

INVESTIGACIÓN

**LA FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES EN EL CONTEXTO DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA. UNA APROXIMACIÓN A LOS
IMAGINARIOS CIRCUNDANTES.**

INFORME TÉCNICO

COMITÉ PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (CODI),

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Equipo investigador

Investigadora principal

Nancy Ortiz Naranjo

Coinvestigadores

Pedro Antonio Agudelo

Mónica María Olarte

Auxiliares de investigación

Sandra Milena Puerta

Érika Andrea Peña

(Estudiantes de pregrado en formación)

Grupo de investigación *Somos Palabra: formación y contextos*

Entidades financiadoras

Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Medellín, septiembre 7 de 2010

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

RESUMEN DIVULGATIVO

CUERPO DEL INFORME

PROBLEMATIZACIÓN

REFERENTES CONCEPTUALES

COMPONENTE METODOLÓGICO

RESULTADOS

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

INFORME FINANCIERO

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

DIARIOS DE CAMPO

COMPROMISOS DE INVESTIGACIÓN

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA LICENCIATURA

LIBRO CON DOSSIER DE NARRATIVAS

SOPORTES SOCIALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS

EVALUACIONES ESTUDIANTES EN FORMACIÓN

INTRODUCCIÓN

Investigación y docencia constituyen dos de los principales ejes de la vida académica universitaria, por cuanto se encuentran directamente relacionadas con la producción de saber en diferentes campos y la formación de profesionales que cumplen con determinados roles en la realidad socio-cultural. La investigación, así entendida, se constituye -- tal como se enuncia en el informe de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (2008)--, en el soporte del ejercicio docente y en parte esencial del currículo. En este sentido, la actividad investigativa alimenta las prácticas cotidianas de los sujetos, sus formas de ver y comprender la realidad, sus maneras de relacionarse con los otros y el conocimiento.

Por esta razón, actualmente la investigación se plantea como un elemento primordial de la formación de maestros/as; diferentes documentos legales y académicos insisten en la importancia de integrar un componente de investigación formativa, formación en investigación o formación investigativa a los currículos de las licenciaturas. Sin embargo, en cada una de las anteriores expresiones habitan modos diferentes de comprender *la investigación*, como discurso y práctica. Dichos modos de comprensión o imaginarios están compuestos por diversas imágenes sobre la formación, la investigación, el quehacer del maestro/o, y se despliegan en dispositivos pedagógicos.

En este escenario, surge el proyecto de investigación “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Dicho proyecto se plantea el propósito de comprender los imaginarios que se tejen en torno a la formación investigativa y las relaciones que se derivan del quehacer cotidiano de los actores que hacen parte de la Licenciatura en mención. Los resultados de este trabajo devienen en un conjunto de reflexiones sobre la investigación en el Programa, y en propuestas de interacción y participación en los procesos de formación de los estudiantes de las humanidades, lengua castellana. Lo que buscamos como investigadores y docentes, fundamentalmente, es plantear a partir de los hallazgos algunas ideas que generen condiciones de posibilidad para apropiarse de identidades de maestros/as como sujetos de saber, y no como simples reproductores de un conocimiento que otros intelectuales fabrican desde una visión externa a los contextos educativos y a la subjetividad misma del maestro/a. El área de lenguaje y literatura opera como componente contextualizador que permite ubicar el papel del área específica en la formación investigativa, pero además como un espacio propicio para la divergencia, la creatividad, la resistencia estética y ética, para la emergencia de mundos posibles.

En efecto, los dos tomos que componen este informe final dan cuenta de lo anterior. En el Tomo I, presentamos el informe técnico conforme a la estructura recomendada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP). Este tomo enfatiza en el componente metodológico y nos permite deconstruir el camino por el cual llegamos a concluir lo que concluimos en los resultados, que confluyen en los productos de la investigación. Por tratarse de una investigación sobre *la investigación*, los hallazgos y construcciones del proceso fueron modificando nuestra propia concepción sobre el acto de investigar, y ello se ve reflejado en el componente metodológico que se ubica en una óptica cualitativa procedente del giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas, que admite la transformación, la metamorfosis de los componentes investigativos, así como del pensamiento mismo. Por esta razón, las diferentes narraciones que integran el Tomo I muestran una transformación progresiva de las preguntas y los propósitos de investigación. Así mismo, el recorrido se distancia de la visión paradigmática que asume un marco teórico que ilumina una experimentación en una relación hipotética-deductiva, para más bien, salir al encuentro de un diálogo de praxis y experiencia en el que desde el marco referencial ya hay análisis, comprensión y, en sentido estricto, práctica.

El Tomo II concentra los diarios de campo, los compromisos de la investigación y en general los anexos del Informe Técnico. En estos textos, se retoman algunos elementos del tomo I para contextualizar las afirmaciones que en ellos se articulan; de ahí la coincidencia de algunos apartados entre ambos tomos.

Agradecemos a los estudiantes del seminario de práctica 2007/ I-II, 2008/I, grupo 01, por haber participado de esta construcción de saber con la riqueza de sus narrativas.

RESUMEN DIVULGATIVO

El proyecto “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Una aproximación a los imaginarios circundantes”¹ tuvo como principales espacios los seminarios de práctica pedagógica y trabajo de grado, y el archivo del programa, escenarios a los cuales llegamos con el interés de interpretar los imaginarios sobre formación investigativa tanto en los relatos de vida de los/as estudiantes, como en la documentación oficial de la Licenciatura.

El contacto interpretativo con la información procedente de ambos espacios nos condujo a explorar y posteriormente a analizar el discurso sobre investigación formativa, puesto en circulación en el país principalmente por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Lo anterior nos permitió develar que al referirnos a *la investigación* no nos encontramos de cara a un concepto transparente, sino frente a toda una construcción histórica y cultural, políticamente determinada (*Cfr.* Bustamante, 1999, p.1), que lleva -a su vez- implícita y explícitamente una diversidad de imágenes sobre la formación, los sujetos, los contextos, y convoca a maneras concretas de ser maestro y maestra, por medio de la generación de condiciones de posibilidad para la configuración de dispositivos de formación.

Por medio de este proceso, llegamos a preguntarnos por los modos en que dicha construcción se ha producido en la Licenciatura mencionada, y por su entretrejimiento con un *imaginario instituido* de investigación que ha estado condicionado, de un lado, por juegos de saber y poder procedentes de una racionalidad instrumental científicista, y de otro, por las reglas competitivas del mercado. Dicho imaginario reposa sobre una imagen de formación relacionada con el ascenso por una escalera, en cuyos primeros peldaños se ubican “los menos formados”, así como aquellos maestros y maestras que no consiguen acceder al nivel posgraduado (concretamente maestría y doctorado). Dentro de este imaginario, aquellos sujetos que se encuentran en la cúspide de la escalera están autorizados para hacer investigación “en sentido estricto”. Las reglas de este juego discursivo apuntan a la homogeneización, universalización, objetivación, neutralización y estandarización de los procesos de producción de conocimiento. De manera que sus juegos discursivos tienden a confluir en esquemas y formatos uniformes que prescriben el *deber ser* de la escritura, producto de investigación en el ámbito universitario.

¹ Investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia.

Un plan de formación planteado a partir de la imagen de la escalera tiende a restringir la investigación a la prescripción de prácticas y técnicas estandarizadas para todos los/as maestros/as; así, investigar se convierte en un conjunto de tareas y requisitos dispuestos por otros sujetos ubicados en peldaños más altos, otros que “saben más”, que están “más formados”, y que, con toda seguridad, por lógica física, se encuentran más alejados del suelo educativo y sus actores. En esta vía, escribir no va más allá de diligenciar, y por eso termina convirtiéndose, para muchos/as maestros/as, en una pesada carga que interesa a esos otros/as, pero no a sí mismos/as. Pero, escribir deja de ser una tarea, un requisito, una diligencia, cuando se vivencia, así sea como acontecimiento momentáneo, la fuga y la libertad por medio de la diferencia, la lucha y la contingencia; es decir, cuando la escritura propicia la subjetivación.

No obstante, también apreciamos la emergencia de *imaginarios instituyentes*² cuyas éticas y estéticas favorecen formas de resistencia en las que maestras y maestro/as encuentran alternativas a la imagen de reproductores/as de un saber que otras personas producen desde niveles más elevados.

Pero, ¿a qué llamamos investigar?, ¿qué relaciones de saber-poder están implicadas? y ¿qué tiene ello que ver con la identidad narrativa de los sujetos y la comunidad de un programa en el que lenguaje y literatura constituyen dos grandes intereses? Éstas y otras preguntas surgieron en un proceso que tejió y destejió relatos a punta de múltiples experiencias, miradas y voces, y en los que los lenguajes narrativo y explicativo, al igual que en la vida cotidiana, se encuentran y se tensionan en una trama que desde el primer momento propone una forma de comprensión investigativa que no persigue la generalización sino la “transferibilidad” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 31), por vía analógica.

Objetivo general

Comprender los imaginarios que se tejen en torno a la formación investigativa y las relaciones que se derivan del quehacer cotidiano de los actores que hacen parte de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

² Las relaciones entre imaginarios de investigación instituidos e instituyentes no son planteadas desde una lógica de oposición sino de tensión. No se trata de una dicotomía; de hecho, los imaginarios instituyentes tuvieron aparición precisamente porque hubo puntos de fuga en los dispositivos de saber y poder de los imaginarios de investigación instituidos. La propuesta **final no** consistirá en cambiar el discurso “paradigmático” de la investigación por uno “nuevo”, sino más bien comprender cómo en los intersticios del primero surgen las condiciones de posibilidad del otro.

Objetivos específicos

Indagar en las voces de los actores implicados cómo se narrativiza la imagen de sí mismos como maestros investigadores desde su puesta en escena en la práctica pedagógica.

Interpretar las diferentes concepciones teóricas de maestro investigador en el contexto de la formación de maestros en Humanidades, Lengua Castellana en la Facultad de Educación.

Establecer relaciones entre docencia e investigación desde referentes teórico- prácticos fruto de la discusión y reflexión sobre la investigación en el pregrado.

CUERPO DEL INFORME

PROBLEMATIZACIÓN

Todo comenzó en uno de los seminarios de práctica pedagógica de un programa de formación de maestros de humanidades, lengua castellana³, cuyo proyecto pedagógico se encontraba atravesado por la consigna de formar maestros investigadores. Iniciamos nuestro trabajo como asesores convencidos de que dicha consigna era no sólo posible sino además parte del deber ser de la formación de maestros. El entusiasmo inicial nos condujo, sin darnos cuenta, hacia la entrada de una madriguera.

Entonces iniciamos el seminario de práctica abordando estrategias de enseñanza, políticas educativas, formas de planear y evaluar, entre otras actividades; pero pronto nuestra atención se volcó sobre los contextos en los que cada uno de los estudiantes realizaba su práctica. Entonces propuse que además de pensar en implementar acciones para mejorar los procesos que aparentemente tenían dificultades, nos detuviéramos en esos contextos con una mirada que tomara distancia del déficit, para comprender los espacios y los imaginarios socioculturales e institucionales que servían de escenario a los procesos didácticos que los estudiantes querían implementar, para comprender su propio lugar como maestros de

³ Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, año 2007-2008. El trabajo de campo de esta investigación tuvo lugar en los espacios de formación: Práctica I, Práctica II y Seminario Trabajo de grado.

lenguaje y literatura en esas comunidades particulares, como parte de la investigación que desembocaría más tarde en sus trabajos de grado.

Distintas tensiones iniciaron su desfile por el seminario cuando descubrimos que investigar no constituía para todos lo mismo, que frente a esta práctica surgían diferentes intereses e implicaciones. De repente, las tensiones se tradujeron en una queja de los estudiantes hacia el Programa, un reclamo que aducía que éste no les había brindado antes bases sólidas ni herramientas investigativas pero en cambio ahora, precisamente al final de la carrera, les exigía investigar⁴. ¿Qué era entonces investigar y qué relaciones tenía con la práctica pedagógica?, ¿por qué no coincidíamos siempre en lo que ello significaba?

Los seminarios de práctica, lecturas del archivo del programa y conversaciones con algunos profesores nos llevaron a pensar que, si bien la idea de formar maestros investigadores era recurrente en la Licenciatura, en términos generales, no se compartía un planteamiento que propusiera explicitarnos un lugar epistémico desde el cual orientar la relación entre práctica pedagógica e investigación.

