estudiar los distintos datos históricos se pretende construir las causas en un nivel de abstracción que cumplan con las exigencias de las preguntas que los hechos nos presentan hoy.

5.1 Enfoque y tipo de estudio

Para reconocer la forma como se han desarrollado las políticas educativas con relación a los procesos de lectura y de escritura en nuestro país, será importante describir y comprender los sustentos teóricos de los documentos señalados antes, sus transformaciones formales y las relaciones con distintos modos de articulación entre investigación y política educativa. De acuerdo a este planteamiento y el grado de profundidad de las indagaciones propuestas, esta investigación se enmarca en una investigación de tipo analítica. Según Hurtado (2010):

La investigación analítica o interpretativa pretende encontrar pautas de relación internas en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de éste, que la mera descripción. Para ello se vale de las matrices de análisis, que proporcionan los criterios que permiten identificar esas pautas de relación. La investigación analítica intenta desentrañar lo que está más allá de lo evidente (p. 133).

La investigación analítica implica el desarrollo de indagaciones cualitativas provenientes tanto de la fuente documental gubernamental como de la académica. Estructuralmente, este estudio parte de un tema de investigación específico relacionado con acontecimientos del pasado (dos reformas educativas de 1998 y 2006), fuentes primarias como datos, técnicas de crítica empleadas en la investigación de sucesos y explicaciones interpretativas.

5.2 Muestra de la investigación

El objeto de análisis de esta investigación hace parte de una revisión documental exhaustiva a partir de los cuales se construyen los modos de articulación entre política e investigación educativa que son objeto de análisis en este estudio. La información utilizada proviene, así, de dos fuentes secundarias, a saber: los lineamientos de lengua castellana de 1998 y los estándares básicos de competencias del lenguaje de 2002. Estos documentos reflejan las concepciones institucionales, investigativas y prácticas de diferentes sectores sobre la relación entre política e investigación educativa. Además, al ser textos de diferentes épocas (aunque en reglamentación vigente), podemos establecer posturas cambiantes a lo largo del tiempo que alimenten la indagación analítica de esta investigación y sus posibles causas al comprender el modo de pensar de las personas en

cierta época sobre cierto concepto educativo valorando su significado (McMillan y Schumacher, 2005).

Por lo tanto, se analizan estas dos reformas educativas y, en lo posible, los diferentes registros que constituyeron el insumo preliminar para la elaboración de estos documentos oficiales. Asimismo, a partir del aparato teórico interpretativo inicial (marco referencial, preguntas y sub-preguntas) se articulará el aparato operativo más relevante para el logro de los objetivos planteados. Resaltando la importancia de esta condición, se elaborarán grupos temáticos que abarquen tanto las propuestas de lectura y de escritura en lengua materna como los diferentes modos de articulación de la política educativa e investigación. Adicionalmente, se llevará un diario de investigación en el que se consignarán memos, reflexiones, dudas, interpretaciones y otros elementos que puedan surgir en el transcurso de la indagación.

5.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo a las características de esta investigación y el tipo de datos que se requieren, la técnica que se adecúa a estas condiciones es la revisión documental. Para ello, se han identificado las fuentes de búsqueda en la página web del Ministerio de Educación Nacional (MEN) donde se pueden encontrar normativas, leyes, reglamentos y decretos relacionados con el tema de análisis de esta investigación. A partir de la compilación de estos documentos se usan técnicas como el subrayado, el fichaje, las notas de referencias bibliográficas, el resumen, los esquemas conceptuales, entre otros.

Una vez recolectada la información se procederá a su análisis desde una serie de pasos guiados por los objetivos específicos y la siguiente matriz de categorías:

REVISIÓN DOCUMENTAL	CATEGORÍAS				
	<i>Principales</i>			<i>Subcategorías</i>	
Documentos objeto de análisis	Concepto de lenguaje	Concepto de lectura	Concepto de escritura	Texto/Contexto	Rol del escritor/rol del lector
Lineamientos de lengua castellana de 1998					
Estándares básicos de competencias del lenguaje de 2006					

5.4 Fases de estudio

La investigación tendrá en cuenta las siguientes fases:

- Localización y revisión de fuentes:** en esta etapa se hace la búsqueda de libros, artículos, boletines, memorias de congresos, informes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, documentos legales, leyes.
- Revisión crítica externa e interna de las fuentes:** la crítica externa le permite al investigador evaluar si la fuente consultada es un documento falsificado o una versión cambiada del documento original. En este caso, las reformas educativas: Lineamientos

de Lengua Castellana de 1998 y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje de 2006 serán revisadas desde las versiones finales publicadas por el ente gubernamental encargado de este proceso. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través de su página web www.mineducacion.gov.co/ contiene todos los documentos analizados en esta investigación. La revisión de fechas o los títulos de los informes de organizaciones internacionales sobre educación pueden ser inexactos o en algunos casos no aparecer datos de la producción del documento ni el lugar. Asimismo, los programas o planes de desarrollo educativos liderados por el Estado pueden tener una evaluación diferente por los medios de comunicación (por ejemplo, un periódico) que la misma realizada por entes del gobierno. Por su parte, al encontrar testimonios sobre eventos, será importante una crítica interna para valorar la credibilidad de una declaración.

-Formulación de hechos: al analizar las reformas educativas determinadas para la presente investigación, es importante indagar sobre los hechos alrededor de la promulgación de las mismas, los posibles eventos paralelos y las consecuencias directas en el contexto educativo, social, político y económico. De esta manera, se van consolidando los hechos pues “se pesan y juzgan por su consistencia, la acumulación de pruebas y de otras técnicas” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 544).

El entramado metodológico planteado en esta investigación permite acercarse al objeto de estudio con referencias claras de su origen, funcionamiento y relaciones para realizar las indagaciones pertinentes que conlleven a establecer las interacciones entre política educativa e investigación en lectura y escritura. Sin duda, el esquema de rastreo de los conceptos y su aplicación dará luces sobre los posibles cambios que pueden hacerse de cara a futuros procesos de formación de políticas educativas que correspondan al contexto actual y a las exigencias de la comunidad educativa en general.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los datos recopilados en esta investigación son analizados a partir de los postulados teóricos presentados y los objetivos enmarcados en la búsqueda de las relaciones entre investigación educativa y política. Para efectos de la segmentación y posterior análisis de cada uno de los factores determinantes en este proceso, la información es dividida siguiendo las sugerencias de investigaciones anteriores. De esta manera, presentamos cada una de las reformas educativas con sus respectivas concepciones teóricas (lenguaje, lectura, escritura) y su posterior análisis desde lo contextual y textual. Con estos elementos claros, pasamos a establecer de manera argumentada las relaciones entre concepciones y política educativa.

6.1 Reforma 1: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998

El sistema educativo colombiano ha tenido numerosas modificaciones producto del debate y las tensiones de distintas esferas del poder y el contexto socio-histórico en el que se han desarrollado las mismas. Un breve recorrido por los archivos históricos de la nación nos muestra que Colombia desde el año 1903 no había tenido una ley general de educación que impulsara el consenso y el deseo por lograr reformas estructurales en el ámbito educativo en respuesta a prácticas tradicionales conformistas, represivas y memorísticas de la época.

El mérito de este cambio, sin duda, lo tiene la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 que delegó la responsabilidad de vigilar e inspeccionar la educación al Congreso de la República y no directamente al ejecutivo. Esta acción se materializó por medio de la Ley General de Educación del 8 de Febrero de 1994. A pesar de las contradicciones e imposiciones que el Magisterio Colombiano soportó debido a la adopción de otros programas que iban en contra de los ejes centrales de la

Ley General de Educación (como el PAE o Plan de Apertura Educativa del gobierno de Cesar Gaviria Trujillo 1990-1994 que buscaba aplicar mandatos externos de origen neoliberal), los estamentos educativos lograron avanzar y reglamentar la Ley 115 en sus aspectos pedagógicos y organizativos mediante el Decreto 1860 de agosto de 1994.

Al establecer inquietudes sobre el proceso evaluativo de los estudiantes, el Decreto 1860 en su artículo 47 destaca la evaluación de los logros como “un conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos (...)”. La anterior aseveración constata la validación de un referente de pluralidad y respeto por la diferencia en el proceso pedagógico. Sin embargo, esa posible autonomía y pluralidad que los maestros podían tener fueron contrarrestadas por la gestación de una norma cuyo objetivo era consolidar la unidad nacional mediante la regulación desde un ente superior. Nos referimos a la Resolución 2343 de junio de 1996 en la que aparecen los indicadores de logros curriculares y se menciona de manera explícita la palabra ‘*competencia*’⁵ con adaptaciones y nuevas concepciones lejos de lo que realmente significaba para las ciencias del lenguaje. Dicha Resolución constituye entonces un esfuerzo del ejecutivo por fijar los patrones de comportamiento y organización de la enseñanza de las escuelas en Colombia.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998

La Resolución 2343 en su quinto considerando reconoce la importancia de avanzar en la regulación de la enseñanza en el país y que “atendiendo el principio constitucional de propender por la unidad nacional, hace necesario definir lineamientos e indicadores de

⁵ La legislación educativa ya mencionaba la palabra ‘*competencia*’ en la Renovación Curricular del año 1984.

logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país, se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada proyecto educativo institucional”. Esta búsqueda se materializó en la formulación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998 que explicitan los supuestos teóricos desde los cuales se definió la propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la resolución 2343 y que atiende igualmente la reglamentación del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (en adelante, LCLC) comprenden un conjunto de nociones que buscan orientar los procesos pedagógicos y académicos de esta área. Pensando en una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación, los LCLC proponen cinco ejes para el desarrollo del currículo escolar:

- Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación.
- Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos.
- Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura.
- Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.
- Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

A pesar de constituir un acercamiento al consenso esperado para la formulación de tan importantes cambios con relación a la concepción de lenguaje, lectura y escritura, estos marcos curriculares revelan contradicciones y divergencias.