Fue así como empezamos a notar que la consigna mencionada operaba como un cliché, una moda de la que también participábamos, un apellido o sombrero nuevo para la labor docente, una consigna que requería ser leída no sólo desde lo explícito, lo dicho, lo oficial, sino también desde lo implícito, lo no dicho, es decir, demandaba una lectura entre líneas. Lo anterior nos mostró que antes que dictaminar a ultranza una articulación entre prácticas pedagógicas e investigación era necesario comprender los imaginarios que sobre ésta circulaban en el Programa y desenmarañar sus dispositivos de formación. Sin saber cómo, estábamos ya cayendo por un pozo que, en ese entonces, no calculábamos podría ser tan profundo.

En esta vía, la propuesta pedagógica del seminario sirvió de escenario para una investigación sobre *la investigación*⁵; aquí es difícil establecer límites taxativos entre lo pedagógico y lo investigativo, en tanto varias acciones que fueron planteadas con el interés de recoger información frente al problema generaron cierto tipo de interacciones y relaciones que al movilizar las preguntas de los participantes terminaron incidiendo en la dinámica misma del seminario y por lo tanto en la formación de quienes lo componíamos.

⁴ Dadas las características actuales del plan de formación de la Licenciatura, la práctica tiene lugar en el octavo semestre y constituye el primer contacto con el aula de clases para muchos y muchas de los maestros y maestras en formación, lo cual implica tener que enfrentarse a la vez con múltiples problemas, por demás necesarios, tales como el manejo de la disciplina, el vencimiento de sus temores, el observarse a sí mismos como maestros, entre otros.

⁵ “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Una aproximación a los imaginarios circundantes” Investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Así mismo, la comprensión de dicho problema no se dio de manera independiente de los asuntos y procesos propios del espacio de formación, del acompañamiento y la asesoría; es decir, gracias a la experiencia del seminario como espacio pedagógico fue posible comprender de una forma particular los imaginarios sobre investigación (que en otro escenario, con otros actores y otras condiciones hubiesen sido aprehendidos por medio de formas, narrativas, líneas de sentido, metáforas distintas). Así, en cada una de las sesiones se configuró un encuentro de subjetividades cuya experiencia recogimos de nuestros diarios de campo⁶ y de las voces de los estudiantes, consignadas en diferentes textos, especialmente en la memoria del seminario de práctica.

REFERENTES CONCEPTUALES

Educación y cultura

La realidad se presenta como una construcción social determinada por los diferentes imaginarios. Así, la subjetivación desborda el nudo de los tejidos de imágenes en cuanto se trata de la mirada del otro y del afuera, del adentro y de las búsquedas particulares. Por este motivo, esta investigación no sólo se configura desde un saber canónico y validado científicamente, sino que, además, dirige su mirada sobre el saber popular, muchas veces silenciado, y en algunas ocasiones silenciador de otras verdades que se pueden descubrir cuando se anudan las versiones de ‘la verdad oficial’ con el *textus* de verdades presentes en el mundo de la vida.

De acuerdo con lo anterior, en el enfoque cultural del presente proyecto, educación y cultura son dos categorías íntimamente ligadas, puesto que en todos los niveles, educar implica mucho más que preparar las mentes para procesar cierta información, o para lograr un desempeño acrítico en determinado campo. La visión de educación de la cual parte este proyecto está inmersa en la cultura y se mantiene dispuesta a permitir una constante interacción teórica y práctica con ésta. De acuerdo con Bruner (1997:62), "la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura."

⁶ En el análisis realizamos la triangulación de nuestros diarios de campo, correspondientes a la asesora de práctica, un observador participante y una de las estudiantes inscrita en el seminario. La comprensión de los diarios-bitácoras estuvo enriquecida, reafirmada y confrontada por la lectura hermenéutica de las memorias de las sesiones y los relatos orales y escritos de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, "la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura"; por ello, tiene mucho valor investigar el lugar de la primera en la segunda y en las vidas de aquellos que interactúan dentro de ella; también, se hace interesante indagar "por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios" (Bruner, 1997:29).

En las relaciones entre educación y cultura surge un interés especial por lo popular, por ese saber no canónico que constantemente deambula entre los participantes de la cultura y que es definido por Bruner como "nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes y que afectan nuestras interacciones con otros". (1997:64). Este saber popular tiene una "naturaleza narrativa en lugar de lógica o categórica, (...) trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, que se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que les doblan, todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo". De acuerdo con Bruner, dichas "creencias y deseos de la gente llegan a ser lo suficientemente coherentes y bien organizados como para merecer el nombre de "compromisos" o "formas de vida" (1991, p. 55).

Estas formas de vida permiten comprender las circunstancias contextuales, la manera de aprehender la realidad de los actores implicados en los procesos educativos. Se trata de trascender el esencialismo de pensar que hay una realidad⁷ "aborigen" (1991, p. 38), compartida por todos independientemente de las historias personales que poseen una voz⁸, a veces poco perceptible, pero vívida.

De esta manera, se parte de la *realidad* como una construcción social tejida por universos simbólicos que son definidos por Peter Berger y Thomas Luckmann (1968, p. 125) de la siguiente manera:

"Los universos simbólicos son la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales (mientras) toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico"

Así, los universos simbólicos constituyen productos sociales y culturales dotados de historia y para comprender su significado "es preciso entender la historia de su producción"

⁷ Para Bruner la realidad es el resultado de complejos procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura (1991, p. 29)

⁸ Recuerda Bruner, retomando a Bajtín, que "toda voz individual está abstraída de un diálogo" (1991, p. 14).

(125), en el contexto de las redes de significado construidas en la vida cotidiana por determinada cultura.

En concordancia con lo anterior, el concepto de educación se relaciona estrechamente con el de realidad como construcción social y cultural, en tanto los procesos pedagógicos tienen que ver con la necesidad humana de significación y ésta depende en gran medida de “la cultura, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando ‘realidad’ para reconfortarnos.” (Bruner, 1997, p. 105).

De acuerdo con lo planteado, lo que entendemos por cultura no puede reducirse a un orden material (que dependa por ejemplo del hemisferio izquierdo); según Bruner, “aferrarnos a la explicación en función de las causas nos impide intentar comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación” (1991, p. 14).

El concepto de imaginario

El concepto de imaginario nos permitió develar que al referirnos a *la investigación* no nos encontramos de cara a un término transparente, sino frente a toda una construcción histórica y cultural, políticamente determinada (Cfr. Bustamante, 1999, p.1), que lleva -a su vez- implícita y explícitamente una diversidad de imágenes sobre la formación, los sujetos, los contextos, y convoca a modos concretos de ser maestro y maestra por medio de la generación de condiciones de posibilidad para la configuración de dispositivos de formación.

En los estudios de las ciencias sociales y las humanidades en Colombia el tema de los imaginarios sobre investigación no ha tenido un lugar importante. De hecho, el mismo tratamiento sobre el imaginario ha tenido fuertes críticas, no sólo por lo abstracto del concepto sino, además, por la dificultad metodológica a la que se enfrenta un investigador al abordar dicho objeto de análisis. A pesar de esto, las investigaciones sobre los imaginarios han expandido su campo de acción en los últimos años, y no sólo se ha abordado desde la antropología o la historia, sino que ha entrado en diálogo con campos como el de las nuevas tecnologías y la educación. Se pueden contar, entre los trabajos más destacados de esta última relación los estudios de Ana María Fernández en Argentina. Uno de sus textos más significativo es *Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. En él, la autora pone de relieve la relación entre imaginario, subjetividad y cuerpo. Esta relación se teje a partir de preguntas como “¿Cuál es la relación entre lo psíquico y lo social?” y “¿cómo se produce sentido?”. De este modo, trata de comprender

los tránsitos de los universos de significaciones imaginarias sociales a las singularidades de sentido en la producción de subjetividad. Así, en un campo de significancia se produce una singularidad de sentido. La autora entiende el pensamiento como un modo de experiencia y no como un espacio de comprobación o aplicación de saberes instituidos. El pensamiento como experiencia supone pensar en el límite de lo que se sabe; coherente con esto, habla de un campo de problemas que implica un programa de indagación conceptual, para lo cual propone abrir interrogación, dar curso, “de modo que *lo invisible opere visibilidad*, *lo impensado se vuelva enunciable*” (Fernández, 2007, p. 31). Por su parte, los trabajos de Cabrera, centrados en la comunicación mediática, atienden a la configuración de imaginarios sociales generados por las nuevas tecnologías. De modo que, para el autor, “Entender las nuevas tecnologías implica, vislumbrar aquello que las alienta y que es cognoscible a través de las palabras, las imágenes, las estrategias y los gestos que la constituyen acompañándola en su producción, circulación y apropiación social. Interpretarlas como estrategias funcionales de los agentes políticos y de mercado insertándolas en lo imaginario de la sociedad contemporánea para preguntarse acerca de los “nombres sagrados” y símbolos que dan vida al sistema neotecnológico” (Cabrera, 2006: 16).

Esta interpretación del mundo se dimensiona a partir de un repertorio de imágenes vigentes en la consciencia/inconsciencia colectiva; es decir, a partir de un imaginario (Castoriadis, 1983). En el libro *La Institución imaginaria de la sociedad* (Castoriadis, 2002) se argumenta cómo en la sociedad se cohesionan los hilos de la intrincada red de significados que permea y orienta la vida cotidiana. En la obra se denomina esta red de significados *el "magma de significados sociales imaginarios"* (278), los que además de estar inmersos en la sociedad y los individuos que la componen, se movilizan entre las instituciones y les dan vida.

Para Manuel Antonio Baeza (2000), los imaginarios sociales son componentes fundamentales de la configuración de sentidos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social. Así, los imaginarios sociales están anclados en contextos y en historias determinadas, y por esta razón no constituyen la suma de imaginarios individuales, sino más bien la imbricación de imágenes reconocidas de forma colectiva que se institucionalizan en la sociedad gracias a que ciertas condiciones contextuales e históricas lo propiciaron (Castoriadis, citado por Baeza 2000, p. 25).

Dicho de otro modo, los imaginarios se inscriben en las dinámicas de la creación socio-histórica de imágenes que pretenden aprehender el mundo, la realidad y los entretejen en las estructuras simbólicas de la sociedad. No se trata de instancias simbólicas presentes desde el inicio y que operan en la construcción de la historia misma. Lo anterior, sugiere el replanteamiento de la historia cuando ha sido validada a partir de una versión que, por

medio de ciertos dispositivos de poder, da voz a determinados imaginarios y a su vez, enmudece a otros.

De acuerdo con lo anterior, la categoría de imaginario social -- en tanto conjunto de significaciones y esquemas organizadores, pero también en tanto potencialidad y creatividad--, cobró un valor preponderante para la investigación realizada. Lo imaginario, según Castoriadis (1983), hace referencia a un tipo de realidad instituida e instituyente, visible y no visible, que determina y compone aquello en lo que cree una sociedad o grupo. Por este motivo, la categoría de *imaginario* no reposa en la dicotomía realidad/fantasia, sino que más bien revela el origen creativo de toda construcción social. De este modo, permite inventar lo social y configurar lo histórico. Castoriadis (1983) distingue dos tipos de imaginarios, los *instituidos*, a los que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido (tradicción, costumbre, memoria), y los *instituyentes*, que se manifiestan en los hechos históricos y en la constitución de sus universos de significación (nuevas formas de aprehender la realidad, los cambios, las revoluciones). Los primeros mantienen la cohesión y la identidad de un grupo, los segundos crean fisuras, hacen posible la diferencia, el movimiento, la transformación.

El concepto de imaginario ha sido abordado por diferentes disciplinas y teorías de las ciencias sociales durante los últimos años, especialmente por la sociología, la psicología social, la teoría política, la historia, la filosofía, el psicoanálisis y la filosofía. Con todo, es Cornelius Castoriadis quien se encarga de precisar el concepto de imaginario social. Castoriadis vincula el término a lo socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos:

“...Una de las propuestas fundamentales de Castoriadis fue la elaboración de una ontología de la creación, el análisis del proceso autoinstituyente y las condiciones efectivas para una posible autonomía colectiva e individual. Pero, sobre todo, su insistencia en el carácter histórico de toda nuestra producción social, de nuestras instituciones y valores; la naturaleza del sentido y de las significaciones” (Nogueira, 2003, p. 6).

Concepciones y conceptos sobre la noción de “imaginario”

El imaginario es estudiado frecuentemente como representación social, memoria colectiva o como ideología. Estudiarlo como ideología implica considerar lo imaginario como

discurso pragmático ligado a una institución política o religiosa, por ejemplo. Así mismo, se asocia el concepto de imaginario al de imaginiería. Este último está constituido por el conjunto de imágenes visuales o iconográficas, las cuales no son, en sí mismas, elementos de un imaginario social. Como mentalidad, lo imaginario es entendido como una manera de reaccionar en el mundo y en una sociedad determinada. La mentalidad constituye el punto de encuentro de las maneras de pensar, de sentir y de actuar. Como simbólica, se lo entiende como un conjunto de objetos y prácticas metafóricas y alegóricas. Se asocia también con memoria colectiva, es decir, con el recuerdo de cosas pasadas, cuentos y narraciones. Finalmente, la noción de imaginario está relacionada con la patafísica como ciencia de las soluciones imaginarias, es decir, como una nueva sensibilidad frente a la realidad.

Cada individuo tiene imaginarios, los cuales se relacionan con los medios sociales, espaciales y temporales. Un sujeto solo no construye un imaginario de manera individual y auto diegética: necesita las narraciones de otros, las experiencias de otros, las ideas y opiniones de una colectividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante describir una primera clasificación algunos usos del concepto de imaginario.

- Imaginario social. Este tipo de imaginario puede ser ubicado temporalmente (fechado), por lo cual es objeto de conocimiento en el curso de los tiempos históricos. Se trata de un imaginario colectivo, en el que cada individuo es casi la sociedad entera, pues refleja sus significaciones incorporadas. En este sentido, la sociedad establece su propio mundo, en el cual está incluida una representación de sí misma.
- Imaginario individual. Los imaginarios individuales son aquellos propios de un sujeto, descifrables por sus producciones. Deben insertarse en el contexto general de su tiempo ya que el imaginario de un ser humano concreto es siempre una historia posible, y en tanto historia implica la relación de unos sujetos con otros, de unos sujetos con su tiempo, de unos sujetos con su historia y su contexto. Un imaginario individual es siempre un imaginario vinculado a lo social, ya que, como dice Castoriadis (2006, p. 75) “los hombres no pueden existir más que en la sociedad y por la sociedad”.
- Imaginario conjunto. El imaginario conjunto es el resultado de varios elementos que se ponen en relación, constituyendo una estructura o sistema. Es real ya que puede intervenir sobre los comportamientos y las sensibilidades de los sujetos. Este es el caso, por ejemplo, de los imaginarios de individuos de diferentes regiones que entran en contacto, y que, por alguna circunstancia, comparten experiencias de vida.

El encuentro de estos imaginarios crea un imaginario de conjunto, unas nuevas significaciones de la realidad a partir del choque de formas de ver y pensar el mundo.

- Imágenes mentales. “Las imágenes mentales son todas verdaderas, discuten entre ellas, se autorizan a sí mismas” (Escobar, 2000, p. 116). Si bien son tratadas, principalmente, desde la psicología, son estudiadas por la teoría de la imagen. Esta teoría clasifica las imágenes según su materialidad informativa así: mentales, naturales, creadas y registradas. Como se ve, esta clasificación tiene que ver más con aspectos perceptivos, así como con los procesos de recepción, almacenamiento y procesamiento a nivel cognitivo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dichas imágenes guardan relación con su aspecto icónico en los niveles psíquico, visual, manifiesto y reproducido. De ahí que en la imagen mental el espectador reconstruya a nivel perceptivo y significativo, la imagen (Sanz, 1996, p. 247). Es, en este sentido, que se habla de un imaginario que es su propio contenido. Sin embargo, el proceso dista de ser meramente mental, ya que, como se ha afirmado anteriormente, el ser humano no es sino en la medida que se relaciona con otros, en un tiempo y en un contexto. Así, Sanz afirma: “La organización de la realidad visualmente recibida, así como la estructuración del pensamiento visual a través del código icónico, son los procesos básicos que condicionan el universo individual en el nivel de la experiencia. La imagen determina el mundo personal, en este aspecto, cuando menos tanto como la palabra” (Sanz, 1996, p. 58). De tal manera, la cultura, una cultura concreta, es una configuración de significados comunes, cuya transmisión social, a través de la palabra y de la imagen, prescribe una determinada realidad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de las particularidades del sistema cultural obedece a un proceso iconoverbal. Esto es aún más patente en la sociedad gobernada por los medios de comunicación, en la cual no sólo se crean arquetipos de belleza, de buen gusto, etc., sino, además, patrones de comportamiento.
- Imágenes arquetípicas. Se trata de imágenes producidas e históricas, construidas por los hombres en la sociedad. No son ni naturales ni innatas ni biológicas. Estas imágenes provienen del pasado, o nacen de nuevas condiciones del presente histórico. En consecuencia, obedecen a las herencias y a las creaciones, son el resultado de transferencias y de préstamos. Estas imágenes son posibles porque las generaciones se transmiten los imaginarios en la vida de todos los días.

De las anteriores descripciones se puede concluir que si bien algunos autores hablan de imágenes mentales y de imaginarios individuales, ni lo uno ni lo otro está exento de procesos de culturalización. El ser humano es social e histórico, construye imágenes en el tiempo que lo instalan en unas formas de vivir y convivir. En este sentido, tanto las

acciones como los discursos son manifestaciones de lo imaginario. Esto permite hacer un acercamiento a algunas de sus características.

En el Tomo II plantearé de forma más concreta nuestra posición en relación con la mirada cultural e histórica que le hemos dado al concepto de imaginario.

Modos de lectura de lo imaginario

Si bien es difícil construir un concepto unificado de imaginario, dadas las distintas concepciones y posturas teóricas sobre el mismo, sí se pueden plantear algunas características generales. Las enunciamos a continuación.

- **Dimensión.** La dimensión se refiere al carácter que marca la magnitud o aspecto que lo define como fenómeno, es decir, a su carácter particular o colectivo. Así, lo imaginario puede tener una dimensión individual o social.
- **Realidad.** Un imaginario es siempre real, pues tiene una existencia como las cosas materiales aunque no tenga en sí mismo una materialidad. Es real porque puede intervenir sobre los comportamientos, sensibilidades de los sujetos sociales. Es real también porque se exterioriza en prácticas y discursos. Este es el caso de los medios de comunicación, los cuales, según Cabrera (2006), determinan el comportamiento de los sujetos en la contemporaneidad. En este sentido el cambio de técnica tiene efectos en la sensibilidad de la época (Benjamin, 1973). De este modo el reloj establece una forma distinta de relacionarse con el tiempo. En la contemporaneidad el tiempo está dividido, fragmentado y es administrable; en la modernidad el signo del tiempo es la locomotora que hace conscientes a los individuos del movimiento, de una idea de futuro, propia del tiempo moderno. En el caso del tren se trata de la metáfora del viaje, al modo en que *Ulises*, el héroe aqueo, atraviesa el mar con la idea de llegar lleno de gloria y tesoros a su tierra.
- **Complejidad.** Un imaginario es complejo porque es una red de relaciones no unidireccionales ni inmediatamente perceptibles. No se puede construir un imaginario lógicamente, ni tampoco se lo puede analizar por partes racionalmente estructuradas. Un imaginario siempre es un complejo de significaciones. Esto no significa que no puedan ser transformados y manipulados.
- **Veracidad.** Los imaginarios son “independientes de criterios de verdad”, no se discuten, no dependen de un trabajo de aprobación; se aprueban gracias a, por ejemplo, la convicción o la fe. Son válidos en sí mismos y esto es lo que constituye su estatus particular de verdad.

- Durabilidad. Los imaginarios funcionan durante un cierto tiempo; sus funciones pueden renacer en un lugar o en otro ya que no tienen una lógica absoluta ni tampoco leyes fijas e invariables; ellos existen en una época determinada y se transforman, ya que tienen su propio ritmo.
- Transmisibilidad. Los imaginarios emplean distintas producciones sociales para sobrevivir y ser transmitidos. Se valen de mitos y leyendas, de lugares, de memorias, de técnicas del cuerpo, de gestos para permanecer y perpetuarse; ellos se difunden, se propagan, se resisten a los cambios bruscos. De ahí que tengan sus modos particulares de transmisión.
- Utilidad. El imaginario es un importante instrumento conceptual. Comprender los imaginarios de una sociedad o grupo social determinado permitirá al investigador —al sociólogo, por ejemplo— comprender muchos de los aspectos de dicha sociedad o grupo. Así mismo, ser consciente de los imaginarios le permitirá a una sociedad autocrearse, comprender aquellos signos que la marcan en medio del conflicto, de la guerra, del desarrollo tecnológico o cultural.

COMPONENTE METODOLÓGICO

La investigación transitó por rutas que nos condujeron a inquietarnos, asombrarnos, preguntarnos por lo que los otros actores hacen, dicen y piensan en torno a *la investigación*; así mismo, por las formas de interacción que determinan los diferentes imaginarios sobre la investigación que acuden al escenario de la formación de maestros.

Lo anterior nos convocó a descubrir, analizar y comprender los imaginarios sobre investigación que acontecen en la Licenciatura en Educación Básica, Humanidades, Lengua Castellana, desde dos dimensiones: uno de los seminarios de práctica pedagógica, y el archivo del Programa. El contacto interpretativo con la información procedente de ambas dimensiones nos condujo a explorar y posteriormente a analizar el discurso sobre investigación formativa, puesto en circulación en el país principalmente por el CNA⁹. El siguiente cuadro registra las diferentes fuentes de información:

Cuadro 1. Dimensiones y fuentes

--	--

⁹ Consejo Nacional de Acreditación.

Seminario de práctica grupo 01 (2007/I, 2007/II y 2008/I) ¹⁰	Archivo Licenciatura (2000 – 2008)
Diarios de campo de investigadores Relatos de estudiantes Protocolos de sesiones (que devinieron en “memorias de las sesiones”).	Documento construido para obtener el registro calificado del Programa (2000), Proyecto Pedagógico (primera versión de 2005), y corpus de trabajos de grado (2006-2008).
Discurso CNA investigación formativa	

El recorrido metodológico nos permitió leer cada una de estas dimensiones como textos y contextos de la construcción imaginaria de la investigación, por medio de herramientas etnográficas, hermenéuticas, semióticas y del análisis del discurso, que se conjugaron en distintas narrativas que devinieron de la comprensión¹¹.

De este modo, asumimos el problema planteado como texto susceptible de ser leído (interpretado). Aquí, retomamos principalmente a Ricoeur (1998, p. 102) en la vinculación entre explicar y comprender. De acuerdo con este autor (Ricoeur, 1998, p. 99,105), la interpretación se mueve en dos esferas, la de “retomar el camino de pensamiento abierto por el texto, ponerse en el camino orientado por el texto” y la de encadenar un discurso nuevo al discurso del texto, para apropiarse del proceso de “reactualización del trabajo de parto de sentido”.

En esta vía, asumimos el trabajo con el discurso por medio de la metáfora del juego¹² -que posee reglas y roles concretos relacionados entre sí en función de una verdad- y ello implicó entenderlo como acción e interacción, y no simplemente como un asunto lingüístico que pueda o no hacerse coherente con las prácticas. Desde esta perspectiva, abordamos los textos con la presunción de que se hallan atravesados por diferentes discursos que ponen en evidencia la íntima relación entre lenguaje y cultura, y que dejan

¹⁰ Con la participación de estudiantes de la Licenciatura que se ubicaban para el semestre 2007/I entre el 7mo y 8vo nivel del Programa.

¹¹ Como podrá apreciarse en el Tomo II de este informe, lo narrativo –que en un inicio constituía sólo una de las fuentes de investigación- fue gradualmente convirtiéndose en construcción polifónica en la que confluyó toda la comprensión de la investigación.

¹² Usada en distintos espacios teóricos por autores tales como Wittgenstein (1958, p. 7) y por Foucault (2005, p. 50), entre otros.

ver intercambios de sentido que reverberan una verdad concreta (Cfr. Foucault, 2005:51), en el contexto de la interacción social¹³.