6.1.1 Concepciones teóricas de la reforma 1

Para analizar el tipo de nociones teóricas que fueron base en la redacción de la reforma, es necesario revisar lo que el documento asume, omite o generaliza en cuanto a términos como lenguaje, lectura, escritura y texto.

6.1.1.1 Noción de Lenguaje

En su búsqueda por afianzar el desarrollo de aprendizajes holísticos, los LCLC conciben el lenguaje en términos de significación y uso que van más allá de la competencia comunicativa y lingüística involucrando factores del contexto socio-cultural.

En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.24).

La noción presentada en esta reforma es tomada de la investigación especializada del profesor Luis Ángel Baena (1992) quien señala que la función esencial del lenguaje es la significación y que contempla todo el “proceso de transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva natural y social en sentido y el proceso de producción del sentido en el discurso” (p. 9).

Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación

son contruidos por los sujetos en procesos de interacción social
(Lineamientos Curriculares. P. 30).

Un acercamiento detallado a la propuesta del profesor Luis Ángel Baena sobre procesos de significación deja claro el uso del conocimiento que los formuladores de la política educativa hicieron del marco teórico de este autor. Siguiendo las bases de sus postulados, los LCLC sólo recogen la idea de significación como medio para la generación de sentido mediante el uso de la lengua. Adoptar y plasmar esta concepción en el documento oficial se convierte en un referente únicamente para sustentar todo un aparato descriptivo de las relaciones sociales, culturales y étnicas de los ciudadanos. Sin embargo, queda por fuera todo un aparato explicativo de la misma propuesta del profesor Baena quien postula que para hacer posible un análisis y posterior reflexión sobre los elementos constitutivos de la generación del sentido de un enunciado es necesario, al menos, identificar tres niveles:

1. Un nivel representacional sobre las cosas, temas, situaciones de las que se habla.
2. Un contenido lógico que involucra proceso intelectuales.
3. Un contenido socio-cultural que establece relaciones diversas entre los interlocutores y el sentido construido del mundo.

Estos niveles no aparecen en el documento oficial ni sobresalen como un punto de partida para la configuración de los lineamientos curriculares. La omisión de estos importantes elementos explica el por qué hay una restricción de la concepción de lenguaje que ha sido a menudo objeto de críticas por diversos autores (Bustamante, 2011; Martínez, J. 2008, citado por Arias y García, 2014).

De esta manera, el uso del conocimiento que los formuladores de la política plasmaron en el documento representa una reconceptualización del objeto de estudio para obedecer

a un carácter procedimental y utilitario del concepto inicial: lenguaje. Al leer el documento oficial de la reforma de los LCLC, se observan diversos nodos o ejes que orientan la propuesta curricular, entre ellos están:

- a. Construcción y apropiación de sistemas de significación,
- b. La explicación de la lengua como objeto de estudio,
- c. La metacognición
- d. Los usos comunicativos o competencias.

Si bien estos nodos demuestran una diversidad compatible con la idea del lenguaje visto desde la significación, el documento sobrevalora los usos comunicativos o competencias como habilidades que los estudiantes deben desarrollar para y en contextos determinados. Esta situación marca una ruptura con los postulados holísticos y de mayor complejidad que se mencionaban antes. De acuerdo con Arias y García (2014) esta ruptura genera una atomización en el manejo de los contenidos porque se concentra en el lenguaje sólo en la prescripción que existe en el desempeño del individuo en las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar).

6.1.1.2 Concepción de Lectura

Aunque podríamos aseverar que en su conjunto, el documento oficial de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LCLC) busca “generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos” (LCLC, p. 2), en el apartado sobre procesos de comprensión de lectura explícitamente hay una mención de una situación en particular del país y que muestra que todo el entramado teórico y metodológico de la reforma responde a la necesidad de atender un problema.

La búsqueda de una definición de lectura corresponde, entonces, a una necesidad de solucionar una situación preocupante debido a los bajos niveles de comprensión de los niños y jóvenes de Colombia. Los formuladores de la reforma parten de los resultados de dos investigaciones realizadas en Colombia por el Sistema Nacional de Evaluación en 1993 y un estudio llevado a cabo por el Corpes de Occidente en cabeza de la Universidad de Antioquia. Dichos estudios son la motivación por establecer “competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes” (LCLC, p.47).

Con esta problemática en mente, el documento oficial postula una concepción de lectura, vista desde la óptica de la significación, como la construcción de significados a partir de la interacción texto, contexto y lector. Así lo confirma el MEN:

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (LCLC, p.27).

Evidentemente, aquí se plantea una divergencia entre la concepción del acto de leer como un encuentro del sujeto con los distintos sistemas de significación, por un lado, y la habilidad restringida a cumplir con unas competencias lectoras básicas. De tal manera

que es necesario marcar una diferencia entre lo que significa plantear unos LCLC para desarrollar sólo competencias básicas de lectura y escritura medibles y evaluables y la idea de prácticas de lectura y escritura desde el ámbito social y cultural. “El dominio de las competencias básicas no puede confundirse con la tarea de formar lectores y usuarios de la escritura, que participan efectivamente en prácticas culturales, que ejercen la ciudadanía y están en condiciones de participar en una democracia” (Pérez, 2004, p.80).

El documento deja por fuera que el objetivo de los sistemas de significación no es simplemente la comunicación sino la transformación de la experiencia humana y social en sentido. Al respecto, Baena (1992) señala que “se trata de ampliar la noción ‘acto de habla’ para que incluya otras formas de utilización del lenguaje distintas a la de comunicación” (p. 8). No basta, entonces, con indicar que la lectura es un proceso de significación semiótico, cultural e históricamente situado si más adelante hay una omisión de los alcances de tan importante construcción teórica a favor de enlazar su conceptualización únicamente con la noción de actos comunicativos que reflejen competencias evaluables.

6.1.1.3 Rol del lector

En los distintos apartados del documento oficial, el sujeto lector se concibe como quien construye el significado del texto y posibilita diferentes niveles de comprensión partiendo de su conocimiento previo (activación de esquemas), el uso de estrategias jerárquicas básicas (predicción, inferencia y muestreo) y de control de todo el proceso (verificación y autocorrección).

A pesar de la mirada amplia, compleja y diversa del proceso de lectura, el documento oficial toma un giro importante al sustentar más adelante que la lectura corresponde

igualmente a una de las cuatro habilidades comunicativas y no logra apartarse de la atomización de los contenidos y el matiz prescriptivo que la norma establece al formalizar niveles de comprensión por medio de valoraciones ligadas a la competencia.

El cambio de rumbo en la formulación de los procesos de lectura puede encontrarse al analizar la manera cómo los agentes políticos toman y omiten ciertos aspectos cruciales de las perspectivas teóricas mencionadas en el documento oficial. Tomemos por caso, las definiciones tomadas para la configuración de este concepto de los trabajos realizados por la doctora Delia Lerner de Zunino quien en su momento hacía parte de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela, en el marco de un proyecto conjunto con la Organización de Estados Americanos, y asesoraba estudios sobre el “Aprendizaje de la lengua escrita” con la Fundación MEVAL, Venezuela. Para la construcción del documento oficial de esta reforma, los formuladores adoptaron la perspectiva psicogenética y psicolingüística de la autora pero dejaron por fuera elementos esenciales que reconocen la multiplicidad de comprensiones que un lector puede tener de un texto como “proceso generativo que refleja los intentos disciplinados del lector para construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje”. (Lerner, 1984: 3). Asimismo, no hay una referencia sobre el marco metodológico que propone la autora para hacer factible su perspectiva sobre la comprensión lectora.

Tal como lo señala Lerner (1984), su propuesta no es un recetario o un conjunto de procedimientos para seguir paso a paso. Por el contrario, parte de la idea de reconocer la pluralidad de comprensiones a partir del bagaje y el conocimiento previo que tiene cada sujeto. Al respecto, señala que “cuando dos personas leen un libro, generalmente no lo interpretan exactamente de la misma manera. Si se encuentran y lo discuten, cada uno de ellos verá enriquecida su interpretación y tal vez lo relea desde esta nueva

perspectiva” (p. 8). Una concepción como la anterior está alejada de las exigencias de la reforma porque la misma busca consolidar un patrón de comportamiento específico dictado desde los niveles de competencia que prescriptivamente el MEN quiere fomentar.

Otros autores mencionados como referentes teóricos son Liliana Montenegro y Ana M. Haché de Yunén. Ambos especialistas en procesos de lectura y escritura y formación de lectores críticos para América Latina. En este caso, el documento oficial hace uso del conocimiento científico proveniente de las investigaciones de estas autoras para afirmar que la comprensión lectora es un proceso dinámico que involucra al sujeto como participante activo de su propia construcción de significado, el cual no está en el texto.

Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto” (Citado en Montenegro y Haché, 1997:45) (LCLC, p.47).

Hasta aquí puede parecer una referencia noble y asertiva para favorecer el contenido holístico de la reforma. Sin embargo, al considerar que la lectura constituye una competencia por desarrollar dentro de unos parámetros medibles de evaluación, el documento oficial omite abordar la construcción teórica de las autoras, quienes más adelante en el mismo artículo señalan que “el procesamiento que resulta de la

interacción lector-texto-contexto es esencialmente dinámico y el lector asume, por lo tanto, un papel activo, crítico y creativo, que lo lleva a desarrollar un conjunto de estrategias que lo ayudan a procesar la información” (Montenegro y Haché, 1997, p.45).

El nivel creativo de este proceso concuerda con la propuesta de las autoras por impulsar estrategias de evaluación que favorezcan modelos interactivos de análisis del desarrollo de la comprensión y no tanto del resultado del proceso. Igualmente, esta situación se puede observar en la citación que hay del texto de Mejía (1995) que encierra el nivel creativo como un proceso interactivo en el que el lector produce otro texto diferente, aunque ligado al texto leído demostrando un carácter creador.