Ahora bien, el uso de herramientas de análisis semiótico enriqueció la comprensión, en tanto dio origen a líneas de sentido o isotopías como *planos comunes* configurados por la permanencia de rasgos (semas) a lo largo de los diversos textos analizados. Lo anterior, basados en una idea de “discurso, que el examen del componente descriptivo nos ha permitido analizar como un “enlace” de conjuntos figurativos, [en el que] las relaciones entre los conjuntos se establecen por la persistencia de los mismos rasgos, los cuales por repetirse a lo largo de un discurso, producen una o varias isotopías que dan coherencia a las figuras presentadas por el texto” (Grupo Entrevernes, 1982, p. 148).

El cuadro 2 nos permite apreciar el componente metodológico de la investigación en la dimensión del seminario de práctica, así como el cronograma para el mismo. En el cuadro 3 se establecen relaciones entre el diseño metodológico y el proceso de análisis e interpretación de la información recogida desde las ópticas paradigmática y narrativa.

Cuadro 2. Seminario de práctica

PROCESO	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS
Convocatoria participantes (mes I – II)	Convocatoria dirigida a maestros en formación que cumplan con los requisitos para matricular su práctica docente y que, adicionalmente, posean la inquietud de participar de un proceso investigativo.	Entrevista individual en profundidad, entrevista de grupo focal (semiestructurada, en torno a la imagen de sí mismos como maestros Investigadores).
	Análisis emergente - Revisión de	Observación

¹³ De acuerdo con Lozano (1997, p. 171), “la interacción social no debe entenderse como un hecho puramente externo al lenguaje, de tal modo que la explicación entre discurso y sociedad opere exclusivamente sobre correlaciones entre datos de ambos dominios. El lenguaje inscribe en su propia naturaleza coordenadas del mundo intersubjetivo; orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, además de servir a la objetivación de las distintas experiencias de la realidad y a la creación de ‘mundos’ (Berger y Luckman, 1968, p. 54-64). El lenguaje produce relaciones intersubjetivas, y es al mismo tiempo su producto.”

	literatura.	participante, diario de campo, grabaciones.
Interacción seminario de práctica (mes III – XIV)	Encuentro con los problemas de la práctica y posibilidad de generar preguntas específicas que desencadenen procesos de investigación Análisis emergente - Revisión de literatura.	Observación participante. Diario de los investigadores cuyos registros se extienden en todas las fases llevadas a cabo por los participantes del seminario de práctica. Diario de campo de maestros en formación.
Escritura narrativas (mes I-XV)	Construcción de narrativas en torno a su experiencia como maestros investigadores. En el seminario de práctica surge la necesidad de contar historias de vida. Análisis emergente - Revisión de literatura.	Diario de campo de maestros en formación que describe y narra el proceso de construcción de subjetividad en relación con la imagen de maestro investigador
<p>PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN (mes XIV – XX)</p> <p>CONSTRUCCIÓN NARRATIVA</p>		

Cuadro 3. Análisis de la información (transversal)

Hacer emerger teoría de los análisis¹⁴:

Paradigmático	Narrativo
<p>Identificación de información y datos en los registros de diarios de campo y grabaciones.</p> <p>Agrupación por elementos y patrones comunes</p> <p>División - clasificación</p> <p>Categorización – Triangulación.</p> <p>Conocimiento por inducción.</p> <p>Teorización</p> <p>Énfasis ETIC</p>	<p>Descubrimiento y reconstrucción de voces - personajes, acontecimientos - tramas en los diferentes registros.</p> <p>Establecimiento de elementos distintivos</p> <p>Integración – Diálogo</p> <p>Conocimiento por analogía y por abducción.</p> <p>Síntesis de agregado de datos en un conjunto narrativo</p> <p>Construcción de metáforas</p> <p>Énfasis EMIC</p>
<p style="text-align: center;">  Complementariedad </p> <p style="text-align: center;">  <u>Los relatos contextualizan las categorizaciones producto del análisis de datos</u> </p> <p style="text-align: center;">Explicación – Comprensión</p>	

RESULTADOS

Luego de configurar el proyecto y de trazar en él unas rutas metodológicas generales para un tipo de experiencia que conjugaría investigación y docencia, iniciamos el trabajo de

¹⁴ Adaptado de Bolívar (2002, p. 19)

campo en las esferas descritas anteriormente. La interacción con ambos espacios rápidamente nos mostró que era necesaria una lectura entre líneas de los textos, en el sentido amplio de la palabra. Fue cuando decidimos no encuestar a los estudiantes y otros asesores acerca de su concepción de investigación, porque sabíamos que las respuestas se orientarían hacia lugares comunes de un *deber ser*, en el que se repiten las consignas sobre la “reflexión de la propia práctica”, y el uso de “la etnografía y el diario de campo”, entre otras. Preferimos tomar una vía que nos llevó a captar los imaginarios instituidos e instituyentes sobre investigación del discurso de los sujetos, de sus reacciones frente a determinadas situaciones, de sus gestos, de sus narraciones, de las formas que los atravesaban, de sus gramáticas y sintaxis. Cada texto analizado requería una interpretación, a la vez, del contexto de su producción, y de nuestro propio lugar como intérpretes.

Luego de triangular la información de los diarios de campo y otros registros, realizamos un procesamiento por patrones y elementos comunes, que dio lugar a tres grandes categorías relacionadas con los procesos-procedimientos, las condiciones y la experiencia (entendida como vivencia del sujeto) de la investigación.

Cuadro 4. Categorías de análisis

Procesos y procedimientos de <i>la investigación</i>	Condiciones de <i>la investigación</i>	Formas de la experiencia de <i>la investigación</i>
Componentes, partes, fases, mecanismos sistemáticos que hacen que un proceso sea catalogado como <i>investigativo</i> .	Tiempos, espacios y condiciones de interacción (modos de trabajo (individuales-grupales), de interacción verbal y no verbal) en las que tiene lugar <i>la investigación</i> .	Asociaciones, relaciones y construcciones cuyas <i>formas</i> develan en un <i>texto</i> una aprehensión particular de un imaginario sobre <i>investigación</i> .

En la primera categoría imperan aquellas secuencias, componentes y fases instituidas como requisitos sine qua non para la *investigación*. Dichos elementos hacían parte de los presupuestos del seminario, de los conocimientos previos de los estudiantes y de nuestras propias imágenes sobre investigación; todo esto se encuentra reforzado por los formatos y dispositivos que entes reguladores de la investigación (CODI, COLCIENCIAS, CNA, etc.) han dispuesto y difundido en la comunidad académica. A ello se le suman algunos elementos propios de la dinámica de la Facultad de Educación y sus hábitos de

construcción de procesos investigativos en relación con la práctica pedagógica y su socialización en el trabajo de grado.

La segunda categoría estuvo en gran medida incidida por el programa del seminario y lo que sus dinámicas proponían a los integrantes y, desde luego, por las reacciones y participaciones que estos planteaban frente a lo propuesto. Aquí se registran los modos de interacción, las fórmulas verbales y no verbales aceptadas entre pares, y entre asesora, investigadores y estudiantes, en las cuales se enmarcaba lo que el colectivo asumía como *proceso investigativo*, así como los juegos de lugares comunes y silencios que permitían apprehenderlo. Así mismo, esta categoría develó las relaciones de tensión entre las condiciones del seminario y los centros de práctica en los cuales los estudiantes llevaban a cabo su investigación. Espacios, tiempos, interacciones verbales, silentes, corporales, todas estas condiciones hacían parte de una enorme “bolsa” de datos recogidos en los registros acerca de la cotidianidad del seminario de práctica y sus movimientos.

La tercera categoría recogió las formas textuales de carácter oral y escrito en el seminario. Al inicio éstas sólo procedieron de la oficialidad de los seminarios, pero luego empezaron a hacer parte de la categorías algunos comentarios y relatos informales sobre lo que diferentes sujetos experimentaban en el proceso. Algunos datos aparentemente desconectados de la interacción pedagógica (principalmente porque tenían lugar en preliminares o intermedios del seminario, o en los desplazamientos del grupo hacia algún lugar), nos permitieron establecer asociaciones sobre lo que era considerado y vivenciado como *investigación* por los diferentes actores. Gracias a este descubrimiento, el seminario fue abriendo gradualmente espacios estratégicos que favorecieron la narración oral y escrita y que nos posibilitaron captar las *formas de la experiencia de la investigación* en los distintos integrantes.

Aunque a simple vista las anteriores categorías pueden apreciarse como conjuntos compactos de información, al interior de ellas confluyen múltiples tensiones que las agrietan y que además las ponen en relación con las otras categorías. En este sentido, podemos decir que el ejercicio de categorización fue muy importante para encontrar recurrencias y obtener algunas explicaciones para éstas. Sin embargo, para comprender el problema en cuestión no nos bastaron aquellas categorías analíticas presentadas a modo de “talegos” para agrupar la información por patrones comunes.

En efecto, el conjunto de categorías que dividía la información en *procedimientos*, *condiciones* y *formas de la experiencia de la investigación*, fue atravesado por relaciones de tensión entre algunos rasgos mínimos (semas) que dieron lugar a dos líneas de sentido¹⁵

¹⁵ Desde una perspectiva semiótica, entendemos una línea de sentido como una isotopía que “garantiza la homogeneidad de un mensaje o de un discurso. Puede definirse como un ‘plano común’ que hace posible la

generales, que posteriormente nombramos a partir de la conceptualización de imaginario propuesta por Cornelius Castoriadis¹⁶.

Cuadro 5. Semas y líneas de sentido

Semas	
Tensión entre:	
Permanencia	Transformación
Inercia	Movimiento
Certeza	Incertidumbre
Convergencia	Divergencia
Línea de sentido <i>Imaginarios de investigación instituidos</i>	Línea de sentido <i>Imaginarios de investigación instituyentes</i>
Lo canónico Poder de cohesión, de continuidad, de reproducción	Lo posible Poder de diferencia, contingencia, de resistencia

Las relaciones entre una línea de sentido y otra -y sus correspondientes conjuntos de rasgos mínimos- no son planteadas desde una lógica de oposición sino de tensión; por esta razón, las líneas de sentido de imaginarios sobre investigaciones instituidas e instituyentes no constituyen dicotomías. De hecho, los imaginarios instituyentes tuvieron aparición precisamente porque hubo puntos de fuga en los dispositivos de saber y poder de los imaginarios de investigación instituidos. Esto será planteado más ampliamente en los resultados (Tomo II) en donde la propuesta final no consistirá en cambiar el discurso “paradigmático” de la investigación por uno “nuevo”, sino más bien comprender cómo en los intersticios del primero surgen las condiciones de posibilidad del otro.

En últimas, cada línea de sentido no corresponde a una entidad homogénea; al interior de cada una ellas encontramos diversidad de imágenes; en la primera asociadas a una mirada


coherencia de un dicho. Ese plano común debe entenderse como la permanencia de algunos rasgos mínimos” (Grupo Entrevernes, 1982, p. 148). Estos rasgos (semas) se extienden por el texto, se encuentran y desencuentran a lo largo de él, para producir una o varias líneas de sentido.

¹⁶ Este proceso podrá apreciarse en los resultados del Tomo II.

ilustrada y positivista de la ciencia, así como a la visión de la investigación inserta en el mercado, y en la segunda a la subjetividad, lo narrativo, lo comunitario y lo contextual.

El cuadro 6 nos muestra la interrelación producida entre categorías de análisis y líneas de sentido.

Cuadro 6. Interrelación de categorías y líneas de sentido

Procesos y procedimientos de la investigación	Condiciones de la investigación	Formas de la experiencia de la investigación
<p>Líneas de sentido</p> <p><i>Imaginario de investigación instituidos - Imaginario de investigación instituyentes</i></p> <p>Relaciones de tensión</p> 		
<p>Diagnosticar – contextualizar</p> <p>Teorizar – dialogar</p> <p>Encuestar, entrevistar – conversar</p> <p>Hacer protocolo - hacer memoria</p> <p>Dividir – integrar</p> <p>Explicar – comprender</p> <p>Demostrar – narrar</p>	<p>Público – privado</p> <p>Objetividad – Subjetividad, intersubjetividad</p> <p>Universalidad – localidad, contexto</p> <p>Individualismo, competitividad, productividad, estandarización, control – lo comunitario, lo cotidiano, lo artesanal, lo artístico, lo creativo</p>	<p>Argumento, exposición – relato</p> <p>Formalidad, “seriedad” – informalidad, humor</p> <p>Tercera persona – primera persona</p> <p>Realidad – ficción</p> <p>Escritura – escritura de sí</p> <p>Denotación – connotación</p>

De este modo, las líneas de sentido atravesaron las tres categorías de análisis por medio de distintas relaciones de tensión. Fue cuando llegó un momento en el proceso de comprensión en el que un dato de alguna de las categorías –y con él su contexto particular de enunciación- se enlazó con un dato de otra categoría, en un acontecimiento de significación que empezó a tomar la forma de una trama. Ello nos condujo hacia una búsqueda de acontecimientos en la que los patrones comunes ya no interesaban tanto como los

elementos distintivos y los signos de la diferencia; de hecho, reiteramos la idea de que los datos agrupados en cada una de las categorías eran diferentes entre sí y ello, lejos de constituir una dificultad, se planteaba como una gran riqueza para la investigación. Sin embargo, el carácter discontinuo de todo lo recogido e interpretado, la multiplicidad de voces y miradas con las que nos encontramos, generaron en nosotros la sensación de recorrer un intrincado laberinto. Entonces también tuvimos que narrar, para comprender, para descubrir sentidos que orientaran el recorrido y nos permitieran imaginar posibles salidas. Así, los diarios de campo y las distintas narraciones no sólo fueron fuentes u objetos de análisis, se convirtieron también en espacios de comprensión emergente en sí mismos.

En estos fueron emergiendo imágenes que finalmente se convirtieron en metáforas, articuladas en una dimensión por nuestra experiencia como investigadores, y en otra dimensión por el concepto emergente de formación. La primera articulación agrupa las metáforas del tejido, la madriguera, el pozo y el laberinto; mientras que la segunda convoca las de la escalera, la puerta y el espejo. Todas ellas son desarrolladas a lo largo del tomo II de este informe, no con un ánimo taxonómico, pues bajo otras condiciones, otros sujetos, otros contextos, podrían ser otras las metáforas, las construcciones y los sentidos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para alcanzar un entendimiento sobre “imaginarios particulares” es necesario plantear rutas de “acceso”, espacios de configuración y determinación. Algunas de estas formas son el discurso, las acciones de los sujetos, las representaciones plásticas dirigidas. Todas ellas hablan de imaginarios, por cuanto son signos que remiten a formas de hacer y proceder. En tal sentido, estudiar los imaginarios es estudiar las prácticas y discursos de las sociedades o grupos específicos. En un sentido último, es el estudio de las prácticas cotidianas de los sujetos, prácticas que se develan en las acciones y discursos. Esta indagación particular se llevó a cabo en el espacio institucionalizado “Seminario de práctica pedagógica, grupo 01”, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El estudio de este grupo génito tenía, por unidad de análisis, *los imaginarios circundantes sobre investigación* en la licenciatura de lengua castellana de dicha facultad.

Lo imaginario, in situ, configurado y configurante, permite entender que la mirada de los sujetos (sea el caso de los estudiantes del seminario de práctica aquí referido) está dirigida hacia un pasado determinado por unas consideraciones sobre la investigación. Los imaginarios, en el caso del Seminario de práctica pedagógica, son el producto de la

producción de actividades conversacionales cotidianas de los estudiantes y los profesores. Estas conversaciones están dirigidas al entendimiento sobre lo investigativo, y hacen de lo imaginario una institución social viva que remite a unas historias y a unas tradiciones académicas en permanente reelaboración. La construcción imaginaria de la investigación toma imágenes culturales y académicas como insumo (autores de referencia constante, dichos, frases, definiciones, íconos, metodologías). Estas imágenes son construidas histórica y académicamente; se legitiman en las publicaciones, en las citas, en las conversaciones; se heredan y se aprehenden en los discursos y metodologías de las clases, en la articulación del lenguaje, en las evocaciones cotidianas, en las aplicaciones metodológicas —conscientes e inconscientes—. En tanto imágenes históricas arraigadas, en tanto imaginarios instituidos e instituyentes, orientan la vida académica de los grupos, es decir, indican formas de actuación, de reconocimiento, de acción, de relación.

Estas concepciones alimentan el imaginario colectivo del grupo y, además, sirven para recrear su mundo académico. Así, este ‘pequeño’ grupo social configura su propia temporalidad, y ésta, por su parte, conforma el carácter propio de dicha microsociedad. Esta temporalidad está marcada por lo que Castoriadis y Carretero denominan tiempo imaginario, por un lado, y tiempo identitario, por otro. El primero se refiere a “la significación global que una sociedad confiere a su temporalidad, en la institucionalización imaginaria de una autorrepresentación del tiempo que marca las directrices generales de la vida social” (Carretero, 2006a, p. 2). El segundo, por su lado, hace referencia a unidades de medida: se trata del tiempo mensurable. La interdependencia de tiempo imaginario e identitario “conforman el modo a través del cual cada sociedad vivencia su temporalidad”, la manera en que recuperan la memoria colectiva, pero también la forma en que proyectan nuevos modos de concebir y re-significar la realidad inmediata. En el grupo de seminario de práctica, el tiempo identitario, más que el imaginario, estuvo determinado por el ritmo “impuesto” por la docente quien, al orientar al grupo, marcaba las pautas, determinadas o indeterminadas, de trabajo. No obstante, no puede decirse que el tiempo imaginario fue impuesto por la profesora, si bien ésta contribuyó en su configuración en una medida considerable. Durante el tiempo que duró el seminario, y aún después, las personas que lo conformaron iban tejiendo el imaginario sobre investigación tanto con aquello que ya les pertenecía (su memoria, sus imágenes de investigación, sus recuerdos, sus relatos — historias de investigadores importantes del país, de la Universidad, de la Facultad¹⁷—), como con aquello otro que estaba por venir (nuevas historias, nuevas ideas, nuevas concepciones) y que era lo actual, lo presente indeterminado. De este modo, dentro del espacio institucionalizado “Seminario de práctica pedagógica, grupo 01”, el tiempo imaginario era la conjugación del ritmo de la profesora, de las pautas institucionales

¹⁷ Piénsese, por ejemplo, en el hito que fue la profesora Olga Lucía Zuluaga para una generación que no sólo siguió su narrativa, sino también sus investigaciones.

(normatividad, saber implícito sobre los procesos de enseñanza, etc.), del comportamiento de los estudiantes y del desarrollo y deriva de las actividades realizadas en él. El identitario ('tiempo real') era fijado por varios aspectos: 1. El acuerdo institucional que dice que su duración semanal es de cuatro horas; 2. El saber popular que entiende que se trabaja una hora y media, se hace un receso, se trabaja otra hora y media y se cierra la sesión quince minutos antes; 3. La constancia de matrícula que indica la duración cuantificable del seminario; 4. El reloj —de los estudiantes y de la profesora— que marca la hora de inicio y la hora de finalización. El tiempo identitario, entonces, se caracteriza por ser fijo, estable, convencional, arbitrario, regulado, institucionalizado. Es un tiempo sobredeterminado, pero determinante. La institución indica la duración del seminario, la profesora y los estudiantes asumen una forma de administrar dicho tiempo. Este es el límite entre el tiempo identitario y el imaginario. Este último es inestable, más caprichoso que arbitrario; es irregular, individual, simbólico; conjuga lo público con lo íntimo. Esta es la razón, entonces, por la que este espacio de formación, como tantos otros, hubiera generado condiciones de posibilidad para que la intimidad (con todo lo que ella implica: acuerdos, desacuerdos, entusiasmos, decepciones) devinieran en parte del grupo. Lo dicho y lo no dicho, las palabras, los silencios, los gestos, las miradas, entraron en el juego del lenguaje propio del seminario: crearon su propia gramática, sus propias reglas de juego. Jugar no implicaba tanto obedecer como participar; tampoco se trataba de vencer sino de aportar. La agenda (el otro tiempo identitario), era depuesta frecuentemente; el marcado interés de la docente por lo simbólico, por el azar determinante de lo seguro, marcó las pautas que rebanarían el tiempo identitario, lo estable, lo sobredeterminado. Las diferentes actividades (plásticas, de lectura, de escritura) se convirtieron en el pretexto para hablar de investigación, para deconstruir las viejas concepciones pero, sobre todo, para edificar las nuevas ideas. El tiempo identitario es la imagen del tiempo; el tiempo imaginario, es lo imaginario del tiempo, una gramática fantástica construida por los sujetos cuando éstos entran en contacto.

De acuerdo con lo anterior, lo imaginario brinda la posibilidad de buscar aspectos distintos de lo vivido, así como de otorgárselos: “por medio de lo imaginario se edifican fantasías sociales, irrealidades, destinadas a transfigurar la realidad establecida, a doblar la realidad, por medio del sueño” (Carretero, 2006a, p. 13). Lo imaginario re-crea la realidad, actualiza posibilidades de presencia de lo real; es alternatividad, extiende el horizonte de lo conocido como apertura a lo desconocido posible; lo imaginario “coloniza” lo cotidiano, abre las fronteras del pensamiento más allá de sí mismo. En este sentido se conecta con la fantasía para instaurar una gramática connatural a los sujetos y a la sociedad. Cada grupo, como cada sujeto, crea y re-crea sus condiciones de posibilidad de existencia; cada grupo, como cada individuo, narra su propia historia, cada historia toca y traspasa la línea de lo ficticio. De este modo, lo imaginario puede entenderse como narración y posibilidad de narración en un grupo (imaginario colectivo) o de un sujeto (imaginario individual). Esto significa que cada institución social construye relatos en los que se imagina y recrea.

Lo imaginario no instituye verdad o falsedad. Muestra el origen creativo de la productividad social. Lo imaginario es creativo, indeterminado; es la capacidad imaginante, creación incesante, invención social e histórica. Es creación de significaciones colectivas. De acuerdo con esto, el análisis de la investigación y lo investigativo en el contexto del seminario de práctica pedagógica presenta dos niveles. El primero es el de las significaciones imaginarias sociales, es decir, la forma en que se manifiesta la realidad de la investigación y lo investigativo; el segundo, las matrices imaginarias, que se refieren a las condiciones de posibilidad de dichas significaciones. El primer nivel está compuesto por las ideas que cada uno de los integrantes del grupo comprende por investigar, por las concepciones predeterminadas (que predeterminan a su vez) de la profesora (los textos que ha leído, los profesores que ha tenido, su participación en proyectos de investigación, etc.), por las ideas, concepciones, nociones y categorías que se construyen en la interacción del seminario, de la interpretación que hacen estudiantes y profesora de los textos “sugeridos” por ésta, de las actividades propuestas, en suma, por todas aquellas acciones humanas que construyen y reconstruyen formas, imágenes, conceptos, ideas. En este espacio simbólico lo imaginario aparece como potencia magmática de lo que sus integrantes se dan como significado, de lo que ellos, en el accionar sobre el mundo gracias al signo, hacen de éste y el mundo una y múltiples tramas de sentido. El imaginario es “algo que le *acontece al hombre* y algo que él *provoca*. La acción humana entendida desde lo imaginario tanto se presenta como un *acaecer a través* del hombre como algo que el hombre *hace que suceda*. Por ello, la institución del “mundo humano” constituye una solidificación y materialización de lo instituyente, a la par realizado y padecido por el hombre. En tanto “flujo creativo constante” se materializa en cada momento determinando lo imaginable, pensable y deseable para una sociedad y sus individuos” (Cabrera, 2006:23-24). Existe, además, un tercer nivel, ya no dependiente de los sujetos, por lo menos no de forma directa, y sí más de la institución en cuanto tal. Se trata del nivel ideológico, en tanto las ideas sobre investigación —los imaginarios circundantes— son creencias compartidas que justifican el curso de los acontecimientos del seminario de práctica como microsociedad, creencias que subvierten sentidos, afectos; creencias que distorsionan ideas, conceptos, categorías, nociones; creencias que esconden motivos, motivaciones, intereses —económicos, políticos, pedagógicos—; creencias que signan lo que debe ser, lo esperable, lo deseable. Todo lo anterior contribuye en la identificación colectiva, en la estructuración de la identidad, y por lo cual el grupo se entiende y representa a sí mismo.

Los imaginarios sobre investigación tienen, en últimas, un carácter ideológico, por cuanto postulan una realidad pedagógica. Además, justifican un orden de las formas de investigar, y su relación o no con la formación de licenciados. Tanto su carácter como su justificación son soportados por discursos que acompañan la aparición de metáforas (investigativas) y

que dan buena cuenta de su constitución y de su adherencia o negación del discurso pedagógico y didáctico de la Facultad y de la Universidad misma.