La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo” (Mejía, 1995: 62). (LCLC, p.47).

Esta concepción dista sustancialmente del énfasis que en la reforma se hace del concepto de lectura en tanto competencia o habilidad como eje homogeneizador de las prácticas de comprensión y es usado para comparar y valorar los niveles de cada estudiante alejándose incluso del significado original del término competencia. La respuesta más sencilla, y que no es objeto de análisis de esta investigación, es relacionar el momento histórico de la formulación de la reforma año 1998 y los valores concebidos al carácter evaluador de la misma en respuesta a las exigencias de organismos multilaterales que pretendían afianzar el modelo neoliberal en la educación con el

incremento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad, medido por los resultados de los estudiantes en logros de aprendizaje por pruebas censales sobre estándares y *competencias*, y los esfuerzos por el mejoramiento de la eficiencia y la eficacia de las instituciones educativas (Pulido, 2014, p.23).

6.1.1.4 Concepción de Escritura

Tal como se señaló para los procesos de comprensión, la escritura es concebida como un acto comunicativo y conforma una de las cuatro habilidades que los estudiantes están llamados a desarrollar junto con procesos como leer, hablar y escuchar.

Esta restricción del acto de escribir como habilidad contradice la concepción de escritura contenida más adelante en el documento y que considera que vas más allá de la codificación de significados por medio de reglas lingüísticas y reúne una gama amplia de saberes, competencias, intereses que están determinados por el contexto socio-cultural y pragmático.

[...] el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. Más adelante se profundiza un poco sobre algunas categorías para la comprensión del proceso de escritura. (LCLC, p.27).

Para sustentar esta explicación, el estamento oficial hace uso del conocimiento proveniente de trabajos como el del profesor Fabio Jurado (1992). Este autor considera que la experiencia de la escritura es el espacio donde hay mayor tensión entre el pensamiento del sujeto y su búsqueda constante por una forma de contenido. En este

caso, la perspectiva teórica del autor aborda la escritura como proceso semiótico que “obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos, hacia otras voces”. (p. 38)

A pesar de establecer estas conexiones con postulados holísticos, complejos y de carácter epistemológico, los LCLC enfatizan en el poder regulador de marcos prescriptivos sobre el escribir de manera correcta. Aquí la categoría ‘escribir correctamente’ sucumbe ante las elecciones teóricas del documento oficial y pone de manifiesto la posibilidad de niveles de escritura sacrificando la lengua como herencia y construcción social. De esta manera, se sacrifica el ejercicio complejo de abordar la escritura y la lectura como prácticas sociales y culturales que permiten al ciudadano estar en condiciones de participar de la democracia y el futuro del país (Pérez, 2004). Resulta necesario entonces que reconozcamos que “el dominio de las competencias básicas no puede confundirse con la tarea de formar lectores y usuarios de la escritura, que participan efectivamente en prácticas culturales” (p. 80).

6.1.1.5 Rol del escritor

En este panorama, el escritor toma el papel de sujeto activo en su proceso de aprendizaje y asume el acto de la escritura “como una manera de representar saberes y experiencias, lo cual indica el potencial epistemológico que se pone en juego cada vez que alguien escribe teniendo en mente a los interlocutores virtuales” (LCLC, p. 57). Esta concepción asume que la tarea del sujeto es conocer la funcionalidad de los textos, sus formas de significación identificando elementos constitutivos de los mismos como son la superestructura, macroestructura y el funcionamiento de relaciones internas en las microestructuras. De esta manera, y citando los trabajos de Van Dijk (1989), el

documento hace uso de este conocimiento para sustentar la apropiación de macrorreglas que el sujeto debe tener para la elaboración de textos como resúmenes, descripciones o textos argumentativos. Así, la tarea tanto del lector como la del escritor queda orientada a la identificación de rasgos textuales y no solamente a respuestas específicas para un listado de preguntas lineales.

6.1.1.6 Noción de texto

El documento oficial define el texto como elemento determinante para la comprensión de lectura perdiendo de vista el carácter estético, emotivo y epistemológico de la lengua reflejada en sistemas de significación que menciona al principio del documento. Para apoyar sus concepciones, los agentes políticos citan tres definiciones sobre texto:

- a. [Texto es] una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso. Los enunciados a los que se les puede asignar una estructura textual (Van Dijk. Citado por Celeita Reyes, Lola y Pardo Abril, Neyla Graciela. 1991, p.187).
- b. [Texto es] Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto” (Halliday, 1982).

- c. El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto. (Martínez, 1994, p.34).

Las anteriores perspectivas teóricas resaltan el valor complejo del discurso y el texto como una manifestación del lenguaje en situaciones reales, ficcionales o imaginarias. Palabras claves como socio-comunicación, discurso, sistema social, forma simbólica, sistema semántico, configuran una visión del texto compuesto por distintas intenciones comunicativas, relaciones complejas entre tiempos del enunciado y tiempo de la enunciación, y figuras de comprensión relativas al conocimiento del sujeto cognoscitivo.

En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje. (LCLC, p.31).

Sin embargo, cuando toda esta concepción del texto como sistema de significación queda relegada a prácticas básicas de lectura que responde a listados de preguntas sobre reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas, existe una pérdida de las ideas concebidas desde las distintas esferas del conocimiento del lenguaje. Bustamante (2003) considera que perspectivas unificadoras del texto supone que hay una sola voz, un único sentido y significado que está en la mente del evaluador y que el estudiante debe llegar al mismo para comprobar que tiene la competencia y por ende, sabe. “Estas

ideas les permite concebir el trabajo de análisis de los textos como la solución a un listado de preguntas: ¿qué dice el texto?, ¿para qué lo dice?, ¿quién lo dice?” (p. 329).

La ruptura en las nociones del documento configura los textos como una finalidad, un producto que los estudiantes deben cumplir para satisfacer unos criterios de competencia perdiendo su valor discursivo al focalizar únicamente factores lineales. En este sentido, la elección de las definiciones por parte de los que promulgan la reforma obedece únicamente a hacer una alusión indirecta de autoridades académicas para validar una postura de medición de habilidades.

6.1.2 Modo de interacción entre conocimiento en investigación educativa y política educacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998

6.1.2.1 Análisis del contexto

El uso de los conocimientos educativos o resultados de investigaciones para la formulación de documentos oficiales de política pueden variar dependiendo de diversas variables que van desde las interacciones entre los agentes participantes hasta el contexto socio-histórico en el que se dan estas relaciones.

Para hacernos una referencia situacional de lo que Colombia estaba viviendo hacia los años 80, es necesario recordar que a nivel educativo había una reforma que buscaba implantar un currículo explícito para el país. Por medio de decretos, la Renovación Curricular estableció los comportamientos esperados en las líneas del diseño pedagógico que los maestros debían llevar a cabo dentro de sus aulas. Ante esto, el Movimiento Pedagógico colombiano responde con diferentes acciones que resaltan el nivel innovador de las prácticas docentes en todos los niveles y que quedaron muchas de ellas registradas en revistas de educación. Luego viene la Ley General de Educación

y a partir del esfuerzo y el tesón del magisterio, se logra avanzar en los grados de autonomía de los maestros en la configuración de su quehacer pedagógico. Según Bustamante (2011), las luchas alcanzadas en materia de autonomía curricular fueron importantes pero a la vez, lo que produjo fue susto en los maestros porque no sabían qué enseñar. La respuesta del gobierno no se hizo esperar y “de ahí en adelante vemos en las normas un proceso regresivo, otra vez una oscilación, de la autonomía total, a la determinación central” (2011, p.15).

Además de estas tensiones, el gobierno nacional ponía en marcha programas y planes que orientaban al país hacia una perspectiva de nación muy distinta a la que se proyectaba en el marco educativo. El Primer Plan Decenal de Educación 1996-2005 es prueba de ello porque estaba dirigido a elevar la calidad de la educación mediante la medición de su eficiencia a partir de la aplicación de pruebas internas y externas, y la regulación del desarrollo curricular y pedagógico y de la investigación. Es en este contexto cuando el MEN pasa de estipular unos *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares* (Resolución 2343 de junio 5 de 1996) a la idea de *Lineamientos Curriculares* con tintes más de imposición y regulación que apertura a la innovación y el carácter de transformación constante de la labor pedagógica. Aun cuando en el documento aparece que el papel del MEN ahora es el de “orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía”, la realidad es muy distinta si observamos las relaciones entre uso del conocimiento y política educativa.

Lo que a simple vista parece la generación de un documento oficial producto de las interacciones entre las diversas áreas del conocimiento, el trasfondo muestra que los debates llegaban incluso al sinsentido. Episodios que rodeaban el antes de la

publicación de los documentos dan cuenta del desconcierto y la incomunicación que reinaba en ese momento:

Había incluso un debate entre el segundo y el tercer piso del MEN: en el segundo se estaba trabajando en un “currículo básico”, mientras en el tercero se trabajaba en unos “indicadores de logro”. Como ganó el tercer piso, no tuvimos en aquella época currículo básico, pero en este momento la idea está otra vez en ciernes: va a haber una aplicación piloto con maestros de más de 1600 instituciones educativas públicas en el país. (Bustamante, 2011, p.16).

Es necesario destacar que a la par de las formulaciones de estas reformas educativas para el currículo, se introducían leyes generales inspiradas en el Consenso de Washington y que iban a ser estructurales para todos los países de América Latina y el Caribe. Estas leyes promovían la aplicación de políticas neoliberales para el desarrollo de la agenda pública de las naciones. A Colombia le correspondió un profundo debate seguido por fuertes protestas en contra del Plan de Desarrollo de abril de 1991 que proponía municipalizar y privatizar la educación. Si bien este era una situación preocupante para el magisterio colombiano, habían otras problemáticas que también generaban fuerte inconformismo entre el gremio de educadores: el congelamiento de la planta docente por falta de presupuesto, la doble jornada diurna, la gratuidad de la educación consagrada en la Constitución Política y la rigidez de los currículos, entre otros.

En cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, aparecen entonces los LCLC el 6 de junio de 1998 como producto de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional que marcó la posibilidad de reunir diferentes áreas del conocimiento al servicio de la

política educativa del país. Según el documento oficial, la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN junto con sus asesores y equipos de trabajo orientaron, acompañaron y apoyaron el proceso de elaboración, discusión y publicación de los LCLC. Aunque es difícil saber el tipo de reuniones y discusiones que tuvieron lugar al momento de la toma de decisiones sobre qué elementos conceptuales serían los mencionados para sustentar los postulados de estos lineamientos curriculares, sí podemos hacer un seguimiento desde los niveles textuales de la formulación de la reforma para establecer el tipo de relación predominante entre conocimiento educativo y política.

6.1.2.2 Análisis textual

El proceso de articulación de políticas educativas con los resultados de investigaciones académicas no es lineal y enfrenta un sinnúmero de tensiones y juegos de poder entre sus participantes así como diferencias notables en sus lenguajes y formas comunes de acción. Los LCLC demuestran que las interacciones entre lo que estableció la norma en su documento oficial y los tipos de uso que los legisladores hicieron del saber científico fue selectivo con omisiones importantes a favor de una postura del gobierno por una educación eficiente, competitiva y sujeta a aparatos de medición exactos. En este sentido, los legisladores tomaron solamente apartes de las teorías y propuestas investigativas de los autores mencionados en la reforma educativa de los LCLC, tal como evidenciamos en las concepciones de lenguaje, lectura, escritura, rol del lector, rol del escritor y texto.

La selección de estos enunciados, que hacen parte de constructos teóricos mayores, revela un mecanismo funcional para respaldar los dictámenes posteriores de la norma y así demostrar que son verdades aceptadas en el medio académico. En el caso de la

concepción de lenguaje, pudimos notar cómo su campo de acción se restringía cada vez que avanzaba el documento hacia esferas más utilitaristas del concepto a favor de una operacionalización de la acción humana equivalente a ser competente en algunas habilidades para responder a exámenes nacionales e internacionales. Asimismo, la restricción de los diferentes conceptos está en consonancia con la intención de reconceptualizar el término competencia y sus alcances en función de la verificación de resultados medibles de los estudiantes para solucionar un problema específico señalado en la norma: los bajos niveles de comprensión de los estudiantes (situación apoyada por investigaciones mencionadas en el mismo documento).

No obstante, el documento promueve la posición crítica y analítica del docente junto con procesos de reflexión e investigación constantes sobre los referentes conceptuales, enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes. En su materialización legislativa, los LCLC incluyen como referentes teóricos aquellos provenientes de áreas como desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje. Cabe resaltar que no hay en el texto referencias a experiencias educativas reales o testimonios de prácticas educativas que hayan generado buenos resultados en áreas experimentales. En este caso, el uso del conocimiento científico queda relegado a la alusión a conceptos tomados de distintas áreas como mecanismo de legitimación del discurso así como lo fue en su tiempo aceptar de antemano lo que se decía en la norma porque ‘era bueno para la educación’. Hoy en día la estrategia de legitimación no está tan ligada a ‘lo que decimos es bueno para la educación’ o plasmar referentes teóricos por doquier sino que avanza hacia esferas más regulativas en las que se piensa que ya no se puede hacer política educativa sin

evaluaciones masivas, pruebas censales o estadística por motivos de validación, confiabilidad, efectividad y eficiencia, así como para lograr recursos de patrocinadores.

Si bien desde la promulgación de la Renovación Curricular de los años 80 ya aparecían rasgos y alusiones a entes expertos y académicos, el debate tomó mayor intensidad desde la conformación de la Misión de Sabios durante el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo (1990-1994). Esta comisión reunió un grupo selecto de personajes académicos comprometidos con el futuro del país, para establecer la ruta de desarrollo de la nación en materia de ciencia, tecnología e investigación. A partir del 16 de septiembre de 1993 y hasta el 21 de julio de 1994, la Misión de Sabios planteó la necesidad, entre otras, de generar las condiciones para una educación de calidad que no sólo se midiera por medio de los exámenes de conocimiento, sino también que promoviera la calidad de los ambientes, de los procesos, y de los agentes educativos. Esta interacción entre conocimiento científico y política educativa marcó un hito en la historia de Colombia porque por primera vez un grupo de intelectuales y académicos hacía sugerencias directas a las instituciones públicas para legislar acertadamente en materia de educación, ciencia, desarrollo tecnológico y progreso.

Siguiendo los parámetros de la Misión de Sabios que se encuentran en la propia Ley General de Educación, el contenido del documento de los LCLC expresa de manera acertada que su propósito es “compartir algunos conceptos que sustentan los lineamientos curriculares por áreas del conocimiento con el objeto de fomentar su estudio y apropiación” (LCLC, p.3). Esta relación con el conocimiento pretende hacer uso de un mecanismo de verosimilización del discurso por medio del llamado a los expertos. Esto no quiere decir que exista una falta a la ética o un error en el entramado textual del documento oficial porque “no se trata de negar la pertinencia de las alusiones teóricas, o la pericia de los expertos consultados, sino de señalar el servicio que tales

‘argumentos’ prestan para validar un discurso” (Bustamante, 2003, p. 245). En este caso, la validez del discurso de la norma genera una divergencia en cada una de las concepciones teóricas objeto de esta investigación dentro de lo que Arias y García (2015) llaman proposiciones explícitas sobre la significación y postulados sobre las competencias.

Mientras las primeras (las proposiciones) se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos (los postulados), que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), atomizan el abordaje de los contenidos y no logran soslayar lo prescriptivo. (Arias y García, 2015, p.283).

Esta incongruencia en el componente relacional del texto oficial demuestra que el mecanismo de verosimilitud no es efectivo porque en la intertextualidad no hay una coherencia interna entre lo que los expertos afirman desde su concepción de lenguaje, lectura y escritura y lo que el documento oficial señala. Entonces, lo que nos interesa destacar aquí es que en el momento en el que los textos oficiales salen a luz, la cultura dominante es quien define los criterios y las jerarquías que los enunciados tendrán para establecer un mecanismo o estrategia verosimilizante (Mozejko y Teresa, 1992).

Esta característica del texto de los LCLC refleja la cultura dominante que los legisladores educativos imponen sobre las relaciones entre educación, maestros, estudiantes y currículo escolar del país. La imposición que observamos a partir del análisis de la norma refleja lo que Weiss (1979) considera como el uso del conocimiento y la investigación para apoyar una posición predeterminada en un intento por

“neutralize opponents, convince waverers, and bolsters supporters. Even if conclusions have to be ripped out of context (with suppression of qualifications and of evidence –on the other hand-), research becomes grist to the mill” (P. 439).

Las divergencias estudiadas aquí constituyen un referente exacto para aseverar que el modo de interacción entre conocimiento y política educativa obedece a un *Modelo Político* porque de la constelación de ideas y variables, los legisladores toman decisiones desde sus intereses e ideología relacionados con la reducción de la educación a un “mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles” (Gimeno, 2008: 6). A la luz de lo anterior, observamos cómo el nivel contextual influye sustancialmente en las relaciones de los elementos planteados en el texto oficial desde el marco textual. Es decir, la investigación sobre el lenguaje, los procesos de lectura y escritura quedan relegados a ser meros bastiones de ideas fuera de la realidad de la comunidad educativa que responde a medidas sociales y políticas muy distintas de las concebidas en la norma.

Por tanto, el contexto de los LCLC comprende una visión del trabajo y la educación en el marco del neoliberalismo, la globalización y la apertura de mercados respondiendo a los intereses e ideología que los legisladores comparten en su deseo por poner al servicio perspectivas teóricas en campos que poco tienen que ver con la investigación educativa. De esta manera, la educación sucumbe ante las exigencias de un nuevo mercado laboral que requiere de sociedades adiestradas bajo los lineamientos de la nueva economía mundial, y por ende, exige una formación dirigida y estandarizada de individuos competentes dispuestos a encajar en los medios de producción industrial, comercial y de servicios.

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. (LCLC: 17)

El énfasis en la re-conceptualización del término ‘Competencias’ proviene de su relación con los movimientos de evaluación de la calidad de la educación que empezaron a ser temas de moda para la época. De ahí que tome fuerza el concepto de competencia lejos de su real significado desde la ciencia que lo gestó. La realidad entonces apunta a que el uso del conocimiento por parte de los actores políticos sea el resultado de sus ideologías, sus intereses, el tipo de información que manejan y en países subdesarrollados, la obediencia a mandatos de organismos multilaterales. En este sentido, los investigadores al observar cómo han sido utilizados sus postulados teóricos en función de intereses ajenos les queda “look askance at the impressment of research results into service for a position that decision-makers have taken on other grounds” (Weiss, 1979: 429).

Nadie desconoce que la educación comprende una diversidad de conceptos que provienen de diversas áreas del conocimiento y entran con o sin ninguna reflexión sobre sus repercusiones en procesos complejos como la enseñanza y el aprendizaje. De vez en cuando observamos cómo la aparición de un nuevo término, en este caso, el de competencias, conlleva toda una estrategia de implementación como noción nueva que

traerá inmensos beneficios en contra de lo viejo, anticuado y obsoleto. Estos mecanismos de imposición de nuevos conceptos en la educación exigen análisis más rigurosos y críticas con fundamento sobre su incursión, cambios de sentido e interacción con otras nociones. Al respecto, Bustamante asevera que “ninguna noción entra en la educación sencillamente porque sea conveniente; hay que tener en cuenta, primero, que no puede circular allí con un solo sentido y, segundo, que tiene que entrar a disputar con otras nociones” (2003, p. 12).