Los imaginarios sobre investigación son, a su vez, utopías: ellos participan de la esperanza colectiva de transformación de la sociedad (de lo que no están exentas las instituciones que plantean metagendas de investigación¹⁸). Esperanza, además, del cambio de los actores del hecho educativo; de la transformación de la visión que tienen de la investigación, de su función social, institucional, pero también utópica.

La investigación y su relación con los procesos de formación son imaginarios instituidos e instituyentes de la realidad educativa; anuncian y proponen otras formas de pensar y de actuar, ya que lo imaginario es potencia creadora e integradora:

“lo imaginario, como instancia constitutiva de la irrealidad, de ficción, de ensueño, es lo que otorgaría integridad diferenciada a un grupo, lo que garantizaría la pertenencia común de los distintos individuos en torno a una fantasía social que le otorga consistencia al grupo” (Carretero, 2006b, p. 5).

Las acciones formativas llevadas a cabo en el Seminario, tanto como las efectuadas en la Facultad y la Universidad en general, obedecen a unas lógicas colectivas particulares, las cuales, a su vez, atienden a estructuras económicas y políticas de globalización. De suerte que la perspectiva investigativa anuda lo social con lo académico (que está inserto en lo social), pero también se construye de forma particular en los grupos en los que es objeto de discusión y práctica permanente. Sin embargo, estos tejidos al interior de una comunidad son además reconstrucción, es decir, resultado de una interpretación. De hecho, al ser discursos sobre algo, ya son interpretación. “La elección de los discursos puede estructurarse en función de los diferentes actores a los que se les atribuye” (Cabrera, 2006, p. 163), tales como los creadores, los promotores y los divulgadores de las nuevas tecnologías; tales como los teóricos y promotores (investigadores, estudiantes, docentes) de

¹⁸ Tanto el humanismo y las humanidades como la investigación misma, es decir, como política y actividad académica, tienen validez en el contexto de la mundialidad, de la interculturalidad, de los saberes multiplicados, en la prospectiva de una sociedad cuyas utopías se resguardan en la sobrevaloración de los saberes, y en la antesala de intereses económicos y de los asuntos estructurantes o, en términos de Brunner (1993, p. 21), metagendas, las cuales, vale decir, se convierten en punteros u horizontes velados de los intereses multiplicados. Sobre las metagendas puede verse Brunner, José Joaquín y Sunkel, Guillermo (1993) *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago, Flacso.; y Hopenhay, Martín (1993) “El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile”. En: Brunner, J.J. et.al., *Paradigmas de conocimiento y prácticas sociales*. Santiago, Flacso.

procesos de investigación. En estos discursos se encuentran las representaciones que estructuran las creencias, las ideas, los conceptos, las prácticas sobre la investigación al interior de una comunidad académica.

De manera que las prácticas investigativas son productoras de realidad social y, por lo tanto, fuente de legitimación e identidad. Ahora bien, esta legitimidad e identidad no están sólo determinadas por las políticas sobre investigación asimiladas por la Facultad de Educación; también son producto de los consensos, de las discusiones y del ejercicio de poder al interior de los grupos particulares. El seminario de práctica, objeto del presente estudio, se mueve en una permanente tensión, la cual no sólo se manifiesta en los gestos, actitudes y expresiones orales de los estudiantes; también se explicita en las prácticas, en la escritura, y en la actitud frente a la docente. Esta tensión dibuja dos tendencias frente a la investigación. De un lado, un tipo de investigación tradicional, fundado en el rigor, apoyado por la estadística y la comprobación de hipótesis; de otro, una mirada cualitativa que reivindica la voz de quienes son objeto de estudio pero también de los investigadores, una investigación que se despliega de manera abierta para dejarle espacio a la creatividad. Llegados a cierto punto, esta última fue la noción que empezó a sobreponer el espacio y la temporalidad imaginaria de los partícipes del ejercicio pedagógico. Los efectos de este imaginario fueron discursos y acciones. Discursos, porque el trabajo de grado devino narración, historia contada, imágenes y metáforas sobre lo investigativo. No podría decirse que la docente determinó, ella sola, la construcción de dicho imaginario; fue un trabajo colectivo bajo la coordinación suya, y en el cual aparecieron nuevas formas, nuevas ideas, otras maneras de comprender la investigación. Acciones, porque desde esta perspectiva se nutrió la práctica pedagógica, las acciones que se llevaron a cabo al interior del aula, el tipo de interacción con los estudiantes. Como resultado, se tiene un efecto en doble vía: teórico y práctico o, dicho de otra manera, en el orden del discurso y en el de las acciones. El primero corresponde a las distintas nociones y conceptos reconfigurados sobre *investigación*, el segundo, a la práctica pedagógica llevada a cabo, a las estrategias didácticas empleadas, a la interacción en el espacio escolar.

Significaciones imaginarias sociales

Finalmente, entonces, se puede decir que en el contexto de la presente investigación se habla de significaciones imaginarias sociales, las cuales son fuente de legitimación, de sentido e integración. Lo primero, porque la docente orientadora del espacio de formación justifica, a través de su discurso, de su propia práctica pedagógica, de las estrategias didácticas y de sus acciones en general, un sistema de poder, sistema que, por demás, está soportado por una base de saber (académico, enciclopédico, experiencial); un lugar de

dicho discurso bajo la forma de un rol social (ser y hacer docente); y en una asignación institucional legal (forma de contrato, pago de honorarios, etc.). Lo segundo, porque el proceso, intercambio, construcción y transformación de conocimiento pedagógico, literario y lingüístico está configurado en una relación de enseñanza y aprendizaje en un signo temporoespacial objetivo y subjetivo. Este signo contiene tiempo y espacio. El primero puede ser identitario o imaginario, siendo aquél signado por lo institucional y éste por lo subjetivo de la interacción humana. De tal suerte que estos elementos crean un orden social en el grupo. Lo tercero, porque las significaciones imaginarias sociales son fuente de identidad colectiva: el grupo se encuentra y desencuentra en sus acciones y discursos cotidianos.

Hemos planteado algunas ideas, generales, sobre el concepto de imaginario. Se ha señalado que son distintas las concepciones sobre el mismo, y también diversos los puntos de vista y los campos de investigación que lo abordan como objeto de estudio. Se ha indicado, además, que es un concepto huidizo, que su comprensión está dada por las acciones y discursos que lo materializan. Para Castoriadis, se trata de una creación humana, social e histórica; no se puede pensar lo imaginario por fuera de lo humano, ni a hombres y mujeres por fuera de lo social. La sociedad está conformada por instituciones y significaciones que le otorgan sentido:

“El ser-sociedad de la sociedad, son las instituciones y las significaciones imaginarias sociales que encarnan esas instituciones y que las hacen existir en la efectividad social. estas significaciones le dan un sentido —sentido imaginario, en la acepción profunda del término, es decir, creación espontánea e inmotivada de la humanidad— a la vida, a la actividad, a las preferencias, a la muerte de los humanos, y al mundo que crean y en cual los humanos deben vivir y morir” (Castoriadis, 1995, p. 67).

Lo imaginario no impone formas de comportamiento, abre condiciones de posibilidad para que las acciones estén dirigidas a unos fines. Este es el origen de las creencias, de lo que debe ser y de lo que no. De estas elecciones no está exenta la academia. En ella, surgen ideas que predominan y se imponen sobre otras: todo acto pedagógico es un acto de elección. Se elige qué autores leer, qué textos estudiar, qué actividades hacer. El seminario, objeto de estudio de esta investigación, fue una elección, como la investigación misma que lo respaldó. En estas elecciones se jugaron los imaginarios de los sujetos, lo cual, como ya se dijo, produjo tensiones. Estas tensiones abren campo a unas significaciones imaginarias sociales en las que la investigación biográfico-narrativa, y aún la cualitativa, generan resistencia ante lo otro diferente e inquietante. Los encuentros y desencuentros en el grupo del seminario de práctica abren el espacio a “lo otro inquietante”, a lo no pensado, a lo oculto, a lo implícito, a lo no dicho, a lo invisible, al silencio de las palabras, a lo

imperceptible, a aquello que, aún por encima del entendimiento, sobrevive a nuestra comprensión.

El proyecto de investigación centra su atención en los imaginarios sobre investigación en el Programa. Lo imaginario, como lo denomina Castoriadis, hace referencia a un tipo de realidad instituida e instituyente, visible y no visible y que determina y compone todo aquello en lo que cree una sociedad o grupo. Por este motivo, lo imaginario no instituye verdad o falsedad, sino que más bien revela el origen creativo de la productividad social. De este modo es creativo y permite inventar lo social y configurar lo histórico. Lo imaginario crea significaciones colectivas.

El análisis de la investigación y lo investigativo en el contexto de la Licenciatura comprende dos niveles. El primero es el de las significaciones imaginarias sociales, es decir, la forma en que se manifiesta la realidad de la investigación y lo investigativo; el segundo, las matrices imaginarias, que se refieren a las condiciones de posibilidad de dichas significaciones. El primer nivel está compuesto por aquello que los integrantes del Programa comprende por investigar, por las concepciones predeterminadas de la gestión administrativa, de los docentes, de las directivas, por las ideas, concepciones, nociones y categorías que se construyen en la interacción de los miembros de la Facultad, de la interpretación que hacen estudiantes y profesores de los textos, de la realidad social y cultural, en suma, por todas aquellas acciones humanas que construyen y reconstruyen formas, imágenes, conceptos, ideas. En este espacio simbólico lo imaginario aparece como potencia magmática de lo que sus integrantes se dan como significado, de lo que ellos, en el accionar sobre el mundo gracias al signo, hacen de éste y del mundo: una y múltiples tramas de sentido. El imaginario es “algo que le *acontece al hombre* y algo que él *provoca*. La acción humana entendida desde lo imaginario tanto se presenta como un *acaecer a través* del hombre como algo que el hombre *hace que suceda*. Por ello, la institución del “mundo humano” constituye una solidificación y materialización de lo instituyente, a la par realizado y padecido por el hombre. En tanto “flujo creativo constante” se materializa en cada momento determinando lo imaginable, pensable y deseable para una sociedad y sus individuos” (Cabrera, 2006, p. 23).

Los imaginarios circundantes justifican el curso de los acontecimientos en la Facultad como microsociedad, subvierten sentidos y afectos, y están vinculadas con lo ideológico, en tanto signan lo que debe ser, lo esperable, lo deseable en relación con lo investigativo. Todo lo anterior contribuye en la identificación colectiva, en la estructuración de la identidad. Los imaginarios sobre investigación tienen, en últimas, un carácter ideológico, por cuanto postulan una realidad pedagógica. Además, justifican un orden de las formas de investigar,

y su relación o no con la formación de licenciados. Tanto su carácter como su justificación son soportados por discursos que acompañan la aparición de metáforas (investigativas) y que dan buena cuenta de su constitución y de su adherencia o negación del discurso pedagógico y didáctico de la Facultad y de la Universidad misma.

Los imaginarios sobre investigación son, a su vez, utopías: ellos participan de la esperanza colectiva de transformación de la sociedad (de lo que no están exentas las instituciones que plantean metagendas de investigación¹⁹). Esperanza, además, del cambio de los actores del hecho educativo; de la transformación de la visión que tienen de la investigación, de su función social, institucional, pero también utópica.

Lo que denominaremos en el Tomo II de este informe *visión hegemónica de la investigación* tiene que ver con discursos que legitiman ciertas acciones, concepciones y metodologías sobre investigación. Una alternativa a esta concepción está en la idea que vincula una crítica razonada sobre dicho imaginario con la investigación pensada desde la narración.