Diversos autores aciertan al aseverar la relación estrecha que existe entre el concepto de competencia y las dinámicas del mundo laboral y empresarial. García y Arias (2015) encuentran que el concepto de competencia adoptado por el MEN tiene sus raíces en organismos de carácter técnico, político y económico que orientan “la educación hacia aspectos laborales, la instrucción de carácter conductista y de competitividad a nivel nacional e internacional” (p. 275). Aunque la anterior apreciación puede parecer aún reciente, Ochoa (n.d) considera que el mismo concepto tuvo su aparición en la década de 1920 cuando en Estados Unidos se presenta una reforma educativa importante para unir los sectores industriales y los modelos de negocio al sistema educativo bajo el cumplimiento de objetivos basados en la conducta.

.La idea de regulación de los comportamientos y la restricción del papel que el lenguaje puede jugar en la formación de ciudadanos en democracia es una variable que permea los documentos emitidos por el MEN. Sin embargo, decir que todo obedece a las exigencias de la economía mundial sería caer un tanto en el error de desconocer el papel que tiene la educación en el pensamiento, la acción y la reflexión del mundo por parte de los sujetos. Carnoy (2009) sostiene que en la práctica, los economistas tienen problemas para establecer relaciones entre diferentes variables del sistema educativo y el desempeño de los estudiantes.

A major review in the mid-1980s of educational production function research suggested, for example, that neither class size (the number of students in a class with a teacher) nor the amount spent per student was significantly related to student achievement (Hanushek, 1986). Even today, strong arguments are being made, based on 30 years of empirical studies, that student social class is the dominant determinant of school success (Rothstein, 2004). (p. 30).

6.2 Reforma 2: Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje 2006

Los estándares básicos de competencia en lenguaje (en adelante, EBCL) son el resultado de un trabajo del MEN que inició en el año 2002 como una exigencia de distintos organismos multilaterales para masificar la educación y establecer criterios de evaluación para elevar el nivel de calidad y eficiencia educativa. Hacia el año 1996, el gobierno colombiano presentó su propuesta de Plan Decenal de Educación 1996-2005 cuyo objetivo era la generación de un debate más amplio sobre la educación, en el que participaran nuevos y diversos actores que, desde su visión, plantearan críticas, propuestas y nuevos derroteros. Con la idea de seguir avanzando en el compromiso común de lograr una educación de calidad, pertinente y equitativa para todos los niños y jóvenes del país. Los programas que buscaba impulsar este plan estaban orientados hacia la mejora de la calidad de la educación en el país mediante la generación de una visión en la que la construcción curricular se centrara en el desarrollo de competencias y la preparación ante pruebas nacionales e internacionales. Desde inicios de los años 90, Colombia ha tenido una tradición de medir el estado de la educación mediante la aplicación de exámenes.

Los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje aparecen como una manera de legitimar la preocupación del gobierno por el mejoramiento de la calidad educativa del país. Es un documento producto de la alianza entre el MEN y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) que inició en el año 2002 y finalizó en el año 2006 con diferentes versiones que fueron objeto de fuerte crítica por parte de diferentes sectores educativos. Por ejemplo, con relación a los estándares en el área de Matemáticas, en carta pública, la Asociación Colombiana de Matemática Educativa (Asocolme) se declaró en su momento escéptica sobre su utilidad porque consideraba que estaban siendo elaborados desde la clandestinidad por un grupo de maestros. Al final, participaron 37 personas de 17 regiones del país que durante dos meses y medio revisaron todas las recomendaciones que hicieron secretarías de educación, redes de profesores, universidades y colegios.

El documento oficial de ECBL está organizado en cinco factores:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

A la vez, la estructura de grados está dividida por ciclos: 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11.

Cada estándar presenta la siguiente estructura:

1. Enunciado identificador del estándar que expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber. y unos

2. Subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia.

6.2.1 Concepciones teóricas

El texto de la norma de los estándares básicos de competencia en lenguaje representa un avance en la formalización de diversos conceptos inmersos en las prácticas de lectura y escritura del sistema educativo colombiano. Aunque a lo largo del texto no aparecen numerosas citaciones o referencias directas a autoridades académicas que apoyan las ideas más importantes, el mismo texto remite a los lectores a consultar una referencia bibliográfica “a sabiendas de la importancia que tiene la lectura en la formación permanente de un maestro o maestra” (EBCL, p.42).

6.2.1.1 Concepción de lenguaje

Desde la óptica de la lingüística como ciencia, el lenguaje es concebido en el documento oficial como una capacidad humana que permite la creación de un universo de significados y está compuesta por dos valores esenciales: subjetivo y social. Dentro del valor subjetivo cuentan las experiencias humanas que le permiten al individuo apropiarse de la realidad y representarla por medio de símbolos. Lo social abarca elementos de interacción y relación con otros para intercambiar significados.

Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera. (EBCL, p.19).

Las referencias al conocimiento científico para la validación de este postulado teórico parten esencialmente de dos autores: Halliday (1975) y Tobón de Castro (2001). Con relación a esta última fuente de información, la reforma educativa toma como punto de partida su perspectiva del lenguaje como la herramienta que le permite al ser humano no sólo significar sino también construir universos cognitivos y recrear la realidad representada mediante diferentes sistemas simbólicos (Tobón de Castro, 2001). A pesar de ser un referente de apoyo al constructo teórico de los EBCL, no se menciona en el documento que la perspectiva de la autora citada aborda un modelo de análisis más semántico-cognitivo cuyo énfasis está sobre la actividad cognitiva del hombre y no tanto en los procesos de simbolización desde complejos procesos históricos, sociales y culturales en los que se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje.

Por su parte, la citación de los trabajos de Halliday (1975) obedece a intereses por apoyar una visión del lenguaje que se manifiesta en dos esferas de la realidad humana: una subjetiva (inter-organismo, en términos de Halliday) y otra social (intra-organismo). Los legisladores tienen en cuenta los postulados teóricos de este autor para reconocer que “estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (EBCL: 19). En este orden de ideas, la perspectiva del lenguaje que el texto oficial promueve hace énfasis en las relaciones amplias y complejas que los sujetos pueden hacer para significar su entorno apoyados en su capacidad interpretativa y las interacciones intersubjetivas.

A pesar de concebir el lenguaje desde esta mirada de la significación, el documento oficial más adelante opera bajo la mirada de la estandarización de los usos del lenguaje marcando aquellos comportamientos deseables y que deben ser cumplidos por los estudiantes. De esta manera, marca una ruptura con la noción inicial imponiéndose el

interés y la ideología del grupo dominante en la formulación y producción de la política educativa.

6.2.1.2 Concepción de Lectura

Aunque en el texto oficial no aparece una referencia directa sobre el concepto de lectura, los componentes de interpretación y comprensión parecen asumir este proceso.

La comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.
(EBCL, p.21)

Según lo dicho, se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. (EBCL, p.25)

Como referencia o apoyo a los postulados contenidos en el documento oficial, los legisladores proponen un listado general al final denominado Herramientas bibliográficas de apoyo. En él, se pueden encontrar diversos autores que han investigado los procesos de lectura y escritura en distintos niveles y han planteado diversas formas de abordar las prácticas pedagógicas.

A pesar que el documento aborda la comprensión y la interpretación como procesos variables y ajustados a las condiciones sociales desde una perspectiva holística, los estándares y el trabajo por competencias demandan prácticas con resultados observables y comportamientos medibles que se alejan sustancialmente de esta concepción. El

documento toma estas acciones lingüísticas como fenómenos que deben ser regulados mediante criterios o juicios de cumplimiento.

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (EBCL, p.11).

6.2.1.3 Rol del lector

De acuerdo a esta perspectiva que refleja un carácter normativo y evaluativo, el sujeto es ahora un generador de comportamientos medibles y predecibles dentro de un esquema de juicios monitoreados por el docente u otro ente de regulación superior. En otras palabras, la lectura constituye una gama de acciones que pueden ser evaluadas sin dejar espacio para la multiplicidad de interpretaciones. En tanto que el sujeto debe:

- Al terminar 3er grado: Comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
- Al terminar 5to grado: Comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
- Al terminar 7mo grado: Comprender e interpretar diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- AL terminar 9no grado: Comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

- Al terminar 11 grado: Comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

6.2.1.4 Concepción de Escritura

Al igual que la lectura, el proceso de escritura no aparece en un apartado explícito. Por tal motivo, se adopta la referencia a producción textual como parte de este proceso.

Incluso no hay una referencia teórica a postulados que sustenten una visión de la producción textual desde algún ámbito específico. Lo que sí se puede analizar y extraer de esta norma educativa es un interés por estratificar la exposición de las tipologías textuales de acuerdo a los diferentes ciclos presentados. Los actos o comportamientos observables y evaluables corresponden como vimos a la lectura, a ejercicios en los que los estudiantes deben, por ejemplo, desarrollar un plan textual para la producción de un texto descriptivo que responda a diversas necesidades comunicativas.

En este orden de ideas, parece cuestionable el uso del conocimiento para sustentar una división en el acercamiento de los textos dependiendo el grado o ciclo circunscrito.

Rincón (2004) se pregunta “¿en qué se sustenta la propuesta de introducir en tercer de primaria un texto tan complejo como la descripción-si no lo reducimos a la enumeración- y dejar para séptimo la profundización en el texto narrativo, sobre el que nuestra cultura nos proporciona mucha más experiencia?” (p. 9).

6.2.1.5 Rol del escritor

De acuerdo a los ítems estudiados con relación a la producción textual, el escritor se comporta como un sujeto operacional dispuesto a cumplir con distintas acciones de acuerdo a su nivel o ciclo educativo.

- Al terminar 3er grado: producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos y que respondan a diversas necesidades comunicativas.
- Al terminar 5to grado: producir textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora y que respondan a diversas necesidades comunicativas siguiendo un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Al terminar 7mo grado: conocer y utilizar algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas y que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración estableciendo nexos intertextuales y extratextuales.
- Al terminar 9no grado: Producir textos orales de tipo argumentativo para exponer ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos y que evidencien el conocimiento que he alcanzado el estudiante acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.
- Al terminar 11 grado: producir textos argumentativos que evidencien conocimiento de la lengua y el control sobre el uso de ella en contextos comunicativos orales y escritos. Y comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

6.2.2 Modo de interacción entre conocimiento en investigación educativa y política educacional en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje de 2006

6.2.2.1 Análisis del contexto

Restar, sumar, multiplicar y dividir son pequeños asomos de escolaridad. Si antes estas básicas operaciones matemáticas demostraban un cierto halo de conocimiento, hoy en día denotan mínimas condiciones de progreso. (El Tiempo, 26 de agosto 2002)

De esta manera, aparecía ya en los titulares de prestigiosos periódicos la llegada de los estándares básicos de competencia al país. Y sin lugar a dudas, planteaban de manera directa y sin titubeos los objetivos de los mismos en cuanto a la tarea de los colegios (maestros y directivos) de ahora en adelante.

Su compromiso radica en formar un mejor capital humano, gente que logre compenetrarse con el término de la globalización. De hecho, lo prepara para asumir un papel más comprometido dentro de la sociedad y para definir, antes de recibir su grado como bachiller, la carrera profesional con la que quiere asumir el reto de servirle al país. Pero también lo embarcan dentro de una ruta empresarial, en la que el aprendizaje se convierte en el motor de arranque de empresas y de pequeñas industrias que en un futuro, con seguridad, serán importantes herramientas para la generación de empleo. De hecho, trabajan bajo la dirección de dos importantes conceptos: la escuela como formador y la escuela al servicio del empresario, los cuales buscan una formación más integral en el estudiante. (El Tiempo, 26 de agosto 2002)

La participación de Colombia en distintas pruebas ya mostraba el interés por un sector fuerte del país de establecer unos lineamientos o estándares para fijar el desarrollo curricular y las pautas de comportamiento tanto de maestros como estudiantes. Todo esto dentro de la constante preocupación del gobierno por mejorar la calidad de la educación en términos de orientar procesos de regulación y focalizar los recursos en la relación costo-eficiencia del sistema educativo en el acceso, retención, promoción, repitencia y deserción.

Por ejemplo, en el año 1995 Colombia fue el único país en desarrollo que aceptó participar en el TIMSS, estudio que evaluó los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 7º y 8º grados en ciencias y matemáticas. La nación ocupó el puesto 39 entre 41 países. En el año 1997, participó en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE, auspiciado por la UNESCO. En él se evaluó a los estudiantes de 3º y 4º grados de 13 países de Latinoamérica, en las áreas de matemáticas y lenguaje. En el año 2001, Colombia hizo parte del Estudio Internacional de Progreso en Lectura-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Se evaluó la comprensión de lectura de los niños de 4º grado de 35 países. Argentina y Colombia fueron las únicas naciones latinoamericanas que se presentaron a esta prueba. Nuestro país obtuvo un puntaje inferior al promedio internacional (422 y 500, respectivamente) (Informe Balance Plan Decenal de Educación 1996-2005).

Esta tendencia a sobrevalorar el interés por la evaluación como factor de mejora en la calidad educativa generó entonces una reformulación del alcance curricular y pedagógico del quehacer del maestro y los resultados esperados por parte de los estudiantes. Como señalamos en el anterior análisis de la reforma educativa de los LCLC, después de la aparición del decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1996, Colombia proyectó un camino orientado hacia el desarrollo de competencias que

cumplieran con las exigencias del mercado laboral, el sector empresarial y las demandas de los organismos multilaterales. En ese sentido, los logros en materia de autonomía pedagógica alcanzados en luchas anteriores quedaron relegados al cumplimiento de las orientaciones dadas por el MEN que para la implementación de esta perspectiva evaluativa en la educación promulgó el Decreto 0230 de del 11 de febrero de 2002. El mismo introdujo nuevas escalas evaluativas y definió un conjunto de *estándares* para las áreas obligatorias en el país.

De esta manera, el trabajo para la formulación de estándares de competencia para las áreas obligatorias empezó en el año 2002 a pesar de los fuertes cuestionamientos de diversos sectores educativos del país. Rincón (2014) afirma que el MEN, en lugar de ofrecer espacios de diálogo y discusión sobre la elaboración de los estándares, ofreció su construcción a una ONG generando mayor desconcierto en el sector magisterial. Al respecto, Rincón añade que

Gracias a que poco a poco se ha ido constituyendo una comunidad académica en relación con la enseñanza de la lengua, la divulgación de este documento generó una fuerte reacción que impidió que se impusieran, quedando como documento de estudio. Para remediar este traspié, en Noviembre de 2003, el Ministerio nos llamó, a varios de los que nos opusimos, para hacer unos nuevos estándares. Si bien, no compartimos la idea de homogenizar que evoca la palabra estándar, estábamos dispuestos a promover una amplia discusión a nivel nacional que permitiera precisar unos criterios fundamentales para la enseñanza de la lengua. El Ministerio no aceptó nuestra propuesta y nos imponía como condición elaborarlos entre diciembre y enero, cuando los maestros estaban en vacaciones. Por eso no aceptamos y escogieron a otros profesores universitarios, que junto con tres maestros de educación básica de Bogotá, constituyeron el equipo autor de los Estándares Básicos de Lenguaje. (Rincón, 2004, p. 5).

La experiencia que recogemos aquí de la reconocida investigadora y profesora de lenguaje de la Universidad del Valle, Gloria Rincón, expone claramente que las relaciones entre los académicos y los legisladores es tensa y conlleva distintos desencuentros que pueden ser resueltos por vía del diálogo y la negociación. Las mismas consideraciones que rodearon la promulgación de los EBCL pueden registrarse en otros procesos como la formulación de Los Marcos Generales para la enseñanza del español en el año 1981 que incorporó la perspectiva del enfoque Semántico-comunicativo de los profesores Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo. Aunque la relación entre conocimiento y política educativa también puede darse desde escenarios poco ortodoxos, la realidad muestra que impera el ejercicio del poder desde el sector político mediante ejercicios de dominación ideológica. En una entrevista publicada por la revista Lenguaje de la Universidad del Valle, el propio Tito Nelson Oviedo comenta que

En la maestría tuvimos una estudiante que trabajaba en el MEN. Ella se entusiasmó con la carreta de Baena; se entusiasmó con lo que yo hacía desde el punto de vista formal. Así que empezó a llevar la idea del enfoque semántico-comunicativo al MEN. En una ocasión, que veníamos de hacer un seminario en Santander, nos invitaron a Baena y a mí a que nos quedáramos una novecita en Bogotá para que habláramos un rato con los técnicos del MEN. [...] Con las clases [...] y los apuntes que tomaron allá, en esas charlas, se lanzaron a escribir los Marcos Generales del Ministerio, claro, agregaron otra serie de elementos que tenían que ver con la literatura y la pedagogía... Al escribir, las cosas no les salieron como era de esperarse. (Oviedo, 2002, p.16)

El análisis de los EBCL demuestra que en las interacciones que rodean el uso del conocimiento para la formulación de la política educativa pasa por un *modelo político* en el que predominan las condiciones y exigencias de un sector del poder (Weiss, 1979).

El sector predominante permea el lenguaje institucional con frases y palabras repetitivas sobre la calidad de la educación, la eficiencia del sistema, el desarrollo social-productivo de las naciones, estándares-evaluación-planes de mejoramiento. Un discurso que se legitima, por una parte, con la invitación de los sectores productivos del país que fijan sus demandas de mano de obra capacitada que cumplan sus exigencias inmediatas en términos de producción comercial, industrial o de servicios. Y por otra, con la ilusión de haber tenido reuniones, diálogos y debates con investigadores y maestros generadores de conocimiento sobre los temas más importantes de educación (lenguaje, procesos de lectura y escritura, en nuestro caso).

6.2.2.2 Análisis textual

Si observamos el conjunto de políticas educativas que se han venido implementando en el país, podemos afirmar sin duda que lo que dispone la Ley General de Educación en cuanto a la formación de los estudiantes en el sistema educativo está cada vez alejado de lo que establecen los EBCL.

En el artículo 92 de la Ley General de Educación se establece lo siguiente con relación a la formación del educando

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la

solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Por su parte, los EBCL presentan una visión en la que el educando se restringe a aquel sujeto que debe saber sobre algo y saber hacer algo para lograr un nivel de calidad esperado. Este contrasentido demuestra dos perspectivas de la formación del sujeto muy distantes porque mientras la primera busca impactar en la persona del educando, los estándares buscan instruir un sujeto operativo y con rasgos de obediencia y equipado para las exigencias del mundo laboral. En este sentido, las relaciones conocimiento y política educativa operan desde este marco de referencia y los resultados van a estar dirigidos a resaltar inicialmente constructos teóricos aislados que no afecten sustancialmente la concepción reguladora y al servicio del mercado global que requiere el poder estatal y empresarial.

Así en el texto oficial exista una alusión a aproximaciones holísticas del lenguaje en el que se rescaten prácticas sociales y culturales, es claro que el conocimiento está en función de un objetivo político estratégico evidente que está muy alejado de consideraciones hermenéuticas.

Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos. De esta manera, se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos. (ECBL, p.29).