Entre lo que permanece y se transforma. Imbricación de sentidos

El conocimiento es un conjunto de creencias, nociones y convicciones construidas y transmitidas a través del lenguaje (Ladrón de Guevara, 1990, p. 17), las cuales permiten transformar la realidad natural y sociocultural. Así, el conocimiento de una persona es el modo que ésta tiene para comprender el mundo y dotarlo de sentido; la manera, podría decirse, para insertar sus experiencias nuevas a la trama de sentidos cuyo lazo lo ata al mundo y a un principio de realidad: “los objetos naturales se conocen y modifican solamente cuando se conocen como objetos convencionales y artificiales” (Eco, 1986, p. 243). En esta búsqueda de la comprensión, las acciones que el humano ejerce sobre la realidad y el propio conocimiento, hacen que su participación en la transformación de la

¹⁹ Tanto el humanismo como la investigación son actividades políticas y académicas, es decir, tienen validez en el contexto de la mundialidad, de la interculturalidad, de los saberes multiplicados, en la prospectiva de una sociedad cuyas utopías se resguardan en la sobrevaloración de los saberes, y en la antesala de intereses económicos y de los asuntos estructurantes o, en términos de Brunner (1993, p. 21), metagendas, las cuales, vale decir, se convierten en punteros u horizontes velados de los intereses multiplicados. Sobre las metagendas puede verse Brunner, José Joaquín y Sunkel, Guillermo (1993) *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago, Flacso.; y Hopenhay, Martín (1993) “El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile”. En: Brunner, J.J. et.al., *Paradigmas de conocimiento y prácticas sociales*. Santiago, Flacso.

realidad sea más activa. El conocimiento y la acción misma del conocer está vinculado a aquello que pasa por el cuerpo, aquello que se experimenta y que, sobre todo, se experimenta. El cuerpo, tanto como las palabras, están atados a discursos que los circundan, que los circunscriben.

Aquí, entonces, entendemos al sujeto como actor y no como sujeto de la investigación por fuera de lo investigado. La mirada, por sí misma, no hace posible la investigación; se requiere de una *inclinación hacia*, de una *tendencia hacia*, pues se trata de una búsqueda personal, de una toma de conciencia. Es, en este sentido, que se puede entender la investigación como *un acto de la ignorancia fundado en el conocimiento previo del sujeto investigador y en el deseo que lo impulsa*. Se investiga sobre lo que no se sabe, sobre lo que se ignora. Investigar es ir tras lo desconocido, no tanto para encontrar las últimas causas como para identificar nuevas preguntas de una realidad que demanda sentido. Vistas así las cosas, toda investigación ha de entenderse como un proceso, como un encadenamiento entre una idea y otra, entre un mundo posible y otro; una búsqueda personal, un guiño frente a una idea romántica del mundo, de la formación humana. De ahí que investigar sea siempre un *ir y venir tras la huella*.

Todo proceso de investigación está atravesado por discursos, por prácticas y hábitos. Pero más allá de toda politización o de toda concepción de la investigación como mercancía, está la pregunta por el sentido de la investigación, pregunta que se impone. ¿Por qué se investiga?, ¿para qué se investiga?, ¿con quién se investiga?

Podría hablarse de una investigación global, es decir, de aquella que entra a competir por la asignación de puntos, de estatus, en lo que se develan más relaciones de saber-poder que de saber-hacer. “El investigador se ve espontánea y necesariamente empujado dentro de la esfera del técnico en sentido esencial” (Heidegger, 1995, p. 84), lo que no constituye, sin embargo, la esencia de la investigación: la eficacia no salva al investigador de la realidad.

Lo dicho hasta aquí sirve para poner de relieve que el acto mismo de la investigación ha de confrontar al sujeto investigador con la realidad investigada, con su propia experiencia y vida; la investigación más que una función o acción institucional ha de ser una experiencia vital. No desconocemos con esto que el investigador está en una encrucijada: se abre espacio en el ejercicio financiado de la investigación, o reduce sus expectativas de investigar con el fin de buscar por sí mismo un horizonte que lo lleve a una relación ética con el mundo y los otros. Pero esta encrucijada no es el fin del camino, tan sólo una pregunta, un problema que la propia investigación le plantea al investigador.

Formas y estrategias. La relación teoría - práctica

Buena parte de los manuales de investigación recomienda hacer una revisión exhaustiva de la documentación *antes* de toda actividad sobre el terreno. Otros, con pretensiones más cualitativas, proponen hacerlo *después* con el fin de no desarrollar preconcepciones, y permanecer, así, abierto a las cuestiones del campo. Sin duda la primera opción es tan válida como la segunda, sobre todo si se tiene en cuenta que siempre el camino es menos pesado cuando se siguen las huellas que otros han dejado. No obstante, una y otra opción ponen de relieve concepciones, modos particulares de operar y comprender la investigación. El camino elegido es ya una opción respaldada, implícita o explícitamente, por discursos e imaginarios sobre lo investigativo. Si se elige abordar una investigación desde un nivel teórico conducente a proyecciones sobre la realidad empírica, seguramente el tipo de pensamiento aplicado es el deductivo; si se parte del conocimiento de la empírea y se anudan unas experiencias con otras, la investigación privilegia la forma de pensamiento inductivo; si se parte de resultados, y se aboca por las hipótesis y conjeturas, entonces la investigación está en el orden de lo abductivo. Sea cual sea la vía, ésta marca un camino que deja estelas en el proceso mismo. Esta es una de las razones por las cuales el investigador (sobre todo en el campo educativo), ha de revisar la relación entre teoría y práctica. “La teoría en su generalidad se extiende en una amplitud tal, que cada uno en su ejercicio toca de ella sólo una parte infinitamente pequeña; ella pasa por alto siempre, en su indeterminación —que es consecuencia inmediata de la generalidad—, todos los detalles y pormenores, todas las circunstancias particulares en las cuales el práctico se encontrará cada vez, y todas las normas individuales, las consideraciones, los esfuerzos por medio de los cuales él debe responder a aquellas circunstancias” (Herbart, 1990, p. 60).

El enfrentamiento desinstalante que se produce con nuestras prácticas constituye una situación detonante de la reflexividad; de ahí que, movilizadas y movilizadas por interrogantes, nos atrevamos a comprender nuestro papel como sujetos históricos, cargados de intereses, teorías y concepciones ahí, en esos contextos particulares que desafían nuestros saberes y nos demandan la comprensión y construcción de otros nuevos. En este sentido, la práctica pedagógica presenta diferentes problemas que nos revelan nuevos rostros para las convicciones; en este movimiento acontece la experiencia que imbrica complejamente teoría y práctica, y esto la convierte en escenario de formación y transformación permanente.

En efecto, al reflexionar en torno a nuestro quehacer, movilizamos los significados generalmente atribuidos a la teoría y a la práctica; los diálogos que tenemos con otras personas, con los recuerdos individuales y familiares, con las imágenes que los poetas,

artistas y escritores dejan en los libros, las canciones y en las obras, nos llevan a descubrir que la teoría está plagada de preguntas prácticas, de búsquedas de comprensión del mundo y conjeturas sobre él; la teoría –en tanto tiene orificios de fuga- deja abiertas diversas posibilidades para interactuar con el entorno. Con estos diálogos descubrimos también que en toda forma de práctica subyacen concepciones, modos particulares de configurar y simbolizar los objetos y los sujetos, una o múltiples teorías discontinuas. De este modo, las nociones de teoría y práctica dejan poco a poco de constituir dos ideas divorciadas para empezar a interactuar complejamente.

Deleuze (1992:78) nos presenta una visión muy interesante de esta relación entre teoría y práctica: “Desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso” (...) “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar un especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo”

En la misma medida en que el investigador se prepara y es preparado, ha de tener la capacidad de alimentar su poder creativo. Esto le permitirá transformarse en el proceso mismo de la investigación. “El investigador debe prepararse para improvisar, cambiar de cuestiones y de conceptos, para confrontar sus ideas iniciales con los datos en la medida en que ellos se presenten. La cuestión de investigación se sitúa en una perspectiva evolutiva y debe desarrollarse según las necesidades de aprendizaje” (Deslauriers, 2004, p. 32).

El seminario de práctica profesional, grupo 01

Un espacio para la transformación del sujeto en el espacio mismo de la investigación es la práctica pedagógica. Este escenario, en el que se llevó a cabo la experiencia que soportó y alimentó el proyecto de investigación aquí referenciado, hizo posible el surgimiento de un conjunto de categorías conceptuales sobre la investigación. Una de estas categorías es la contextualización, la cual es entendida como el primer momento interpretativo de un proyecto de investigación en el cual se observa, se recoge e interpreta información sobre los actores, los escenarios, las acciones y los objetos. En este momento, más que de la elaboración de un diagnóstico, se trata de la comprensión de la realidad sociocultural del grupo o comunidad con la que se tendrá la experiencia investigativa. El contexto es el espacio que los predetermina, el espacio de configuración de imaginarios, de maneras de relacionarse no sólo con el ambiente, sino también con los sujetos, con el conocimiento, con los afectos y los discursos. El contexto interviene en la constitución de aquello que los sujetos son; se trata de un espacio de apropiación y desprendimiento del sí mismo. En él las experiencias determinan procesos de subjetivación. En consecuencia, se trata de algo más allá de las formas de habitar los espacios, por cuanto al ejercicio de conextualizar subyace

la pregunta por el quién soy, y lo que represento por y para el otro. De manera que la contextualización está estrechamente relacionada con el imaginario, ya que es inaprehensible, en la medida en que el contexto es social, transformable y transformador. Pero puesto que el contexto es el sujeto mismo (las prácticas interiorizadas, los imaginarios incorporados e incorporeizados, lo que hace, deshace, subjetiviza y des-subjetiviza), es individual y único. Esta identificación de los sujetos y sus espacios, de sus relaciones y acciones, crea condiciones para la producción de sentido, ya que enuncia líneas de flujo de la experiencia. Se trata, en consecuencia, de comprender cómo operan ciertas lógicas colectivas en la invención individual y en aquella imaginante-colectiva y anónima. La pregunta, entonces, es ¿qué sentidos circulan en eso que se dice y se hace? ¿Qué pasa con los cuerpos y su relación con el espacio-tiempo que los abriga? O, dicho en términos de Fernández (2007, p. 171), “¿cuándo podemos afirmar que un colectivo ha producido un sentido, es decir, ha transitado por uno de los modos de producción de subjetividad”, o, siguiendo a Castoriadis, ¿cómo del magma de significaciones sociales, que operan de forma latente, se produce un tipo de sentido? De esto se desprende una idea que afectó, notablemente, la orientación del seminario: la idea de investigador, su rol en el propio proceso de investigación. Desde las significaciones imaginarias se debe dar cuenta del propio imaginario del investigador, y no sólo del de la sociedad, teniendo en cuenta, principalmente, la relación de dichos imaginarios con los deseos y afectos que dichas representaciones conllevan. Al investigar, el investigador está construyendo una imagen de sí mismo.

El Seminario de Práctica Grupo 01, pretendió dar cuenta de las dimensiones puestas en juego en las transformaciones de sentido de la práctica misma. Esta práctica no sólo comprende (y así se entiende en el proyecto general) los múltiples sentidos institucionales (sea el caso la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), sino también las condiciones de producción de subjetividades, los lazos sociales tejidos y las prácticas de sí. Los imaginarios colectivos no se pueden separar de lo que aquí se ha dado por llamar contexto, y éste no se refiere exclusivamente a lo geográfico, sino que comprende el tiempo imaginario, las narraciones, prácticas y discursos que conforman grupo. Conformar grupo no significa ‘entrega total’, una armonía total, sino la posibilidad de instaurar sentido a partir de las estrategias configuradoras de mundo.

La formación de maestros investigadores

Como se ve por lo planteado hasta aquí, la formación de maestros investigadores implica no sólo la apropiación y aplicación de nociones, herramientas e instrumentos de investigación, sino, además, de la comprensión de los discursos que lo soportan, de las estrategias discursivas que vehiculizan, de los modos de visibilidad presentes, de los objetos configurados discursivamente. Toda disciplina tiene una génesis que la constituye

epistemológica e históricamente, un discurso que teje sus fronteras ontológicas y líneas de comprensión. En este sentido, la investigación, el hacer mismo de la investigación, se erige sobre la base de unos saberes, de unas necesidades, de unos intereses. A su vez, se soporta con discursos que lo legitiman o lo excluyen de la dinámica de los saberes sabios. Sea como sea, la investigación como formación discursiva demanda una reflexión sobre ella misma, sobre su constitución como saber, sobre su relación con las esferas sociales y epistemológicas colindantes.

La reflexión sobre la propia investigación —metainvestigación— conduce, necesariamente, a una revisión de las formas, las concepciones y los procedimientos del hacer investigativo en el ámbito educativo. Conduce, además, a la reformulación de los procesos llevados a cabo en la propia reflexión sobre la práctica investigativa. En la experiencia llevada a cabo en el Seminario de práctica pedagógica aquí referenciado, se configuraron dispositivos pedagógicos²⁰ que permitieron alternar, pero también replantear, muchos de los prejuicios que sobre la investigación se han construido. Prejuicios como el de la ya clásica separación entre investigación cuantitativa y cualitativa, y entre lo racional y lo irracional. Estos dispositivos, que se presentan a continuación, permitirán reflexionar, en los espacios de formación de maestros investigadores, sobre el quehacer mismo del investigador y el vínculo entre éste y la docencia.