Lo anterior demuestra el tipo de servicio que presta el saber científico a las demandas del sector político. El contenido de los documentos oficiales estudiados en esta investigación debe generar un ambiente de discusión y profunda reflexión en relación con las direcciones que debe tomar la investigación educativa en Colombia en áreas del

lenguaje, la lectura y la escritura para reconocer el tipo de vínculos que mantiene con las necesidades de la política y, muy especialmente como campo disciplinar.

En particular este modelo político del uso del conocimiento muestra como las ideas de los investigadores son puestas en función de decisiones ya tomadas y no dejan incluso espacio para que los autores de los marcos conceptuales sean capaces siquiera de explicar qué querían decir en sus postulados. Al respecto, Husen y Kogan (1984) afirman que

Social scientists often note with dismay how their research is utilized in the political battles without their being able to "explain" what their findings "really" mean. However, they can take comfort from the fact that their findings usually are available to all parties involved in the policy debate. Thereby, they can contribute to sharpening the issues and/or reformulating the problems. (p. 16).

Los resultados y análisis presentados hasta aquí permiten vislumbrar una serie de relaciones que explican las características del fenómeno estudiado. Las dos reformas educativas establecen unas relaciones entre sus conceptos que terminan por atribuir un carácter utilitarista a términos importantes como el de competencia. La estandarización del conocimiento mediante la producción de niveles que fomentan la competitividad y el favorecimiento a las exigencias del mercado laboral, marcan un desconocimiento de la complejidad del acto educativo desde la función emancipadora del lenguaje.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación tuvo como objetivo establecer los modos de articulación entre investigación en lectura y en escritura y política educativa existentes en las reformas educativas: lineamientos de lengua castellana (1998) y estándares básicos de competencias del lenguaje (2006). En lo que sigue, presentaremos las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos específicos para observar el alcance del presente trabajo de investigación.

7.1 Conclusiones con relación al objetivo específico1.

Los postulados teóricos presentes en las dos reformas educativas estudiadas en esta investigación permiten observar el comportamiento de las nociones que han sido tomadas de sus constructos teóricos y puestas a disposición de las normas legales. Es interesante analizar cómo las categorías de Lenguaje, lectura y escritura son reinterpretadas en el marco de las funciones políticas para cumplir únicamente como referentes documentales de acciones de los legisladores. Los cambios en la orientación de los conceptos permiten vislumbrar una ruptura entre lo que promueven los referentes teóricos y lo que los hacedores de la política desean llevar a cabo por medio de los documentos oficiales. Sin duda, esto hace que la lectura y análisis de los mismos muestre dos mundos totalmente distintos en los que la idea de evaluación masiva por medio de la instrumentalización de objetivos, competencias, habilidades, estándares sea el horizonte a seguir. En este contexto, ideas del lenguaje desde la significación y la construcción del conocimiento a partir de las prácticas sociales y culturales de los estudiantes, no aparecen como eje central de la labor pedagógica. Porque “el dominio de las competencias básicas no puede confundirse con la tarea de formar lectores y

usuarios de la escritura, que participan efectivamente en prácticas culturales” (Pérez, 2004, p. 80).

7.2 Conclusiones con relación al objetivo específico 2.

Identificar los modos de interacción o articulación del conocimiento científico y la política educativa presentes en cada una de las reformas estudiadas.

Los modos de uso del conocimiento en investigación revelan unas relaciones extraordinariamente complejas en la esfera la política (Weiss, 1979). El estudio de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje muestra que los modos de uso del conocimiento en política pública pueden variar dependiendo de los objetivos, los tiempos y los métodos utilizados en cada instancia. En particular, las dos reformas analizadas dejan claro que las intenciones de los legisladores priman sobre los constructos y orientaciones epistemológicas y metodológicas de los investigadores en lenguaje, lectura y escritura. El modelo de carácter político que subyace las relaciones de las dos reformas con el conocimiento expone una tensión entre un campo disciplinar que aspira a establecer prácticas de lectura y escritura desde el discurso en situaciones reales de comunicación (convertir la experiencia en sentido) y la reducción de la educación a un “mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles” (Gimeno, 2008, citado por Arias y García, 2015).

Dentro del conjunto de políticas educativas actuales aparece una presión constante a la producción de conocimiento orientada al escrutinio y la rendición de cuentas. En este

orden, la investigación educativa prospera sólo bajo las condiciones de la necesidad y el utilitarismo del proceso de formulación de políticas públicas. De esta manera, los distintos entes políticos ponen una restricción por el tipo de investigaciones que aceptan de acuerdo a criterios de utilidad social y posibilidad de medición de resultados junto con ideas conservadoras de rendición de cuentas y administración de resultados para elevar la competitividad, las ganancias y la disciplina (Apple, 2004).

Por las consideraciones anteriores, es necesario ahondar en la importancia de aclarar estas tensiones y resolverlas mediante el diálogo informado y la construcción de canales de interacción entre las dos esferas. Hacer estudios que analicen la efectividad en la implementación de la política educativa es una tarea a seguir. Una vez escrita en los documentos oficiales, las políticas presentan ideas vagas y en muchos casos ambiguas. El momento más importante es cuando salen a la luz pública y son conectadas con la realidad de millones de personas en lo que Weiss (1972) concibe como un programa. De esta manera, la política educativa que nació para resolver un tipo de problema específico puede llegar a responder por situaciones que nada tenían que ver al principio de su formación.

Junto al análisis de las reformas educativas, es necesario establecer el periodo que abarcan y hacer un inventario de todas las investigaciones educativas para saber cuáles tuvieron o no impacto en la toma de decisiones. Sin embargo, es importante señalar que los datos deben ser consultados con los agentes políticos y los investigadores mientras están en el proceso de formulación de la política educativa. O en su defecto, establecer entrevistas para rescatar la información. La simple lectura de los documentos oficiales no siempre da cuenta de las fuentes directamente consultadas.

8. REFERENCIAS

- Adams, D., Kee, G. H. y Lin, L. (2001) Linking Research, Policy, and Strategic: Planning to Education Development in Lao People's Democratic Republic. *Comparative Education Review* 45, no. 2: 220-241. DOI: 10.1086/447662
- Agustin, S. (1777). Confesiones del glorioso doctor de la Iglesia San Agustin. En Madrid: por Blas Roman, Tomo I. Libro VI. Cap. III 255-256. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/ucm.5319049903>
- Abdeljalil Akkari, A. y Pérez, S. (1998) Educational Research in Latin America: Review and Perspectives. En *Education Policy Analysis Archives*. Volume 6 Number 7 March 30.
- Alexander, P. A. y Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. En: R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Álvarez, D. (2014) Una región de lectores que crece. *Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*. Cerlalc-Unesco.
- Apple, M. W. (2004) Creating difference Neoliberalism. Neo-Conservatism, and the politics of educational reform. *Educational policy*, Vol. 18, No. 1, January and March. Pp. 12-44.
- Arias, F. Y. y García, M. A. (2015) Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana de la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Revista Praxis & Saber*. Vol. 6. Núm. 12. Julio-Diciembre. Pp. 269-289.

- Atehortúa, A. L. y Ciprián, J. (2005). El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación*, Julio-Diciembre, 157-180.
- Baena, L. A. (1992) Actos de significación. *Revista Lenguaje*. N° 19-20. Noviembre, 7-25.
- Ball, S. J. (1993) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes discourse Vol. 13, No. 2, King's College, London.
- Berliner, D. (2002) Educational research: the hardest science of all". En: *Educational Researcher*, Vol. 31, N° 8, November. pp. 18-20.
- Bustamante, G. (2011) Lineamientos curriculares, estándares y competencias: mercancía y entelequia. *Revista Aquelarre*. N° 20 Primer semestre. Pp. 13-30.
- Bustamante, G. (2003) El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. *Las competencias en la educación colombiana*. Socolpe: Bogotá.
- Cáceres, H., Firacative, O., Muzurú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, J. y Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 179-194.
- Campbell, R. F. (1978) Reading achievement and public policy. *Journal of reading*, Vol. 21, N° 8, p. 685-697.
- Camps, A. (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao.

Carnoy, M. (2009) Policy Research in Education: The Economic View. En: Handbook of Education Policy Research. Eds. Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank y Timothy G. Ford. Taylor & Francis Group.

Castrillon, S. (2003) Lectura: educación y democracia. Revista Lectura y Vida. Año 24, N° 1. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Castrillon.pdf

Celieta, R. L. y Pardo, A. N. (1991) Un Modelo Lingüístico para el Análisis Integral del Texto. Bogotá, ICC. 1991. Coat. Lola Celeita Reyes.

CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Cibulka, J. G. (1994) Policy analysis and the study of the politics of education, Journal of Education Policy, 9:5, 105-125.

Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014) Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad. Colección de Trabajos de Investigación. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/tras-las-huellas-ultima-version-pdf-HjN06-libro.pdf>

Conrad, C. y Serlin, R. (2006) The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. Sage publications, Inc.

Cruz, J. C. (1994) ¿Qué es la política? Antología de los mejores textos modernos. México, Publicaciones Cruz.

De Luca, R. (2013) La construcción de una ideología educativa. Diagnósticos y propuestas de reforma educativa en argentina, una revisión histórico-crítica. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 13, N° 3. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a09v13n3.pdf>

Dye, T. (2002) Understanding Public Policy. Pearson Education Inc.

Eggleston, J, (1980) “Evaluative research and educational policy-making” en European Journal of Education, Vol. 15, No. 2.

Ferreiro, E. (1988) Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Unesco/Orealc. Seminario regional Brasilia, Brasil, 1987.

Fischer, S. R. (2003) A history of Reading. New York: Reaktion.

Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. Sinéctica, (33), 01-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2009000200005&lng=es&tlng=es.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. National Council of Teachers of English. 32 (4), p. 365- 387.

Foucault, M. (2006) La arqueología del saber (26 ed.) Siglo XXI Editores.

Gale, T. (2001) Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. Journal of Education Policy, 16(5), 379–393

Galvis (2010) El lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública (tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, d. c., Colombia.

Galway, G. y Sheppard, B. (2015) Research and Evidence in Education Decision-Making: A Comparison of Results from Two Pan-Canadian Studies. Education Policy Analysis Archives, v23 (109).

García, O. (2015) Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX. En: Revista Lenguaje. Universidad del Valle. Cali. 43 (1), 85-110.

Gaskins, Irene y Thorne, Elliot. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes. Barcelona: Paidós.

Ginsburg, M.y Gorostiaga, J. M. (2003) Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policy Makers, and Practitioners. International Perspectives on the Field of Education. Routledge Falmer.

Gorostiaga, J., Tello, C. y Isola, N. (2012) Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. En Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Jorge Gorostiaga (comps.), Investigación educativa y política en América Latina, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 17-40.

Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) (2008). Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana, Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co/html/home/...article248749_Estudio_del_arte_lectura_escritura_básica\[1\].pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/...article248749_Estudio_del_arte_lectura_escritura_básica[1].pdf)

- Halliday, M. A. K. (1982). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1975) Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Médica y Técnica. Barcelona.
- Hymes, D. 1974. Foundations in sociolinguistics. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Harrison, C. (2000) Reading research in the United Kingdom. En: D. Pearson (Ed.) Handbook of Reading Research. Vol 3. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 17.
- Huey, E. B. (1908) Psychology and pedagogy of Reading. The Macmillan company. Recuperado de <https://archive.org/stream/psychologyandpe00hueygoog#page/n53/mode/1up>
- Hunsen, T. y Postlethwaite, N. (1989). Enciclopedia internacional de la educación. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Tercera Edición, Fundación Sypal: Caracas.
- Husen, T. y Kogan, M. (1984) Educational Research and Policy How do they Relate? Pergamon Press: Institute of International Education, University of Stockholm.
- Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE (1970) Fundamentos, orientaciones, áreas básicas y procedimientos para la investigación educativa. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. Recuperado de https://archive.org/details/ERIC_ED066955
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (1996) Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 7: Investigación en Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Colombia.

Jurado, F. V. (1992) La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia.

Revista Forma y Función. N° 6, p. 37-46. Recuperado de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910/17771>

Kamil, M., Mosenthal P., Pearson, D., Barr, R. (2000) Handbook of reading research.

Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978) Toward a Model of Text Comprehension and

Production, En: Psychological Review, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394. Recuperado de

http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf

Levinson, Stephen C. (1983). Pragmatics. Cambridge University Press, Cambridge.

Klemperer A., Theisens, H. y Kaiser, F. (2001) Dancing in the Dark: The Relationship

between Policy Research and Policy Making in Dutch Higher Education. Comparative

Education Review 45, no. 2: 197-219. DOI: 10.1086/447661

Kuhn, T. (2013) La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura

Económica.

Lagemann, E. C. (2003) “La investigación educativa en Estados Unidos: reflexiones

para la historia.” Revista Mexicana de Investigación Educativa mayo-agosto 2003, Vol.

8, N° 18, pp. 547-560

Lagemann, Ellen (1997). “Contested terrain: A history of educational research in United

States, 1890-1990”, Educational Research, vol. 26, núm. 9, pp. 5-17

Lakatos, I. (1987) Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales, Madrid,

Editorial Technos, S.A.

- Lerner, D. (1985) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. En: Lectura y vida. Año 6. N° 4. Diciembre. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf
- Lingard, B. (2014) Politics, policies and pedagogies in education. The selected works of Bob Lingard. Routledge: London & New York.
- Manguel, A. (2001) Una historia de la lectura. Alianza Editorial, S.A. Madrid.
- Martínez, M. (1994), Análisis del discurso, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Education, S.A.
- Mejía, R. (1995). Hacia la comprensión de la lectura. Universo y Literatura.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 1996-2005. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación 115. Bogotá.
- Miñana, C. (2003) La educación en el contexto neoliberal. En Restrepo, Darío (ed.). La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Miñana, C. (2002) Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina. Universidad Nacional de Colombia: Programa RED. p. 1-39.

Montenegro, L. & Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. En M. C. Martínez (Ed.), Los procesos de lectura y escritura. Cali: Universidad del Valle. Pp.43-56.

Mozejko y Teresa, (1992) Variaciones en las relaciones intertextuales como estrategias de verosimilización. Signo y seña, N° 1. Pp. 53-65.

Narodowski, M. (1999) Educational Research in Latin America: A Response to Akkary and Pérez. Education Policy Analysis Archives. Volume 7, Number 2. January 23.

Nazif, M. A. y Rojas F. A. (1997) La investigación educativa en Iberoamérica. Revista de Educación, Núm. 312 (1997), pp. 21-42.

Nisbet, J. (1999) How It All Began: Educational Research 1880-1930. En: Scottish Educational Review, v31 n1 p. 3-9 May.

Novoa, Antonio (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. En: Paedagogica Historica. International journal of the history of education, vol. III, pp. 403-430.

Nystrand, M. Greene, S. & Wiemelt, J. (1993) Where did Composition Studies Come From? Written Communication, 10, 3, 267-333.

Ochoa, R., L. (n.d.). Significado y sentido de los estándares básicos de competencias y su evaluación en la educación básica y media en Colombia. (n.d.). 70 p.

Ossenbach, G. (2000) Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 36:3, 841-861.

Oviedo, T. N (2002) Encariñado con el oficio. *Revista Lenguaje* N°29-30. Noviembre. Universidad del Valle.

Ozga, J. (2004) From Research to Policy and Practice: Some Issues in Knowledge Transfer, CES Briefing No. 31, CES, University of Edinburgh. April 2004. Recuperado de <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief031.pdf>

Ozga, J. (2000) *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Buckingham: Open University Press

Palamidessi, M., & Gorostiaga, J., & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), 49-66.

Pérez, M. (2004) Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*. Vol. 32. Pp. 71-88.

Pérez, M. y Rincón, G (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Plutarco. *Vidas Paralelas*. Bruto. Tomo VII (V). Recuperado de http://www.imperivm.org/cont/textos/txt/plutarco_vidas-paralelas-tvii-bruto.html

Pulido, O. (2014) Políticas educativas: Hacia un nuevo proyecto educativo nacional. *Revista educación y ciudad*. No. 27, Segundo semestre: Julio - Diciembre. Pp.15-26.

Popper, K. R. (1985) *Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*, Madrid, Tecnos. Edición original de 1974.

Puchner, L. (2001) Researching women's literacy in Mali: practitioners and policy makers. *Comparative Education Review* 45, no. 2: 242-256. DOI: 10.1086/447663

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX (2), 11-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030202>

Reimers, F. y McGinn, N. (1997) *Informed dialogue. Using research to shape education policy around the world*. Westport, Connecticut: Praeger.

Rey, A. (2000) *La enseñanza de la lectura en Colombia. Una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.

Rincón, C (2003) *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.

Rincón, G. (2004) Es...tán...dar...es de lenguaje. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje* N° 13. San Juan de Pasto. Consultado en:

<http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/04/140.pdf>

Rivero, J. (1994). *Investigación educativa en América Latina: La agenda pendiente. Políticas y estrategias prioritarias, actores, temas*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 34, 83-108.

Rizvi, F. y Kemmis, S. (1987) *Dilemmas of reform*. Geelong: Deaking Institute for Studies in Education.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2010) Globalizing education policy. Routledge: London & New York. Consultado en:

http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135270506_sample_839553.pdf

Rodríguez, J. G. (2007) La investigación en educación en la U.N. y su relación con los contextos nacional e internacional: Informe de avance. Instituto de Investigación en Educación Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia.

Shiefelbeim, E. y García-Huidobro, J. E. (1980) La investigación educacional en América Latina: situación y perspectivas. Seminario 80. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Singh, A. y Balkeshwar S. (2014) Procedure of Research Methodology in Research Studies. En European International Journal of Science and Technology Vol. 3 No. 9 December. Recuperado de https://www.eijst.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol._3_No._9/9._79-85.pdf

Smith, B. H. (1990) More than altruism: The politics of private foreign aid. Princeton: Princeton University Press.

Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (59), 1281-1304.

Sykes, G., Schneider, B., Plank, D. (2009) Handbook of Education policy research. Routledge: London & New York, p.1.

Tamayo, L. A. (2009) "La investigación en educación y pedagogía en Colombia". En: Colombia Pedagogía Y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional De Colombia, Vol.13. p. 37- 47.

Taylor, S. (1997) Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 18:1, 23-35, DOI: 10.1080/0159630970180102

Thorndike, E. L. (1917) Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. Journal of Educational Psychology, 1917, 5, p. 323-332.

Tobón de Castro, L. (2001) La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Torjman, Sh. (2005) What is policy? Caledon Institute of Social Policy. Consultado el 15 de Marzo 2016 en <http://www.caledoninst.org/Publications/PDF/544ENG.pdf>

Torres, J. C. (1998) La historia de la educación y la pedagogía en la formación de docentes. En: Folios, no. 9, segundo semestre DCS, Departamento de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36466.pdf>

Trostle J, Bronfman M, Langer A. How do researchers influence decision-makers? Case studies of Mexican policies. Health Policy Plan 1999; 14:103-14. Recuperado de <https://academic.oup.com/heapol/article/14/2/103/710558>

Trowler, P. (2003) Education policy (2 ed.) Routledge: London & New York.

Van Dijk, T. A. (1989) Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI editores.

Venezky, R. L. (2002) The history of Reading research. En: P.D. Pearson, R. Barr y M. Kamil (Eds.), Handbook of reading research, Vol.1, p. 3-38.

Weiss, C. H. (1979) The many meanings of research utilization. Public Administration Review, 39 (5): 426-431.

Whitty, G. (2002) Making sense of education policy. Studies in the sociology and politics of education: Paul Chapman Publishing Ltd.