²⁰ El dispositivo pedagógico legitima la propia experiencia como base de un conocimiento. No se detiene en cuestiones íntimo-privadas sino que invita, tal como dice Fernández (2007, p. 141) “a reflexionar sobre lo que acontece en esa experiencia para articular con las herramientas teóricas”. El dispositivo dispone a, que provoca a través de su accionar, desplegando líneas de visibilidad y de enunciabilidad particulares; pone en acto una serie de cuestiones metodológicas que se desmarcan e instrumentos metodológicos tradicionales en la investigación cualitativa; no se trata de pre-venir ni de pre-scribir sino de crear las condiciones de posibilidad para la invención de los participantes, presuponiendo despliegues, ires y venires; haciendo posible la multiplicidad. El dispositivo es siempre singular y opera más allá de la voluntad de quienes lo implementan.

INFORME FINANCIERO

UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE
INVESTIGACIONES

INFORME FINANCIERO

RUBRO	FUENTES				TOTAL PPTO	TOTAL EJECUCIÓN
	CODI	EJECUCION	U. De A.	EJECUCIÓN		
PERSONAL	4.560.000	4.527.072	19.515.938	19.515.938	24.075.938	24.043.010
EQUIPO	500.000	289.884			500.000	289.884
MATERIALES	1.000.000	1.408.884			1.000.000	1.408.884
BIBLIOGRAFÍA	700.000	534.160			700.000	534.160
PUBLICACIONES	5.000.000	5.000.000			5.000.000	5.000.000
ADMINISTRACIÓN	240.000	240.000			240.000	240.000
TOTAL	12.000.000	12.000.000	19.515.938	19.515.938	31.515.938	31.515.938

MÓNICA JANET VARGAS GUZMÁN
Coordinadora 1 Proceso Administrativo

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, Pedro y ORTIZ, Nancy (2009) “Entre lo real y lo posible. La investigación en la universidad: discursos hegemónicos y multiplicidad”. En: *Lectiva*, Revista de la Asociación de profesores de la Universidad de Antioquia, # 17 Medellín, Junio de 2009.

ARANGO, Ana María y CASTRO, Gisela. (Mayo de 2005); “*Caminantes, artistas y espejos: actores de un viaje in situ en los mundos de la locura*”. En: *Nómadas*, N° 18, p.104-112

BAEZA, Manuel Antonio (2000), *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.

BERGER, Peter L. y THOMAS Luckmann, (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

BAJTÍN, Mijaíl M. (2002) “*Estética de la creación verbal*”. Argentina, Siglo Veintiuno.

BALLESTER, Lluís; ORTE, Carmen y Josep Lluís OLIVER. (Mayo de 2005). “*Análisis cualitativo de entrevistas*”. En: *Nómadas*, N° 18, p. 140-148

BOLÍVAR, Antonio, (2001), “La investigación biográfico-narrativa en educación”, La Muralla: Madrid.

_____, (2002), “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

BONILLA, Elsy y RODRÍGUEZ, Penelope, (1997) “*Más allá de los métodos*”. Bogotá, U. de los Andes, Norma, pp. 45-115.

BUSTAMANTE Zamudio, Guillermo (1999), “Sobre la investigación en educación”. En: *Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*, CNA: Santafé de Bogotá.

BRUNER, Jerome, (1991), “*Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*”, Alianza editorial: Madrid.

_____, (2003) “*La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*” Editorial: Madrid

BRUNNER, José Joaquín y Sunkel, Guillermo (1993) “*Conocimiento, sociedad y política*”. Santiago, Flacso, pp. 9-42.

CAMARGO, Guillermo A. (2002). “*Papel de la Epistemología en la enseñabilidad de la Metodología de la investigación*”. En: *Uni-pluri/versidad*. pp. 14-18

CÁRDENAS P. Alfonso, (2006), “Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura”. Texto presentado en el Segundo Encuentro Departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia, Universidad de Antioquia, agosto 18 de 2006.

CARRTERO, Ángel Enrique. (Fecha de consulta: Nov. de 2006) “*Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica*”. En: Parte Rei 26. pdf. 12 p. <http://aparterei.com>.

CASTILLO, Elizabeth. (Mayo de 2005); “*Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas*”. En: *Nómadas*, N° 18, p. 46-53

CASTRILLÓN, Erika. (2005). “*Realidad y visión investigativa social-reflexiva del mundo: entre la utopía y lo real más allá de lo pensable*”. En: *Nómadas*. N°18. p. 64-70

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean, (1995), “Relatos de experiencia e investigación”. En: *Déjame que te cuente*, Alertes: Barcelona.

DELEUZE, P. (1970). “*Repetición y diferencia*”. En: *FOUCAULT, Michel. Theatrum philosophicum*. Barcelona: Anagrama

DESLAURIERS, Jean-Pierre. (2004), “*Investigación cualitativa. Guía práctica*”. Pereira: Papiro,

DE SOUZA, João F. (2007), “*La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la teoría de la educación*” En: “*Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda*”. Bogotá, Universidad de la Salle.

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1998) “El Proyecto Educativo Institucional en la Facultad de Educación: Algunos referentes para su construcción”, Cuadernos Pedagógicos # 4 Edición especial, agosto de 1998, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

FREIRE, Paulo (2002), “*Pedagogía de la esperanza*”, Buenos Aires: Siglo xxi editores.

FERNÁNDEZ, Ana María. (2007). “*Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*”. Buenos Aires: Biblos.

FOUCAULT, Michel (1984), *“La arqueología del saber”*. 10ª ed. México, Siglo veintiuno.

GARAVITO, Edgar. (1999), *“De la cultura universal a la cultura diferencial”*. En: *“Escritos Escogidos”*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, p. 39-82.

GIROUX, Henry A. (2005) *“Los Estudios Culturales en Tiempos Oscuros: La Pedagogía Pública y el desafío del Neoliberalismo”*. En: Fast Capitalism 1.2 <http://www.fastcapitalism.com/>
Aiello http://www.henryagiroux.com/CultStud_DarkTimes.htm *“Cultural Studies in Dark Times”*. (fecha de consulta: 16 de diciembre de 2007).

GARRIDO, Margarita. (2002), *“El nuevo contrato entre ciencia y sociedad”*. En: *Unipluri/versidad* p. 9-11

GENNARI, Mario. (1997), *“La educación estética: Arte y literatura”*. Barcelona: Paidós,

GÓMEZ, Luis Fernando. (dic. 2000), *“El proyecto de investigación: recomendaciones generales para la elaboración de la propuesta”*. En: *cuaderno pedagógicos*, N° 14 p. 43-52.

HEIDEGGER, Martin. (1995), *“Caminos de bosque”*. España, Alianza Editorial.

HERNÁNDEZ Sampieri, R., FERNÁNDEZ Collado, C. & BAPTISTA Lucio P. (2003). *“Metodología de la investigación”*. 3ª ed. México: McGraw-Hill interamericana

HOYOS Vásquez, Guillermo y VARGAS Guillén, Germán. (1997). *“La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión”*. Bogotá, ASCUN-ICFES.

HOPENHAY, Martín (1993) *“El humanismo crítico como campo de saberes sociales en Chile”*, en BRUNNER, J.J. *et.al.* (1993), *“Paradigmas de conocimiento y prácticas sociales”*, Santiago, Flacso, , pp. 203-277.

JURADO, Fabio y RINCÓN, Gloria (2008) *“Informe de Interlocución”* [En archivo de Licenciatura]

LERNER, Delia (2001), *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”*, México: Fondo de Cultura económica.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA, ÉNFASIS HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA, (2006), Proyecto Pedagógico del Programa,

[<http://ayura.udea.edu.co/autoevaluacion/humanidades,%20lengua%20castellana/humanidades.htm>]

LINFUNDO, Línea de investigaciones sobre la función docente. Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, del Área Investigación y Docencia, Universidad Simón Rodríguez (UNESR), Caracas, Venezuela. Página actualizada en marzo de 2008, consultada en mayo de 2008. <http://linfundo.netfirms.com/concepto.htm>,

IMEN, Pablo. (2003). *“El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios”* En: FREIRE, Paulo. *“El grito manso”*, Buenos Aires, Siglo veintiuno.

JACOB, Francois. (1998), *“Lo bello y lo verdadero”*. En: el ratón, la mosca y el hombre. Barcelona: Crítica, p. 161.186.

LANGEBAEK, C. H. (may 2005). *“Métodos cualitativos y cuantitativos: el caso de la arqueología colombiana”*. En: *Nómadas*. N° 18. pp. 36-44.

LYOTARD, Jean Francois. (1989). *“La condición posmoderna”*. Madrid, Cátedra.

LANGEBAEK, Carl Henrik. (may de 2005), *“Métodos cualitativos y cuantitativos: el caso de la arqueología colombiana”*. En: *Nómadas*, N° 18, p. 36-44.

MCLAREN, Peter (1997), *“Pedagogía crítica y cultura depredadora”*. Barcelona: Paidós.

MARTÍNEZ M., Miguel. (1998). *“La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico”* 3ª ed. México, Trillas.

MARTÍNEZ M., Miguel. (1988). *“La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método”*.

MARTÍNEZ M., Miguel. (1988). *“La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método”*.

MEJÍA ARAUZ, Rebeca. (may.2005), *“Combinación estratégica: Investigación sociocultural cualitativa-cuantitativa”*. En: *Nómadas*, N° 18. pp. 20-27

MONTES, Graciela. (1999). *“La frontera indómita”*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2001). *“El corral de la infancia”*. México, Fondo de Cultura Económica.

MORLEY, David (1996), “*Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide*”. En: MORLEY, David, “*Televisión, audiencias y estudios culturales*”. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 111-190.

MUCHINIK, Eva. (may.2005), “*Acerca de la verdad*”. En: *Nómadas*, N° 18, p.56-63

MUÑOZ ONOFRE, Darío. (may.2005), “*Construcción narrativa en la historia oral*”. En: *Nómadas*, N° 18, p. 94-102

OMNÉS, Roland. (2000), “*Filosofía de la ciencia contemporánea*”. Barcelona: Idea Books,

OSSA LONDOÑO, Jorge. (2002), “*Formación investigativa vs. Investigación formativa*”. En: *Uni-pluri/versidad* 27-30.

PALACIOS GARRIDO, Alfredo. (1999), “*Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado*”. En: *arte, Individuo y Sociedad*, N° 11 p. 147-161.

POPPER, Karl R. (1994), “*Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual*”. 3ª ed. Madrid: Tecnos.

PÉREZ A., Mauricio (2004), “Elementos para pensar un plan de estudios en el campo del lenguaje y la literatura”, En: *Red Lecturas, Nodo de Lenguaje de Antioquia*, n°1, semestre II, Medellín: Universidad de Antioquia.

RAMONET, Ignacio. (2002). “*Pensamiento único*” En: CHOMSKY, Noam “*Cómo nos venden la moto*”. Bogotá, Fica.

RESTREPO, Eduardo. (2006). “*Modernidades, subalternidades y escuela: a propósito de las antropologías del mundo*” En: “*Identidades, modernidad y escuela*”. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, p. 147-163.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. (2003), “*Aportes de la investigación-Acción educativa a la hipótesis del maestro investigador*”. En: *Pedagogía y saberes*, N° 18 p. 65-69.

STAKE, R. E. (1998), “*Investigación con estudio de casos*”. España: Morata,

TORRES, Rosa María (1999), “Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” En: *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (49), agosto, Santiago, p. 38-53

_____ (2000), “*Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*”. Paidós: Buenos Aires Barcelona, México.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Oficina de Planeación (2007), “Plan de desarrollo 2006-2016: Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país”, Medellín: Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, sede Medellín (2006), “Marco General de la Investigación y Normas Complementarias”. Medellín: USB.

VALLES, Miguel (1999), “*Técnicas cualitativas de investigación social*”. Madrid, Síntesis, pp. 69-105.

WAINERMAN, Catalina (2001), “*Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales*”, en WAINERMAN, Catalina y SAUTU, Ruth (Comps.) “*La trastienda de la investigación*”. Buenos Aires, Lumiere, pp. 15-42.

WALSH, Catherine. (abril 2007), “*¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales*”. En: *Nómadas*, N° 26 p. 102-113